

# RECENSIONES





ALESSANDRINI, G. (1994). *La formazione continua nelle organizzazioni*. Tecnocid. Napoles.

En el contexto de los nuevos planes de estudios con motivo de la implantación de nuevas titulaciones en nuestras universidades, se encuentran los créditos troncales y obligatorios dedicados a las cuestiones de la Educación Permanente y Educación de Adultos.

No es nueva la cuestión de la Educación permanente. De hecho ya desde principios de siglo se fueron acuñando tanto expresiones diversas (educación continua, andragogía, educación recurrente, lifelong learning...) como experiencias y acciones relacionadas con la formación permanente. La educación permanente se ha considerado así como un proyecto global dirigido a reestructurar el sistema educativo. De hecho en la propia LOGSE expresa que «*el sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente*» (art. 2).

Hoy cuando se habla de «educación» se considera tanto en la perspectiva «formal, no formal como informal»; no deja, sin embargo, de tener sus riesgos la configuración exclusiva de la educación en el contexto clásico del «sistema escolar». Todo ello ha motivado que vayan apreciando nuevas formulaciones y nuevos proyectos. No resulta ya extraño asistir a congresos internacionales sobre las «Ciencias de la Formación» (Bari, 1994) y sobre todo centrarse en nuevas perspectivas de estudio en las dimensiones de la «Learning Organization».

Precisamente en este contexto es donde se están produciendo y generando nuevos trabajos recientemente aparecidos en la literatura pedagógica italiana: *Apprendere nelle organizzazioni* (D. Demetrio); *La Formazione continua nelle organizzazioni* (G. Alessandrini).

Este último trabajo, recién editado, tal vez sea en estos momentos una de las importantes contribuciones al desarrollo de un nuevo pensamiento educativo que, como expresa la autora, pretende ser un encuentro de ideas y experiencias entre el pensamiento organizativo y el pensamiento pedagógico.

Por ello en esta obra se entrelazan diversas cuestiones. Una primera que tiene que ver con la diversa dinámica del pensamiento organizativo y con los problemas relacionados con la gestión de los recursos humanos, fundamentalmente en las organizaciones empresariales. Una segunda cuestión que, desde el análisis de lo que supone hoy la formación continua, enlaza con el amplio problema de la formación de adultos. Cuestión esta que en los últimos tiempos ha realizado un largo recorrido pues «desde la pedagogía ha llegado hasta la andragogía y desde ésta vuelve de nuevo a la pedagogía liberándola de los obstáculos escolares». Finalmente una tercera que plantea no sólo los problemas del aprendizaje organizativo sino cuestiones que en el contexto de las propias organizaciones tienen que ver con el liderazgo, el poder y la formación.

Estamos, por lo tanto, ante un amplio trabajo sistemático que se propone no sólo desarrollar el sentido de una formación continua en una visión interdisciplinar (ciencias de la formación) sino ofrecer un discurso pedagógico aplicado a la educación de adultos. Discurso estructurado en cinco capítulos. El primero consagrado a los diversos paradigmas del pensamiento organizativo; el segundo centrado en una didáctica destinada a los adultos que trabajan en las organizaciones; el tercero que tiene como objeto los procesos formativos en las organizaciones mediante los flujos de comunicación. Finalmente los dos últimos (4º y

5º) que exploran los distintos tipos de aprendizaje en su dimensión sociopedagógica (liderazgo y comunicación).

El traer a estas páginas una obra de estas características obedece fundamentalmente a dos razones: la necesidad, en primer lugar, de apertura a diferentes enfoques en los contextos de formación a que nos conducen las nuevas titulaciones; la conveniencia, en segundo lugar, de explorar y dar a conocer nuevos trabajos en ambientes y lenguas que nos están más próximos. Con frecuencia nuestra habitual dependencia de la literatura pedagógica anglosajona nos hace olvidar contribuciones importantes en contextos de formación que nos son cercanos y con frecuencia más útiles por las concomitancias culturales en que nos movemos.

En este sentido es de desear el conocimiento y divulgación de esta obra así como de otros trabajos anteriores de la misma autora: *Formazione e tecnologie nell'impresa* (1991).

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

CASTILLEJO, J. L.; VÁZQUEZ, G.; COLOM, A. J. y SARRAMONA, J. (1994). *Teoría de la Educación*. Taurus Ediciones, Madrid.

