

# RECENSIONES





ÁLVAREZ CASTILLO, J. L. (1992). *Sagacidad perceptiva y teorías implícitas de personalidad de los profesores*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia, p. 302.,

En el libro se analiza la percepción social en el contexto escolar y, más en concreto, el conocimiento que el profesor tiene de la personalidad de sus alumnos. En este ámbito educativo se ha demostrado que el mayor porcentaje de los pensamientos interactivos de los profesores se refiere a los alumnos. Es decir, la percepción social ocupa una parte muy importante de la actividad del profesor en el aula. Además, este tipo de conocimiento tiene una relevancia especial en el contexto escolar primario: las inferencias e interacciones sociales se producen entre adultos, con un autoconcepto y una personalidad relativamente estables, y niños o preadolescentes, con autoconceptos y personalidades en formación.

Dada la importancia atribuida al conocimiento social por los psicólogos sociales —dos primeros capítulos—, el autor se centra en el estudio de una parte del conocimiento previo: la teoría implícita de personalidad. Las teorías implícitas, a cuyo análisis teórico se dedica el tercer capítulo que cierra la primera parte del libro, permiten a los sujetos hacer predicciones sobre determinados atributos de las personas de su ámbito social a partir de la observación de otras características. La segunda parte, que consta de tres capítulos, expone la investigación empírica sobre la validez de las teorías implícitas docentes. En ella se concluye que los profesores manejan teorías sensiblemente válidas cuando tratan de comprender a los niños y, en consecuencia, se deduce que su conocimiento social no está tan sesgado como algunos modelos teóricos fundamentados empíricamente hacen suponer.

No obstante, la observación conjunta de los constructos de personalidad de los profesores de la muestra origina el planteamiento de varias dudas sobre la validez

del conocimiento implícito. Así, se observa que mientras algunos profesores perciben que dos categorías pueden concurrir en un alumno, otros creen que es muy poco probable que ambas categorías se den juntas. Si los profesores perciben de diferente forma la probabilidad de concurrencia de dos constructos en un alumno abstracto, posiblemente algunos de ellos se equivocarán y otros acertarán a la hora de formar impresiones de sus alumnos que se ajusten a la realidad. Lo que se sugiere es que la percepción de personalidad de algunos profesores es más válida que la de otros y que, si bien algunas asociaciones percibidas entre categorías son comunes, otras son totalmente idiosincráticas.

Para el autor, es evidente que el conocimiento previo ahorra a los profesores el «problema de pensar» acerca de cada nuevo niño que aparece en sus aulas. Sería enormemente complicado que el docente, al tratar de comprender su ambiente social, tuviese que observar varios centenares de las conductas infantiles en varias decenas de contextos distintos durante mucho tiempo, como recomendarían algunos psicólogos modernos de la personalidad. La función que se atribuye a las teorías es, por tanto, la de facilitar la emisión de juicios sociales y la formación de impresiones. En algunas ocasiones, el conocimiento implícito será utilizado acertadamente y, en otras, inventará o exagerará las relaciones reales entre los atributos de los alumnos. Tampoco las teorías serán siempre operativas, pero en cualquier caso, es mejor estar en posesión de ellas que no tener nada, según se asegura en la conclusión final de la obra. Al fin y al cabo, no debe imperar el pesimismo si se toma en consideración la evidencia empírica que señala que algunas teorías implícitas de personalidad particulares (por ejemplo, los estereotipos) han demostrado ser válidas tan a menudo como han manifestado su ausencia de precisión. En definitiva, el autor se muestra conciliador entre el enfoque realista o reflexivo (el conocimiento social docente refleja la realidad) y el

constructivista (el conocimiento construye la realidad), evidenciando y razonando esta postura.

En un aspecto más formal, la obra se caracteriza por un elevado nivel de especialización, con un lenguaje a veces difícil de entender, pero de gran riqueza conceptual y metodológica. Aportará, sin duda, un buen bagaje de conocimientos a todos aquellos psicólogos y pedagogos que estén interesados por esta disciplina en auge que se da en denominar *Psicología Social de la Educación*.

ANTONIO VICTOR MARTIN

ANSCOMBE, G.E. M. (1991). *Intención*. I. Ed. Paidós, México-Barcelona.

Si bien los procesos educativos por los que se modula el sistema comportamental humano pueden tener lugar a partir de sistemas de influencia inconscientes, mediante la impregnación de patrones de conducta en el entorno social del sujeto, la Pedagogía, en tanto que actividad racional que pretende dar cuenta y explicación de tales procesos y diseñar sistemas de influencia para conseguir determinados efectos comportamentales, tiene como elemento clave de consideración acciones conscientes y proyectos de acción intencionales.

La intencionalidad se toma en ocasiones como obviedad, sin embargo el análisis de la misma ayuda a comprender la medida en la que las acciones educativas pueden considerarse producto o no de la actividad racional y la medida en que la racionalidad científica puede dirigir el curso de la intervención pedagógica. La medida en que una acción es o no es acción pedagógica en sentido propio, ya que la pedagogía compromete su identidad con una determinada forma de pensamiento, no depende únicamente de la naturaleza del propósito sino de la naturaleza racional de los componentes de su «descripción»:

en una descripción el agente puede «saber» lo que está haciendo y en otra no.

En la más primitiva teoría de la acción, la Aristotélica, se entiende ésta como el producto de un silogismo práctico: expresión de deseo o intención (premisa-1), creencia-opinión de que la acción promovida conduce a la satisfacción del deseo o a la consecución de la intención (premisa-2), de ambas se sigue o explica la causalidad de la acción respecto al objetivo. El motor de la acción es el deseo o la intención. La conclusión del silogismo práctico no es, pues, una proposición, sino una acción.

El libro de Elisabeth Ascombe se publica en 1957, con el que se inicia una saga de publicaciones que centra en Estados Unidos la filosofía analítica de la acción con autores como Hampshire, Davison, Arthur Danto. Posteriormente vendrían los análisis computacionales y los enfoques neurofisiológicos.