Dicen los autores en la presentación de la obra que su pretensión ha sido proporcionar un manual de teoría de la educación, tarea nada fácil no porque la educación se resista a ser tratada a la manera clásica de un manual, que también hay algo de esto cuando nos enfrentamos a fenómenos producidos por los humanos y sobre los humanos, sino por los riesgos que conllevan las numerosas opciones y decisiones que hay que tomar en el diseño y elaboración de un manual, riesgos que se incrementan en este tipo

de fenómenos de los que todos tenemos experiencia y un nivel variable de consciencia, según se deduce de lo mucho que se habla y de lo poco y mal que se hace en esto de la educación.

Entre esas muchas opciones-decisiones hay dos que resultan insoslayables: una relativa a los contenidos que se incluyen y la otra referida a la manera como se enfocan dichos contenidos. En ambos casos los autores toman decisiones acertadas a tenor de los resultados, demostrando su amplio saber y buen hacer, además de un fino sentido para detectar y actualizar científica y didácticamente los temas que vienen ocupando y preocupando en educación, de forma que el lector, alumno o profesional de la educación, verá al final cumplidos sus objetivos de saber no sólo qué es la educación sino también de qué se trata en educación y cómo es posible conseguirlo así como otros varios problemas de ayer y de hoy y que prometen seguir en el candelero de los intereses profesionales en educación.

Entiendo que la estructura del manual se acomoda perfectamente a estas pretensiones. Consta de tres partes. La primera hace referencia a lo que se entiende por educación y el saber de educación o, lo que es lo mismo, educar y saber educar, porque la educación es sobre todo saber hacer y ello implica saber lo que se hace y hacerlo bien. Es, por tanto, un saber teórico-práctico que se vehicula a través de la comunicación.

La segunda parte se refiere a la escuela como institución específica y exclusivamente educativa y trata de responder a las cuestiones inexcusables de qué se comunica y qué se educa, aunque no referido a los conocimientos que hay que transmitir o aprender sino a lo que es sustancialmente educativo, las dimensiones a educar.

La tercera parte afronta algunos problemas que se plantean a los profesionales de esa institución educativa, los profesores.

Finalmente, me interesa resaltar la utilidad de esos ejercicios o problemas teórico-prácticos que se insertan al final de cada capítulo y que los autores llaman actividades.

En definitiva, estamos ante una obra que nos proporciona ese marco conceptual y técnico necesario y suficiente para abordar la acción educativa de manera más racional, explicativa y responsable. Esta es su gran aportación.

ÁNGEL GARCÍA DEL DUJO

COLOM CAÑELLAS, A. J. (Ed.)  
(1994). *Política y Planificación Educativa*. Preu-Spínola, Sevilla.

Este libro tiene su origen en el *XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* celebrado en Mérida (Badajoz) a finales de 1993. Este foro anual reúne a expertos en Teoría de la Educación de todas las Universidades españolas con el objeto de analizar conjuntamente una serie de ponencias-marco sobre temas previamente especificados. Por lo tanto, uno de los valores más importantes e inusuales de esta obra es reconocer entre sus páginas, no sólo el conocimiento especializado y la reflexión profunda que realizan los diversos autores sobre diferentes temas de política y la planificación educativa, sino también la riqueza que la discusión en grupo de tales asuntos genera. La Política Educativa está resurgiendo en un contexto social en el que la política se confunde con la vida ciudadana dentro de un marco de normalidad y de convivencia pacífica. Es una nueva forma de comprender la Pedagogía: *nos aporta*

*una lectura política de la Pedagogía así como una comprensión desde la política de la educación.*

La obra se articula en seis capítulos. Los dos primeros poseen un carácter generalista más marcado. El primero titulado *Fundamentos de Política de la Educación* está coordinado por el Dr. José Antonio Ibáñez Martín y trata, en primer lugar, de clarificar el concepto de política y de lo político desde un punto de vista histórico-filosófico; en segundo lugar, define el ámbito disciplinar de la Política Educativa desde distintos planos de normatividad (jurídica, crítica y pedagógica) y, por último, analiza los principios de Política de la Educación en el contexto de la Unión Europea: los principios estructurales (educación como derecho, libertad de enseñanza, subsidiariedad y cooperación) y los principios curriculares básicos (desarrollo de la personalidad, fomento de las responsabilidades cívicas, armonía entre unicidad y multiplicidad).