El gran dilema de la acción pedagógica se origina en el conflicto entre el propósito racionalmente construido, las limitaciones activas del agente y los condicionamientos que aporta el sujeto de la intervención. Ello origina la posible asimetría entre la predicción que puede establecerse para un curso real de acción educativa y la intención de quienes la diseñan.

Cuando predomina en muchos profesores lo que se denomina investigación en la acción se hace imprescindible el análisis de la acción intencional. Todavía aumenta la pertinencia de la cuestión, cuando las acciones que se configuran están en relación directa con estados mentales de los agentes y con sus «teorías personales». Esta obra es muy aconsejable para el análisis de la intención educativa, tema imprescindible de una Teoría de la Educación.

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

ANZIEU, Didier (1987). *El Yo-Piel*. Ed. Biblioteca Nueva, Madrid.

Por dos motivos, al menos, es este libro interesante: porque el capítulo de la

educación corporal necesita de mayor apoyo reflexivo, en vistas a sacarlo más efectivamente de su cardinación en el ejercicio físico –reconociendo su importancia– y contribuir en la medida que debe al equilibrio integral de la persona; el segundo motivo estriba en que consideramos que no es posible construir una Pedagogía Ambiental bien apuntalada si no se dispone de claridad en los vislumbres acerca de elementos mediados de las transacciones entre el hombre y su entorno.

El cuerpo ha sido hace veinte años un punto de referencia de la movida ideológica del momento: «esquema corporal», «técnicas corporales», «ley del uso correcto», «expresión corporal»... Muchos autores han ocupado un lugar importante en esas aportaciones: Paul Schilder, Michel Bernard, A. Balaskas, G. Alexander, L. Brikman...

Desde una perspectiva psicoanalítica innovadora, el autor de este libro, llama la atención acerca de que la analítica de la personalidad se ha concentrado en las «profundidades del yo», en los constructos básicos, en las representaciones, pulsiones..., en tanto que construídos. Propone atender a las «envolturas» y mediaciones de los elementos de nuestra periferia personal de las cuales las más estudiadas han sido los sentidos y en menor medida el sistema comunicacional que nos envuelve. La etología impulsó las consideraciones sobre la gesticulación y el lenguaje no-verbal, la denominada escuela de Palo alto aportó gran cantidad de materiales sobre kinésica y proxémica (movimiento y significatividad del espacio). El lema de la investigación de Anzieu lo formula siguiendo a Nicolás Abraham diciendo: el centro está en la periferia.

El libro recorre muchos campos científicos trayendo a colación indicios que corroboran sus intuiciones, muchas de ellas no pasan de indicios.

La gran sugerencia se concreta en la invitación a atender, además del contenido, el continente; además de la propuesta de acción, el marco. Aunque el libro no ha

sido escrito con intencionalidad pedagógica, leído por un pedagogo contiene gran cantidad de estímulos para completar no pocos capítulos que faltan en la teoría de la educación, cuando ésta toma como perspectiva la orientación ecológica-sistémica de los procesos educacionales. Gran cantidad de las influencias eficaces que recibe el sistema comportamental de un individuo se producen en la transacción con el entorno; y ésto, aparentemente, no es otra cosa que la interferencia constante con la periferia circunstancial y con la periferia comportamental de la comunidad en la que se encuentra inserto. Nos propone el autor que atendamos matices. Un ejemplo, entre muchos, puede ser el de al tiempo de reconocer que la urdimbre afectiva de los primeros años en la infancia es constituyente de personalidad, el elemento más primitivo y básico, como ya indicó Bowlby, no es la inmaterialidad del afecto, sino la corporeidad del «apego» y el agarre. Otro indicador es el hecho real de la intensidad comunicacional que contiene el tacto en su tosquedad semántica frente al posible marasmo comunicacional del lenguaje.

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

FERRY, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós, Barcelona-México.

Este libro interesa de principio a fin. Este profesor de filosofía aplicó toda su capacidad de reflexión al sentido de la tarea que estuvo realizando. De manera especial recuperó un tema clásico, que ha recorrido la historia del pensamiento pedagógico en sus temas fundamentales. La educación está ahí teniendo lugar para todos los que quieran advertirlo. Pero, ¿qué puede hacer ese profesional que se llama profesor y otros los denominan de mil maneras?.

No podemos olvidar que las teorías del aprendizaje se construyen incluyendo en sus modelos y representaciones la polaridad entendimiento y objeto de conocimiento, con todos los reforzadores e incentivos del mundo. Pero el profesor ni es el entendimiento que conoce (el estudiado por esas teorías) ni es el objeto que debe ser conocido; sin embargo, para el lenguaje coloquial aparece como el «agente causal» de la enseñanza. La escolástica lo calificó de instrumento, hoy, algunos lo denominan «técnico del curriculum».

Gilles Ferry introduce sus consideraciones con algunos párrafos apretados de sentido, cuya explicación exigirá un tratado. Señalaré alguno:

(i) Ningún contenido de la enseñanza está constituido, delimitado y estructurado más que como contenido transmisible. Es lo que Ausubel denominaba «significatividad potencial». La significatividad en acto, por parte del sujeto que aprende depende de otro sinfín de cosas cuyo control no siempre está al alcance de los profesionales.

(ii) No existe ningún proceso pedagógico sin contenido. Esto ha llevado a muchos a entender que no puede existir la Pedagogía como ciencia de los procesos educativos. La perspectiva americana de muchos Centros académicos es la de que no existe intermedio entre el análisis de los procesos de la actividad mental –Psicología– y el estudio de los procesos de educación y enseñanza en acto (no hay intermedio entre Psicólogos y profesores). Si alguna mediación racional existiera esa sería la reciente Psicología de la Educación. Pero al tiempo que se propone la «reflexión en la acción», la «epistemología de la práctica» se coloca entre paréntesis toda la historia de la reflexión práctica acumulada en el tiempo por profesionales de la educación y la enseñanza. La práctica enseña, y así lo cuentan los profesores de diferentes materias, que tienen problemas comunes. Este aspecto de la cuestión tiene en el libro un tratamiento limitado e incompleto.

(iii) Un poco en contradicción con el significado extrapolable de lo anterior el autor indica: «Un contenido no es necesariamente un conjunto de enunciados que se deben memorizar». Como buen filósofo recuerda el arquetipo socrático como «profesor de nada» y sí del proceso cuestionador. Esa técnica de acondicionamiento del proceso de comunicación en todos sus elementos: circunstanciales, tutoriales, de diseño de la actividad..., forma parte del currículo hacia el aprendizaje significativo.

Como última consideración del carácter altamente estimulante de ese libro, para quienes no claudiquen demasiado pronto sirvan estas dos flores del texto: «La idea de una pedagogía científica o de una ciencia pedagógica es una idea ingenua y confusa, léase absurda, ... (p. 25); porque quedan implicadas tres racionalidades: la objetiva del conocimiento científico, la praxeológica conectada con la ineludible toma de decisiones, la pragmática del saber hacer dentro de la acción. Lo que el autor no observa es que esta encrucijada se reproduce en todo sistema de acción en el que se implique la razón. El pedagogo se consuela cuando el problema sigue igual de virgen, a pesar de la llegada del Psicólogo al currículo: «Lejos de disipar la confusión, la noción de psicopedagogía contribuye a mantenerla, particularmente cuando se la considera experimental. La psicopedagogía se encuentra, por su origen, ante una encrucijada; por un lado 'le debe mucho, quizá lo esencial de sus conceptos y de sus métodos, a la psicología', y por otro '...las situaciones pedagógicas obligan, sin embargo, a que se vuelva necesaria una superación y una relativización de las aportaciones de la psicología', según J. Cambon y F. Winnikamen.

Este es un libro, en mi opinión que debe ser leído, no para irse, sino para volver a ponerse a trabajar. Cada vez conozco a más gente que sabe cómo no debe hacerse pedagogía y cómo puede hacerse, pero que no lo hace.

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

LÓPEZ HIDALGO, J. (1992). *Los Servicios Sociales (Aproximación conceptual a los indicadores discriminatorios)*. Editorial Narcea, Madrid.

Esta obra es una manifestación de las inquietudes socioeducativas de su autora, nacidas como consecuencia de una experiencia personal con el mundo de la marginación. Tal vez por ello, detrás de los conceptos entrelazados sistemáticamente en este libro, sobre los que pesa siempre la sospecha de frialdad, asoman vivencias personales comprometidas con la defensa de los derechos sociales, civiles y políticos de las personas más desfavorecidas. El distanciamiento intelectual no es más que una autodisciplina impuesta por el rigor para dar un orden a los elementos aislados de la realidad, pero el motor de todo el análisis es el compromiso con la problemática social asumido desde las propias vivencias.

Sus páginas están escritas desde el campo profesional de la Pedagogía Social. Josefa López Hidalgo, es profesora de esta asignatura en la Universidad de Málaga. Sin embargo, sus destinatarios son, en un sentido amplio, todos los trabajadores sociales incluidos, por supuesto, los educadores sociales. El propósito es hacerles accesibles a todos ellos, aquellos aspectos fundamentales que todo profesional de este ámbito, necesita incorporar a su formación para comprender mejor la realidad en la que ha de moverse.

La reciente aprobación de los nuevos planes de estudio de Educación Social, abre la posibilidad de corregir una trayectoria histórica de las funciones socio-educativas marcada hasta ahora por la escasa reflexión teórica, la heterogeneidad en los niveles de formación, la falta de reconocimiento social, la escasa coordinación entre los diversos niveles de intervención, la falta de profesionalización, la ausencia de evaluación sistemática de los programas y de los resultados, etc. Para ello, como dice la autora, «La Pedagogía Social, como disciplina, o como conjunto de disciplinas,

encargadas de la Educación Social, tiene ante sí el reto de articular teoría y praxis, además de afrontar una investigación que responda a realidades socio-educativas sobre las que intervenir con rigor científico» (p. 165). Este libro supone una contribución sólida al esfuerzo colectivo que se viene realizando en esa dirección, desde mucho antes de la aprobación de esos planes de estudio.

A lo largo de las páginas encontramos un planteamiento metodológico de carácter sistémico. Cada individuo, como destinatario último de la acción socio-educativa, es miembro de una comunidad en la que halla su sentido histórico, comprometido con los demás miembros y en relación con otras comunidades que conforman un Estado. En el caso español, un Estado Social, Democrático y de Derecho. Vistas las cosas desde arriba, El Estado lleva a cabo políticas sociales, a través de un *Sistema de Servicios Sociales* que son los encargados de realizar el Trabajo Social de planificación y organización comunitaria. Y todo ello para incidir finalmente en personas concretas que puedan y quieran participar democráticamente en su comunidad y, a través de ella y recorriendo el camino inverso, hacer vida solidaria entre comunidades y estados. El objetivo final de todos los esfuerzos, desde arriba y desde abajo, son el bienestar social y la calidad de vida. Ni el uno ni otro se entienden sin la consecución de niveles cada vez más altos de educación.

Frente al carácter sectorial de algunos estudios que nos dan siempre una visión fragmentaria de las cosas, hay aquí un esfuerzo de profundidad, si profundidad es aquella visión sistémica de las cosas que nos las muestra ordenadas, es decir, interpretadas, en sus mutuas interrelaciones.

Visto desde la Pedagogía, y más concretamente desde la Pedagogía Social, hay en todo proceso de construcción comunitaria, dos acciones complementarias: la acción socializadora de la educación y la dimensión educadora de la sociedad. Ni una ni otra dimensión se agotan en lo escolar.

Es más, lo escolar sólo adquiere auténtico sentido cuando se lo interpreta como parte de un proyecto colectivo en el que participa toda la sociedad. Lo educativo ha de socializar en el sentido de preparar para una cooperación activa en una tarea que supera el esfuerzo de una generación y que se enmarca en una solidaridad histórica. Lo mismo que todo lo social ha de educar en el sentido de capacitar para el ejercicio responsable y solidario de la libertad. Contar con todos en esas dos tareas complementarias, significa, en un Estado Social, Democrático y de Derecho, hacer efectivos los derechos de todos los ciudadanos, con medidas recuperadores, compensadoras, asistenciales, etc., que incidan principalmente en los sectores de la población que más lo necesitan: menores, ancianos, enfermos, deficientes, etc.; y en los problemas que delatan el mal funcionamiento de lo social: delincuencia, paro, drogadicción, malos tratos, marginación, etc.