El segundo capítulo lleva por título *Corrientes Políticas y Sistemas Educativos* y sus autores, el Dr. Agustín Requejo Osorio y el Dr. Ángel García del Dujo, reflexionan en torno al papel que juegan las ideologías políticas en la definición de las estrategias educativas. El sistema además cumple una función de «integración» y se le pide además que desempeñe una función «operativa» de especialización. Son funciones que equilibran la balanza del sistema hasta que determinadas corrientes políticas colocan mayor peso sobre un extremo de la misma, determinando orientaciones educativas muy diversas. La lucha por la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación han generado críticas al sistema por «reproductor» o por ser ajeno a la «lógica del mercado». Esta última ideología (competitividad, meritocracia,

eficacia, individualismo) introduce en la educación nuevos valores opuestos al desarrollo de capacidades sociales, reflexivas y críticas. Los conceptos pedagógicos de libertad, igualdad o calidad de la educación deberían ser definidos de modo que pudieran conjugarse las demandas económicas con las sociales.

El Dr. Rogelio Medina Rubio es quien coordina el tercer capítulo bajo el título *La Política Educativa en España: líneas actuales y prospectiva*. En él se trata, en primer lugar, el tema de la constitucionalización de la educación como «derecho fundamental» de todos los españoles, subrayándose la existencia —quince años después— de la promulgación de la Constitución— de cuestiones no plenamente resueltas debido, en parte, a la ambigüedad del artículo 27 de nuestra Carta Magna (v. gr. cuál ha de ser contenido básico del derecho de todos a la educación o cómo debemos entender la libertad de enseñanza). En segundo lugar, se aborda el modelo político autonómico de ordenación y la organización del sistema educativo español y se destaca el problema de incoherencia y desarmonía que puede generar un sistema ecléctico de reparto de competencias. Se proponen tres medidas para evitar un sistema descoordinado: elaboración de «Leyes marco», creación de órganos especiales de colaboración institucional o la potenciación de la «Conferencia de Consejeros titulares de Educación» recogida en la LODE.

El capítulo cuarto versa sobre *Planificación Educativa* y ha sido elaborado por el editor del libro, el Dr. Antonio J. Colom Cañellas. Comienza este capítulo con el análisis del enfoque clásico de la planificación como ejercicio tecnológico, propio de los años 50 donde adquirió un máximo desarrollo. Este enfoque estaba unido a grandes dosis de utopía y

apoyado en planteamientos centralizados, poco democráticos y alejados de la realidad vital de los ciudadanos. La orientación de la planificación educativa hoy en día se dirige principalmente a ofrecer respuestas pragmáticas a situaciones específicas. Tiene en cuenta la realidad social y se preocupa por dar soluciones a la calidad de la enseñanza. Ya no se entiende la planificación sin el debate, el consenso, la participación y la crítica, porque la planificación educativa es un proceso que debe ser coherente con el proyecto de sociedad asumido por los ciudadanos, debe favorecer el desarrollo del ser humano y, por tanto, el progreso social.

Los profesores Antonio Muñoz Sedano y Alejandro Tiana Ferrer reflexionan sobre la *Supervisión y Evaluación del Sistema Educativo*. En este capítulo se analiza, por un lado, la evolución de las funciones de supervisión, haciendo un recorrido histórico desde la función de control hasta la situación actual dentro del marco de la Unión Europea y reclamando una necesaria adaptación de la inspección a las transformaciones sociales. Por otro, se profundiza en la evaluación del Sistema Educativo y del papel que ha de desempeñar el recién creado Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, cuyo responsable máximo es el Dr. Alejandro Tiana, en respuesta a los nuevos retos planteados por la política y administración educativas y las exigencias democráticas de información y debate plural.