Un proceso de construcción-reconstrucción comunitaria no se entiende sin una acción educativa dirigida a capacitar a los sujetos para interpretar su realidad social y tomar parte activa en ella. Sin una referencia a lo educativo no es posible definir completamente el bienestar social, ni la idea de calidad de vida adquiere plenitud. Por eso la reciente implantación del Sistema Público de Servicios Sociales en las Comunidades Autónomas, conlleva la puesta en marcha de equipos multiprofesionales en los que tienen una misión específica los educadores. Por lo tanto son necesarias las funciones del educador de familia, del reeducador, del orientador; y de forma más especializada, la de los educadores sociales que atienden a la tercera edad, a los toxicómanos, a los menores privados de ambiente familiar, a los inmigrantes, a los internos en instituciones penitenciarias, etc.

El libro aborda toda esta problemática en dos partes. En la primera titulada «Estado Social y sociedad del bienestar», se hace un riguroso y comprometido análisis conceptual desde el Estado de derecho, so-

cial y democrático hasta la Educación Social, pasando por el Estado del bienestar, su crisis y su utopía, las políticas sociales, los servicios sociales y el trabajo social. La segunda titulada «Comunidad y cultura con base local» es un esfuerzo de comprensión de la comunidad como destinataria y promotora de acción social. De alguna forma, es la comunidad la que reclama y legitima la existencia de políticas sociales.

En una época como la nuestra, somos muy sensibles a reclamar nuestros derechos, pero poco prestos a cumplir con los deberes que hacen posible que otros, con tantos derechos como nosotros, los disfruten igualmente. Por eso este libro ve la luz en un momento oportuno, quizás también por ello, los libros como éste no pierden nunca actualidad.

Desde el punto de vista de la Teoría de la Educación, la acción educativa de los servicios sociales no es sino una parte del sistema educativo de la sociedad, por eso creo que este libro puede ser de interés para todas las personas interesadas en la mutua dependencia entre educación y sociedad, si bien va dirigido fundamentalmente, como dice su autora, a todos los trabajadores sociales, entre los que se incluye como es lógico a los educadores sociales.

JULIO VERA VILA

MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. M<sup>a</sup>. (coordinadores) (1991). *La educación moral: perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Graó Editorial. Universidad de Barcelona.

Dos factores confluyentes resaltan la oportunidad con la que aparece esta obra y el interés social y educativo que su temática suscita: la hoy reconocida crisis de valores morales que caracteriza a la sociedad actual y el tratamiento que en la Reforma del Sistema Educativo –LOGSE– recibe el tema con su especificación en el bloque de contenidos: «Actitudes, valores y normas».

El presente libro, dirigido prioritariamente a profesionales de la educación ofrece un conjunto de instrumentos, estrategias y técnicas de acción educativa dirigidas a facilitar a los alumnos, por una parte, la construcción de su propio conocimiento de la realidad moral para poder afrontar de forma autónoma y crítica los temas que plantean conflicto de valores, y por otra la clarificación de sus propios valores y el desarrollo de sus propios juicios morales traducibles coherentemente a acciones morales justas; todo ello a través de un proceso dialógico, transversal y a lo largo de los diferentes niveles educativos.

El programa curricular que se propone aborda como elementos constitutivos de la educación moral: el desarrollo de un auto-concepto independiente basado en la valoración de la eficacia de las propias acciones; el desarrollo de la capacidad de situarse en la perspectiva social de los otros, como condición no suficiente pero si necesaria para la conducta moral; el desarrollo de capacidades para el diálogo que facilite una interacción dialógica óptima; el desarrollo de una capacidad crítica respecto a las normas sociales establecidas; así como el desarrollo de la capacidad de autorregulación para propiciar una mayor coherencia entre los juicios y la acciones morales.

La orientación constructivista con que se enfoca este programa subraya el valor del *conflicto* moral «como catalizador para el desarrollo moral» y las tesis que sustentan la teoría vtgotskiana –ley de la doble función y concepto de zona de desarrollo próximo–, como potenciadores del avance del sujeto hacia estadios más avanzados de moralidad.

Dos cuestiones, presentes en esta obra incrementan el interés del lector: la primera, el acento puesto en la concepción de una educación moral incardinada en el currículo formal que da respuesta a la necesidad de un tratamiento integrado de los diferentes bloques de contenido curricular –conocimientos, funciones/estrategias, y actitudes y valores: y la segunda, la finura

en la búsqueda de un punto de equilibrio entre una neutralidad utópica y una intervención educativa, en favor del desarrollo de personas moralmente autónomas.

En su última parte, el libro presenta, desde una perspectiva moral, un conjunto de temas insoslayables hoy en los programas curriculares: educación para la paz, la educación no discriminatoria por razón de sexo, la educación ecológica y la educación intercultural; temas éstos que completan la consideración de este libro como un medio útil para la acción educativa.

PILAR AZNAR

NÚÑEZ CUBERO, L. (Edit.) (1991). *Educación y Trabajo*, Sevilla, Preu-Spínola, 208 pp.

El objeto de análisis de la obra «Educación y Trabajo» nos aproxima al estudio de una temática, hoy por hoy, de extraordinaria vigencia y actualidad. Si bien las consideraciones conceptuales acerca del valor formativo del trabajo han sido tradicionalmente desarrolladas a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico, las posibilidades de estudio de este núcleo temático, lejos de haberse agotado en el tiempo, se maximizan y justifican –y aún en nuestros días, en mayor medida– a partir de la adopción de nuevos modelos y perspectivas que suponen un serio esfuerzo clarificador y explicativo –sirva para ello, como muestra, la edición de este libro– en relación con este ámbito de estudio.