Este libro se cierra con el capítulo sexto que trata sobre la *Educación No Formal y Políticas Culturales* escrito por el Dr. Félix Etxebarria, el Dr. Jaume Trilla y el Dr. Xavier Ucar y dividido en tres apartados: (i) *Cultura y Políticas Culturales* en el que se afirma que cada ideología posee un modelo de política

cultural preeminente, si bien coinciden en otorgar un peso, cada vez más importante, a las dimensiones económicas de tales políticas. La cultura como creación y la cultura como difusión no son un lujo sino un derecho humano más, que es poco respetado por un potente medio de comunicación como es la televisión. (ii) *Políticas culturales y educación* reclama la unidad entre cultura y educación y aboga por una concepción de la acción educativa como mediadora entre el mundo de la cultura y de la educación para afirmar que sin una sólida formación educativa es imposible preparar las condiciones para la creación, adquisición y el goce de la cultura. (iii) *Política cultural y nuevas profesiones de la cultura* analiza este nuevo ámbito laboral cosificado en la animación sociocultural y la gestión cultural que deben servir fundamentalmente para superar las deficiencias y satisfacer las necesidades de los miembros de la comunidad dentro de los planteamientos de la política de democratización y de democracia cultural.

Es, en definitiva un libro de calidad avalado por el excelente trabajo de 15 profesores universitarios que analizan y reflexionan sobre temas muy actuales que invitan a la discusión y a la profundización individual y también colectiva. No podría ser de otro modo si, como Aristóteles sostenía, somos fundamentalmente *animales políticos*.

JESÚS VALVERDE BERROCOSO

COLOM, Antoni J.-MÉLICH, Joan-Carles (1994). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Ed. Paidós, Barcelona.

El libro contiene un esfuerzo reflexivo de gran interés, al tiempo que proporciona materiales bibliográficos de gran

utilidad para todos aquellos que tienen responsabilidades académicas en el campo de la Teoría de la Educación, especialmente en disciplinas de corte más filosófico.

Se organiza el libro en torno a dos perspectivas ideológicas –de ideología dominante en los contextos culturales– y desde los cuáles entienden que están construyéndose planteamientos filosóficos sobre los procesos educacionales: en los unos prevalece el papel que juega el conocimiento y el avance en ciencia y tecnología, en los otros la reflexión sobre la realidad humana y los conflictos entre sentido radical de la existencia y hechos sociales. Con muy buen criterio los autores consideran que son estas «orientaciones ideológicas» o movimientos ideológicos entremetidos en el contexto cultural los que juegan más papel en los procesos educacionales que los sistemas filosóficos de autores concretos. Respecto a ellos estos sistemas adquieren la condición de representantes más que la de generadores.

Pasan revista los autores de forma clara y nítida a los diferentes movimientos ideológicos empleando como pauta didáctica la obra de autores muy representativos, lo que permite a los lectores interesados convertir el libro en un posible trabajo dirigido de lectura posterior de las obras fundamentales en el campo analizado.

Dentro de la masa de aportaciones bibliográficas existentes tiene el libro la ventaja de señalar al lector hitos importantes del movimiento ideológico actual, recordando la importancia de acontecimientos y autores que pueden quedar olvidados, pero cuya aportación representa la raíz para entender muchas claves de los discursos entorno a un problema.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

COLOM, A.; SARRAMONA, J.; VÁZQUEZ, G. (1994). *Estrategias de formación en la empresa*. Narcea, Madrid.

Estamos en época de cambios. Poco a poco, casi todas las universidades españolas están tratando de implantar las nuevas titulaciones (Diplomatura en Educación Social, Psicopedagogía –2º Ciclo– y la reformulada titulación de Pedagogía de 1º y 2º ciclo).

Una observación rápida a los diversos planes de estudio, nos está indicando que sobre todo en el contexto de la formación del Educador Social y del Pedagogo está tomando auge y consideración la perspectiva profesional indicada en el decreto ministerial: «*el educador social es un profesional dedicado a actividades de educación 'no formal' en problemas de marginación e inadaptación, animación sociocultural y la educación de adultos*».

Esta última vertiente tal vez sea la más necesitada y menos cultivada en los últimos años. Sin embargo, la situación está cambiando de forma rápida. Se puede comprobar la presencia de créditos formativos en los distintos planes de estudio de las universidades españolas dedicados a la educación de adultos en el marco de una formación especializada bajo denominaciones de «Pedagogía Laboral», «Intervención Sociolaboral», «Pedagogía Social y Laboral», etc...

En este contexto, es muy recomendable la edición en la colección de Narcea Sociocultural de la obra: *Estrategias de formación en la empresa*.

Pero como suele suceder en los campos de la investigación y del conocimiento, esta obra viene precedida de una serie de trabajos y publicaciones que los autores han ido elaborando en los últimos años. Simplemente indicaré algunos discutidos y presentados en los Seminarios Interuniversitarios de Teoría de la

Educación y publicados en diversas revistas: (1988) *Pedagogía Laboral* (Revista Española de Pedagogía, 1988); *Evaluación de la educación no formal* (CEAC, 1992)...

A pesar de ello y de todo este esfuerzo por acercar la Pedagogía a los ámbitos y contextos de formación más allá de la escuela, la «Pedagogía» ha estado relacionado con «la educación» considerada siempre desde la perspectiva infanto-juvenil y el sistema escolar. Aunque preocupada por la «formación de las personas» el término «formación» no ha tenido el impacto académico y social conveniente. Y como bien señala J. M. Quintana en el prólogo, «la formación es cosa de Pedagogía... pese a que la palabra formación está fuera del vocabulario de los pedagogos españoles actuales. Es una de esas incongruencias difíciles de explicar... quizá el tema de formación en la empresa llevará a los pedagogos, ahora que se introducen en este sector, a elaborar esa noción» (p. 10). En este sentido, la presente obra es una contribución sólida, amplia y valiosa de la Pedagogía española al tema de la formación en la empresa.

Como en todo trabajo sistemático existe un referencial teórico que encuadra todo el contenido del libro. Este referencial es la palabra clave «formación» considerada desde el punto de vista de «su necesidad» como desarrollo de la competencia en el marco de la «competitividad». Formación relacionada con la filosofía de la empresa que si quiere ser competitiva debe estar integrada en la cultura del cambio. Para que esta exista es necesaria una cultura de la formación en el marco de la educación permanente tanto de las personas como de las organizaciones. Especial relieve merece en este ámbito el enfoque cultural de la formación por cuanto cualquier



organización y empresa que hoy quiera ser competitiva debe estar integrada en una cultura de cambio, «en un proceso reestructurador de su organización y filosofía empresarial» (p. 41).

Por todo ello los autores ofrecen, en su primera parte, una justificación de la formación en la empresa, el diagnóstico de las necesidades de formación así como su planificación.

Todos estos elementos necesitan de unas estrategias metodológicas precisas. Tal vez sea a partir de estas propuestas metodológicas cuando la obra ofrece una innegable contribución técnica y precisa para conseguir las metas y objetivos de la formación. Con el estudio de las diferentes metodologías (expositivas, autoformativas, de simulación, método del caso, formación acción, formación en prácticas, formación para la innovación...), el lector se encontrará con una pedagogía que considera cada vez más importante abrirse a las necesidades educativas más allá del espacio escolar (sistema formal de educación) y ampliar las perspectivas y acciones de la educación no formal (educación en el espacio laboral).

Evidentemente, la formación en la empresa no es una novedad sino una necesidad que se ha ido resolviendo desde distintas perspectivas y enfoques disciplinares. Las propias relaciones Universidad-Empresa han ido entrelazándose de forma discontinua pero siempre constatando la necesidad de un diálogo y un intercambio positivo en beneficio de la «formación» y de la «producción».

Hoy existen unos requisitos importantes y previos para seguir profundizando en esta relación a través del estudio y de la acción formativa. Por ello, no es extraño que en nuestra sociedad postindustrial se comience a hablar de las «Ciencias de la Formación». Esta obra

es una magnífica ocasión para mostrar lo que una de ellas –la Pedagogía– puede hacer para contribuir a este importante reto de la formación. Junto a la reflexión sobre temas y cuestiones clásicas (cultura de empresa, el enfoque racional y tecnológico de la formación...) está su importante contribución al desarrollo metodológico de la acción formativa en la empresa. En este sentido, la obra puede ser un punto de referencia importante para las nuevas tareas de formación que se derivan de la puesta en marcha de las nuevas titulaciones en educación.

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

ERRIONDO, L.; ISASI, X. y RODRÍGUEZ, F. (1993). *Hizkuntza, Hezkuntza eta Elebiduntasuna*. U.E.U. Bilbo. Idioma: Euskera.

Los autores de este libro que presentamos son profesores de la Universidad del País Vasco de las Facultades de Pedagogía y Psicología que configuran una línea de investigación en torno al proceso de euskaldunización en las prácticas escolares formales y no formales.

En este libro, nos proponen una profunda reflexión sobre las relaciones entre el lenguaje y la educación en el proceso de euskaldunización. Este enfoque les permite superar los parámetros escolares y adentrarse en otros nuevos conceptos: cultura, comunicación, oralidad, lengua y lenguaje, bilingüismo y bilingüalidad, etc. Con ello pretenden superar una evaluación del bilingüismo como un mero fenómeno escolar y devolverlo a su contexto cultural y comunicativo.