El vertiginoso desarrollo científico-tecnológico experimentado en las últimas décadas, la configuración de un nuevo marco político-económico, la reordenación territorial del mapa europeo y el establecimiento de nuevos modelos antropológicos y culturales se erigen, en la actualidad, como poderosos agentes de cambio y transformación social con directas y estrechas implicaciones en el dominio educativo. De este modo, la aparición de

nuevos requisitos, exigencias y necesidades como consecuencia de este reordenamiento socio-laboral y científico, determina –a la vez que hace necesaria– la adopción y puesta en práctica de nuevos procedimientos y estrategias a seguir en materia educativa en aras a garantizar procesos de ajuste y adaptación ante la celeridad de dichas transformaciones.

De ahí que, desde el ámbito pedagógico, la comprensión y concepción del tratamiento de los aspectos formativos hayan sido paulatinamente sometidos a serios y rigurosos estudios llevados, de un lado, de responsables e instancias del poder político y, de otro, por parte del conjunto de voces que conforman la comunidad científica que opera en este contexto. En este sentido, *Educación y Trabajo* constituye una clara muestra representativa del desarrollo de dichas aspiraciones científicas en el desempeño de esta labor clarificadora.

La virtualidad de esta obra –cuya temática, fruto de un exhaustivo y riguroso estudio, tuvo su origen en el marco de las reflexiones sostenidas en el *IX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* celebrado en Matalascañas (Huelva) a finales de 1990– obedece tanto a la originalidad y singularidad de los planteamientos desarrollados por los autores, como por la oportunidad y vigencia de los temas investigados.

En otro sentido, en el desarrollo de las ideas contenidas en los capítulos que conforman la estructura central de la obra, dada la complejidad y pluralidad de aspectos que se analizan, las alusiones al tópico *educación y trabajo* nos remiten a dos planos o secuencias de análisis que, aún cuando diferentes en relación a los niveles de complejidad y objetos de estudio apuntados, aluden, en último término, a la naturaleza *educativa* de los mismos. De este modo, para la delimitación de los marcos referenciales socio-económicos y culturales que justifican y dan sentido a los modelos vigentes de formación y acceso al mundo laboral (políticas de educación y de empleo, adaptación del sistema educati-

vo al sistema profesional, respuestas educativas y problemas de empleo desde una perspectiva europea,...), se adopta un enfoque molar en tanto que en un orden de concreción más estrecho, de carácter molecular, el hilo expositivo que vertebra esta segunda secuencia de estudio la constituyen, entre otros, los núcleos temáticos relacionados con la formación en la empresa, la inserción profesional, la formación permanente y reciclaje formativo, y la problematicidad y dinámica de acceso al primer empleo.

La necesidad de una perspectiva integradora que aúne una formación especializada dentro de las estructuras de una formación general y humanística constituye la tesis central de la ponencia de los Profs. Esteve, J. M., Vera, J. y Aznar, P. bajo el título: *Dimensión Sociocultural del trabajo en el marco europeo*. Los autores defienden el establecimiento de modelos formativos en los que se «enseñe a aprender», abandonando, así, opciones marcadamente utilitaristas, cuyos objetivos iban dirigidos –de modo exclusivo– al entrenamiento y desarrollo de destrezas específicas dentro del ámbito laboral. El análisis de la empresa como sistema de aprendizaje es abordado por los Profs. Colom, A., Sarramona, J. y Vázquez, G. en el segundo trabajo que estructura la obra: *Trabajo y Empresa*. El discurso teórico de este trabajo gira en torno a las estrategias de formación en el ámbito empresarial, y la pertinencia de la adopción del diseño autoinstructivo en la empresa como un procedimiento de alto valor formativo en la gestión y organización de una política de innovación y reciclaje profesional. *La adaptación del binomio formación empleo en el mundo educativo* de los Profs. García Aretio, L.; López-Barajas, E.; Marín Ibáñez, R. y Medina Rubio, R., constituye una tercera aportación en la que los autores analizan el proceso de adaptación y funcionalidad del sistema educativo ante los numerosos y continuos cambios técnicos que se suceden en el tiempo y cuyos efectos se dejan especialmente sentir en el

ámbito laboral, produciendo permanentes desajustes y desequilibrios en el mercado de trabajo. Concluyen que, en este sentido, se hace necesario configurar un sistema educativo que, lejos de adaptarse de manera exclusiva a los cambios, sea capaz de instaurar modelos de formación permanente como vía y mecanismo de ajuste y adaptación a las necesidades formativas de la realidad social.

En la misma línea, los Profs. García del Dujo, A. y Etxeberría, F. con la ponencia *Educación e inserción en la vida activa. Fundamentos, programas y propuestas*, analizan la formación, educación e inserción en la vida activa como una cuestión de marcado carácter social debido al desarrollo de nuevos requisitos y exigencias en el ámbito laboral en tanto que la participación del Prof. Martínez Mut, B. con el trabajo que lleva el título *Reciclaje formativo en el mundo laboral: concepto y adaptación a las nuevas exigencias* aborda las posibilidades de las acciones de reciclaje, no ya sólo como respuesta particular a modos de producción y trabajo, sino como proceso facilitador de un cambio que afecta a la naturaleza misma de la empresa desde su dimensión psico-social, esto es, como sistema social en el que se interrelaciona una compleja red de creencias, normas y valores entre los miembros que la configuran. Los Profs. Requejo, A.; Rodríguez, A.; Santos, M. y Touriñán, J. M.; plantean en el penúltimo artículo que conforma la estructura de la obra bajo el título de *Formación Técnico-Profesional y mercado de trabajo*, la profesionalización como principio básico del sistema educativo en todos los niveles instruccionales y, muy especialmente, en aquellos más directamente vinculados con la formación laboral. Asimismo, postulan la necesidad de una formación polivalente en los procesos de formación con los que se posibilite a los destinatarios de estos programas de intervención el ejercicio y desempeño de una amplia gama de funciones y tareas que configuren toda una familia profesional. El último trabajo corresponde a la ponencia

de los Profs. Feroso, P. y Fullat, O. –*Antropología del trabajo*– quienes sistematizan, muy acertadamente, el significado que, a lo largo de la historia e, incluso, en la actualidad, ha configurado al término trabajo. En la primera parte de esta ponencia, los autores nos sitúan en un recorrido histórico partiendo de las acepciones y significados que se atribuían al concepto de trabajo, desde la cultura grecorromana hasta nuestros días, objeto detenido de análisis, este último, en la segunda parte del artículo.