Además, lo que quizás sea su mayor aportación, nos proponen un nuevo instrumento para evaluar la bilingüalidad, Test para medir la bilingüalidad, y los

datos empíricos que avalan la investigación que han llevado a cabo. Así pues, basándose en concepciones comunicativas y culturalistas y a partir de este instrumento infieren la incidencia de las producciones conceptuales en el pensamiento de los sujetos.

En cualquier caso, esta aportación supone unos primeros datos y reflexiones que abren nuevas perspectivas al debate del bilingüismo (euskera-castellano) y su evaluación en contextos escolares. Además, la revisión bibliográfica que nos ofrecen pueden ser de interés por los entendidos en el tema, configurando por sí misma un valor y una aportación a la investigación.

L. M.<sup>a</sup> NAYA

JORDÁN, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós, Barcelona.

El Prof. José A. Jordán no es neófito en estas lides. En 1991 había ganado ya el Premio «Pallach», con su obra *La educación multicultural*, cuyo núcleo primero fue su colaboración en una ponencia, presentada al Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (San Sebastián, 1989) en él nacieron las inquietudes.

Bien equipado teóricamente, el medio en el que desarrolla su actividad docente e investigadora ha contribuido, sin duda, a que la semilla germinase. Ha tomado conciencia de que la cuestión fundamental es la formación del profesorado para la educación multicultural, porque, paidocentrismo al margen, el maestro continúa siendo el motor de la escuela, por la misma naturaleza asimétrica de la acción educativa.

Este libro tiene dos partes bien diferenciadas. En la primera –cuatro capítu-

los y 125 páginas– Jordán hace un exhaustivo vaciado de la bibliografía e investigaciones europeas, alentadas por las Instituciones internacionales o nacionales; y plantea los problemas conceptuales de mayor significación: el desafío de la escuela multicultural y su repercusión en los profesores; sus actitudes ante los alumnos culturalmente distintos; problemas concretos de los docente en la práctica educativa de escuelas multiculturales; y la necesidad de la formación inicial y permanentes del profesorado para escuelas multiculturales. El lector quedará perfectamente informado, porque su autor, fiel a su estilo personal y académico, ha acudido a las fuentes y a los centros de documentación, de los que se ha beneficiado y beneficia a quienes dediquen tiempo a estos cuatro capítulos. Hay síntesis cabal, selección acertada, profundidad sin artificios y una lógica organización del material recopilado.

En la segunda parte –un único capítulo de 47 pp.– ofrece los resultados e interpretación de una investigación hecha en 30 escuelas de Cataluña, por ser el entorno cultural más próximo a él y uno de los más afectados por el problema. El cuestionario, de 80 preguntas, está inspirado, según confiesa el prof. Jordán, en la investigación de A. Alkan y E. de Breede (1990); y está dividido en seis secciones: información acerca de la propia escuela, papel de la escuela, la problemática de la realidad multicultural escolar, el fracaso de los niños minoritarios, la formación del profesorado y otras opiniones complementarias.

La investigación localizada en Cataluña confirma que también en este contexto cultural la problemática es similar a la que otros países han padecido antes que nosotros, que dimos emigrantes, pero estamos recibiendo inmigrantes. Este fenómeno sociológico, repetido en las

sociedades industrializadas y en los países depauperados, reviste mayor gravedad, si cabe, porque las migraciones se efectúan entre países de cultura muy diversa. No hay paralelismo total entre las migraciones norteafricanas hacia Europa y las que durante las décadas 1950-1970 se dieron en el interior de la actual Unión Europea, porque a excepción de la «invasión» turca en Alemania, la mayor parte fue migración interna en la Comunidad.