Por último, no quisiéramos dejar de agradecer desde estas páginas, el claro esfuerzo que el Prof. Luis Núñez Cubero y su equipo han puesto de manifiesto para con la publicación de esta obra y las claras muestras de ilusión e interés demostrado para que dicha edición, muy cuidada, viera a la luz. Con la publicación de este libro se ha contribuido, una vez más, a diseñar las bases científicas de la angosta andadura y, no por ello menos estimulante y enriquecedora, del quehacer educativo.

CLARA ROMERO PÉREZ

SARRAMONA, J. (Ed.) (1992). *La Educación no formal*. Ceac, Barcelona.

El libro que presentamos a continuación es una interesante obra que recoge algunos de los trabajos presentados y debatidos en el X Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, celebrado en Llanes (Asturias), en el mes de diciembre de 1991, cuyo tema monográfico de estudio fue: *La educación no formal*.

Aún pudiendo resultar reiterativo, se pone de manifiesto que es un motivo de interés, estudio y preocupación para los profesionales de la educación el complejo y heterogéneo mundo de la *educación no formal*, en tanto que, como se pone de manifiesto en la introducción, «conjunto de acciones sistematizadas que acontecen fuera del estricto marco escolar, aunque algunas de ellas puedan estar vinculadas con él».

El libro está estructurado en cuatro capítulos. El primer capítulo, cuyo autor es J. Trilla, continuación de una línea de trabajos anteriores sobre el tema, se ofrece un análisis y delimitación conceptual de «educación no formal», que a su vez delimita las fronteras entre la educación «formal». «no formal» e «informal» y las interacciones existentes entre los tres tipos de educación. Se analiza posteriormente en este capítulo los ámbitos de la parcela *no formal* de la educación o del sector educativo no formal. Figura un anexo al capítulo I donde se nos presenta como llama el autor «una prospección» a partir de la base de datos ERIC, sobre el uso del concepto de educación no formal en relación a los ámbitos a los que preferentemente ha sido aplicado.

El profesor A. J. Colom centra su reflexión en las estrategias metodológicas de la educación no formal, analizando diferentes posibilidades metodológicas en la diversidad de ámbitos o áreas de actuación de dicha educación no formal.

Tomando las palabras de los párrafos iniciales del capítulo, a lo largo del mismo se caracteriza el papel de los métodos en la educación no formal al mismo tiempo que se elabora una estrategia de selección de los mismos, a fin de orientar al profesional de la intervención pedagógica no formal a la hora de enfrentarse con el complejo tema de la elección metodológica.

En un tercer capítulo, J. Escámez y P. María Pérez se adentran, partiendo del concepto de la racionalidad de la acción educativa en la estructura de los programas educativos en educación no formal, centrándose en el análisis de los diferentes elementos que toda planificación debe considerar (filosofía del programa, diagnóstico de la situación, objetivos, líneas de actuación, evaluación y la permanencia de aplicación del programa).

Un último capítulo, «Evaluación de la educación no formal», afrontado por J. Sarramona, G. Vázquez y X. Ucar, en el que se propone un modelo integrador de eva-

luación donde se contemplan las diversas fases y elementos que intervienen en la planificación de todo programa de educación no formal.

Estamos finalmente, ante unos textos, que si por supuesto nos acercan a una mejor comprensión y a ampliar el horizonte de la educación no formal, nos invitan también a seguir reflexionando en ese complejo y heterogéneo mundo de la educación no formal.

M. GONZALEZ SANCHEZ

SCHÖN, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de profesionales*, Ed. Paidós, Barcelona-México.

El autor se sitúa dentro de la corriente que siguen quienes consideran que el sistema más eficaz de formación de un profesional de la enseñanza es el de la investigación sobre la práctica. Evidentemente no porque entienda que la acción automáticamente provoca, a los efectos intencionalmente buscados, la modificación cualitativa y perfectiva de los sistemas de acción de los agentes. El proyecto del autor es el de indagar en la «epistemología de la práctica», por entender que antes y al margen del sistema de enseñanza, y antes y al margen del estudio del sistema de conocimientos en un campo concreto, la «competencia» y la capacidad de invención que contiene la actividad creativa señalan la existencia de «conocimiento» y de reflexión ejercitados en situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. El concepto de racionalidad técnica se ha reducido, así lo resume el autor, a la aplicación de un conocimiento privilegiado a situaciones prácticas concretas. Tal modo de proceder intrínsecamente se compone en evitación del proceso reflexivo sobre la práctica misma. Contiene la paradoja de

emplear un edificio de conocimiento racionalmente construido con escaso margen de actividad racional. La epistemología práctica que propone el autor, en rigor, constituye una metódica del aprendizaje en la que el estudio se transforma en contexto de justificación del conocimiento acumulado, aportación del tutor, y la personalización de la actividad racional, indagación del alumno: la materialidad de la tutoría, procedimiento de tradición inmemorial en la historia humana, se transforma en sistemática reflexión en la acción recíproca.

Este libro tiene la ventaja de que el lector tiene la oportunidad de recorrer el pensamiento del autor y asistir literariamente a los experimentos pedagógicos que inspiró su teoría. Todo es interesante en el libro y las aplicaciones a la teoría y al diseño del curriculum son frecuentes y enriquecedoras.

Cabe, sin embargo, una reflexión al margen. Decir que la racionalidad técnica es la aplicación del conocimiento privilegiado a la resolución de un problema práctico es plantear una crítica a la práctica de los técnicos y no una crítica a la racionalidad de la tecnología. En la descripción del proceso denominado aprendizaje a través de la práctica reflexiva tutorizada, el autor emplea frecuentemente el concepto de diseño, como situación ejemplar de lo que es la práctica reflexiva y como término para la propuesta de secuencia de la actividad formativa de los profesionales. No cabe duda de que se trata de una propuesta técnica para el aprendizaje eficaz. Los elementos de mayor calidad de la epistemología de la práctica constituyen una aportación esencial para la comprensión de la racionalidad tecnológica y para su correcto planteamiento epistemológico. Estamos en un planteamiento simétrico a este otro: experimentación y su método, y experimentación compartida como técnica para el aprendizaje del método experimental. Lo segundo no vicia la razón de lo primero pero lo enriquece.

JOAQUIN GARCIA CARRASCO

TRILLA, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la Educación*, Paidós, Barcelona.

El posicionamiento, situación y comportamiento (beligerante/neutral) del profesor en su práctica diaria, en lo que se refiere a aquella transmisión de valores que comprometen a la persona, valores controvertidos, es el tema principal que Jaume Trilla aborda en su libro.

En un lenguaje claro y escogido, el autor nos plantea una serie de cuestiones claves a tener presentes no sólo en materia educativa sino también en el complejo mundo de las relaciones sociales, si consideramos que un sujeto se educa a lo largo de toda su vida.

La primera parte del libro nos proporciona todo un marco teórico dedicado al esclarecimiento de los dos términos principales del libro. *Neutralidad* definida como *aquella instancia, que ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado no apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás*, y *Beligerancia* definida como *aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás*. Seguidamente se exponen las razones, políticas, metodológicas y sociológicas, que justifican el neutralismo y la beligerancia, para descender ya al contexto educativo describiéndonos las teorías acerca de la indeseabilidad de la neutralidad (el profesor como 'guiador', la neutralidad como renuncia a la búsqueda de la verdad), basadas en el pensamiento de que el maestro no puede renunciar a intentar transmitir aquellos valores en los que cree; y las que hacen referencia acerca de la indeseabilidad de la beligerancia, basadas la mayoría de ellas en que solamente se deben transmitir conocimientos científicos, por lo cual los temas controvertidos deben permanecer ajenos a la escuela.

En la segunda parte del libro se ofrece un *modelo normativo para la neutralidad*

y la *beligerancia*. Para ello, mediante la exposición de cuadros aclaratorios, primeramente el autor nos aporta un exhaustiva taxonomía de ambos conceptos y sus sinónimos, finalmente categorizados en dos formas que constituyen el objeto de discusión fundamental del libro: *neutralidad estratégica*, no dirigida a favorecer ninguna opción en particular, y *beligerancia teleológica*, mediante la cual se pretende que el educando adopte una opción determinada a partir de la toma de posición del agente. Aludiendo ya a la situación escolar, el autor nos comenta que dependiendo del valor en sí, el profesor debe actuar neutralmente o ser beligerante. Para ello nos ofrece una clasificación de los mismos: valores compartidos y valores no compartidos (contradictorios o contravalores y no contradictorios). Resumiendo esta parte teórica el autor nos justifica que no existe ningún argumento ni a favor ni en contra de la neutralidad ni de la beligerancia que pueda tomarse como definitivo para que se invalide globalmente ni a la una ni a la otra.

En la parte final de este segundo bloque se ofrecen ya unas orientaciones normativas en cuanto a la acción neutral o beligerante de las instituciones educativas: escuela pública, escuela privada, pluralismo de escuelas, papel del estado, enseñanza de religión... y en cuanto a la actuación neutral o beligerante del profesor que dependerá de diversos factores: relativos al educando (capacidad cognitiva, distancia emotiva...), relativos al agente (compromiso y responsabilidad del educador en relación a las cuestiones comprometidas), y a factores contextuales. Por todo ello el autor llega a la conclusión de que la neutralidad del agente educativo no es ni una pretensión imposible ni un procedimiento genéricamente indeseable.

La última parte del libro de utilidad práctica, nos ofrece dos anexos. El primero se compone de una selección de textos de diversos autores y sus diferentes posturas relacionadas con el tema. El segundo anexo nos ofrece casos hipotéticos para la

intervención educativa donde se presentan diversos temas de actualidad susceptibles a la toma de posición o a la actitud del profesor en tema de valores controvertidos: feminismo, racismo, sexualidad... etc.

Lo atractivo e interesante del libro para cualquier persona relacionada con la institución educativa reside en la misma esencia del tema que aborda. Con una claridad narrativa y una fundamentación práctica el autor nos va introduciendo una cuestión básica para poder desarrollar una pedagogía independiente, al mismo tiempo que ofrece una serie de pautas orientadoras al profesor para que desarrolle esa independencia crítica en los educandos.

La postura 'neutral' del autor en esta controversia y el razonamiento que el propio autor en uno de sus capítulos ofrece de las cuestiones que podrían ser derivadas del tema y no son tratadas en él, justifican la propia validez y objetividad con que está analizado el libro. La introducción de los anexos sirven de gran ayuda y ejemplo al permitirnos replantear nuestras actitudes y acciones sobre temas controvertidos a los que ejercemos la práctica docente.

MARTA FERNANDEZ PRIETO

UCAR, X. (1992). *La animación sociocultural*. Ed. Ceac. Colección Pedagogía Social. Barcelona.

A menudo se ha señalado que existe un desajuste entre la producción de experiencias y prácticas de animación sociocultural y su correspondiente reflexión teórica. Este desfase, abonado por casi cuatro décadas de intervenciones socioculturales de tanteo o de ensayo-error fundamentalmente, ha comenzado a paliarse, en los últimos años, entre otros factores, por efecto de la entrada de la Animación Sociocultural, como disciplina, en los estudios universitarios de educación social.

En este marco, la reflexión teórica por una parte y los estudios de educación social por otra, es donde podemos ubicar un

libro que, a modo de manual, pretende hacer una revisión general de todas aquellas temáticas que resultan pertinentes en la animación sociocultural entendida como una metodología socioeducativa de intervención en las comunidades.

A lo largo de tres amplios capítulos el autor va desgranando de forma sistemática y precisa todos los elementos que conforman una temática educativa que hasta el momento ha sido caracterizada básicamente por su imprecisión y ambigüedad. El enfoque sistémico y tecnológico, orientador de los análisis realizados, le permite ordenar y clarificar no sólo la conceptualización de la animación sociocultural, sino también sus relaciones con otras intervenciones del quehacer cultural o educativo.

En el primer capítulo, sustantivamente dividido en dos grandes bloques, se hace un seguimiento de los factores que motivaron la aparición de la animación sociocultural como estrategia interventiva y se presenta, así mismo, la evolución histórica seguida, a lo largo de tres décadas, en el estado español. El autor realiza también un análisis conceptual muy exhaustivo en el que se dan cita las principales concepciones interventivas que han ocupado el panorama de la animación en los últimos años.

Definida histórica y conceptualmente, es necesario delimitar las fronteras, a menudo imprecisas, de la animación con otras disciplinas educativas y otras acciones de tipo sociocultural. A esta problemática tarea se dedica el doctor Ucar en la primera parte del segundo capítulo. La educación permanente, la educación popular, la educación en el tiempo libre, la gestión cultural, la promoción sociocultural y el desarrollo comunitario son algunas de las disciplinas con las que aquélla se pone en relación.

La segunda parte del capítulo pretende desvelar los objetivos y estrategias propios de la animación sociocultural. Un amplio y documentado repaso a elementos como la participación, la innovación, la utopía, la dinamización sociocultural, los procesos

de intervención y la aplicación de las técnicas, entre otros, permiten al autor ir definiendo las piezas que intentará encajar en el modelo de intervención que aporta en el siguiente capítulo.

El paradigma en el que se incardina el modelo presentado es el tecnológico, aunque el mismo autor define como «heterodoxa» la visión que tiene del mismo. Así, en una primera fase, caracteriza la animación sociocultural como una tecnología social, para pasar, en la segunda, a la elaboración de un «modelo sistémico-tecnológico» que permita conocer, explicar, interpretar y evaluar cualquier proceso de animación sociocultural que se produzca en la realidad.

El libro concluye con unas reflexiones epilógicas en las que se plantean líneas y temas que requieren urgente investigación en el ámbito de la animación sociocultural.

*La animación sociocultural*, como una reflexión seria y sistemática desde el campo de la teoría de los procesos de intervención socioeducativa, viene a llenar un hueco, denunciado con profusión por los especialistas a lo largo de los últimos años, en el panorama de la animación sociocultural.

ANGEL G. DEL DUJO

VARIOS. (1992). *La educación social, un reto para hoy*. Caja España, Palencia.

La obra que aquí presentamos recoge las Actas del II Simposio de la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B., celebrado en noviembre de 1991 en Palencia, bajo el título: «La educación social, un reto para hoy».

El libro está estructurado en una sección de ponencias y otra sección de comunicaciones.

Abre la primera parte o sección la ponencia: «El perfil del educador social», en la que el profesor Petrus, tras una rápida mención de los principales enfoques que hoy se perciben de la educación social, se

refiere a lo que él denomina «enfoque constitucional», el cual ha posibilitado que la educación social tenga una función intervencionista más frecuente sobre la realidad social descompensada o desajustada. Cree el autor, que lo específico del perfil profesional del educador social «es el carácter pedagógico de su intervención».

Los ámbitos o funciones a los que parece aconsejable reducir la acción profesional son: el ámbito de Animación Sociocultural, el ámbito de Educación Especializada y el ámbito de Educación de Adultos.

Sólo después de haber realizado una descripción funcional de las tareas a desarrollar por el educador social, habrá que referirse a su formación académica universitaria, que piensa el autor tendrá dos niveles: Diplomatura y Licenciatura en Educación Social.

Se presenta en la segunda ponencia: «Desarrollo comunitario e intercultural» algunos aspectos del perfil de Educador Social y del trabajo intercultural con sus limitaciones y posibilidades de acción, acompañados de pequeñas viñetas que muestran situaciones hacia un desarrollo comunitario e intercultural.

Se resalta, que un Educador Social para actuar adecuadamente necesita una buena base teórica pero siempre relacionada con la práctica.

Las dos ponencias siguientes giran en torno a la Animación Sociocultural en Castilla-León, cuestionándose como se contempla y entiende la Animación en esta región. A la vez que se ofrece una perspectiva actual de la situación de las Escuelas de Tiempo Libre o Centros de Animación, se ve con cierta confusión el futuro papel que desarrollaran.

Para el profesor García del Dujo, en la ponencia «La educación no formal: diversificación educativa versus diferenciación social», en el fondo de la educación no formal subyace no sólo una nueva manera de concebir el aprendizaje sino también

una nueva forma de interpretar la acción social.

Señala el autor que «cabe pensar que el terreno apropiado para la expansión de una importante área de la educación no formal no se encuentra precisamente en una sociedad con déficit de escolarización sino allí donde la dinámica social posea ya un cierto nivel de masa crítica de educación formal».

El ensanchamiento que se observa del concepto de educación no formal —considera el autor— no se debe solamente a una superación de la idea de enseñanza escolar y su prolongación o sustitución por la de aprendizaje en sentido amplio, sino a un proceso de diversificación del propio concepto, de la oferta y demanda educativa y de la propia realidad social.

De un modo más particularizado, se tratan otras temáticas como:

– «Las Universidades Populares en la educación social» donde se considera esta universidad palentina como un proyecto de educación social.

– «La educación familiar» donde se plantean las bases del modelo Competencia Social como alternativa al modelo asistencial pasivo.

– «El problema de las drogodependencias» donde se resalta que desde la educación social el eje de trabajo ha sido la educación generalmente con criterios preventivos en ámbitos de riesgo y ambientes de consumo.

– «Una experiencia educativa en un barrio marginal».

– «Propuesta metodológica de formación para la acción sociocultural».

La segunda parte, dedicada a las comunicaciones, recoge diferentes experiencias y propuestas de programas de intervención dentro del campo y ámbitos de intervención pedagógico-social: desde la prensa hasta los hospitales psiquiátricos como campos de educación social.

MARGARITA GONZALEZ SANCHEZ