Las Facultades de Educación y las Administraciones no pueden vivir ajenas a estos problemas, de no fácil solución, aunque se agravarán aún más, si el profesorado carece la formación adecuada para responder a este reto. Los traspasos y transferencias a las Comunidades Autónomas han desplazado la responsabilidad, porque los «créditos académicos» de libre disposición en cada Universidad son suficientes para estructurar un Currículum acorde con estas necesidades. No siempre se ha resuelto con la innovación o introducción de una especialidad en «Pedagogía multicultural» o «Pedagogía de extranjeros»; pero de alguna manera hay que abordar este desafío. Jordán es valiente y reparte el «deber» proporcionalmente, pues no puede pedirse al profesorado lo que no se sembró o abandonarles a su suerte o a su intuición personal. Las conclusiones a las que llega el autor están en esta línea, que será asumida por muchos de los interesados en estos temas; es éste un detonador y un estímulo, que será atendido por administradores y gobernantes de la educación europea.

PACIANO FERMOSE

MARTÍN GARCÍA, A. V. (1994). *Educación y envejecimiento*. PPU, Barcelona.

Decía Machado por boca de Juan de Mairena: «*De la vejez, poco he de deci-*

*ros, porque no creo haberla alcanzado todavía. Noto, sin embargo, que mi cuerpo se va poniendo en ridículo; y esto es la vejez para la mayoría de los hombres. Os confieso que no me hace maldita la gracia*».

Nuestra cultura no tiene una visión muy positiva del anciano. La vejez es, en parte, un concepto construido socialmente cargado de prejuicios negativos. Hoy en día nuestra sociedad vive un fenómeno radicalmente nuevo: ese período de vida de dos, a veces tres, décadas que comienza con el fin de la actividad social y/o profesional (envejecimiento social) y que va acompañado de un progresivo deterioro físico y mental (envejecimiento biológico), que limita la autonomía del individuo y que le conduce, irremediamente hacia la muerte. En otras épocas, este período temporal era muy breve y el número de ancianos relativamente pequeño. Este hecho convertía a la sobrevivencia como algo digno de admiración y respeto, los ancianos eran los portadores de la memoria colectiva.

Actualmente, millones de personas inactivas han alcanzado una edad madura, debido al aumento de la esperanza de vida, pero todavía poseen facultades físicas e intelectuales que les permitirían «hacer y aprender cosas nuevas». No se puede obviar la existencia de un *envejecimiento educativo*, pero no es menos cierto que en el momento en el que las nuevas generaciones alcancen la senectud su mayor equipamiento cultural y los mejores niveles en los recursos pedagógicos, elevarán la «esperanza de vida educativa» o, si se prefiere, alargarán el potencial de aprendizaje del ser humano de edad avanzada. Este colectivo de población —en aumento progresivo— destaca cada vez más en la sociedad por su peso político (los viejos votan) y por su

capacidad de consumo (se empieza a acuñar el nuevo término de *personas del tiempo libre*). Los efectos de tales características podrían ser perjudiciales para los propios ancianos que pueden ser manipulados política (las pensiones como arma arrojadiza en campañas electorales) y económicamente (al ser orientado al consumo de productos y actividades que ocultan o niegan su condición de viejos). La Pedagogía no puede por menos que postular la necesidad de una *sociedad educativa* en la que los ancianos pueden superar la ignorancia, la alienación o la inadaptación haciéndose protagonistas de un continuo proceso de aprendizaje y enseñanza, que nunca debería detenerse a lo largo del ciclo vital del individuo.

El autor del libro que nos ocupa, parte de tres supuestos básicos: (i) la educación en la vejez es útil y necesaria; (ii) los viejos son sujetos susceptibles de intervención educativa y (iii) la participación de ancianos en actividades socioeducativas no es un desiderátum, es real y, de modo paulatino, va en aumento. Si en el primer capítulo se nos habla de los beneficios de la «vuelta a la escuela», A. Víctor Martín hace, en el segundo capítulo, un exhaustivo estudio de las principales apuestas pedagógicas en el ámbito de la gerontología educativa, desde los Círculos de estudio suecos a las Universidad de Tercera Edad (UTA), que alcanzan más de 150 en todo el mundo. Fruto de una amplia revisión bibliográfica sobre la literatura gerontológica, los capítulos tercero y cuarto recogen —con gran claridad en el análisis— por un lado, los diferentes enfoques teóricos sobre la participación educativa en la vejez, una de las cuestiones claves del libro y, por otro, los antecedentes de la investigación sobre las motivaciones de los ancianos para participar en activi-

dades socioeducativas. Una primera parte del libro indispensable para cualquiera que desee conocer la situación actual de la Educación Gerontológica y una atinada reflexión sobre la misma.

La segunda parte de esta obra se dedica a la investigación de un problema de gran importancia para el educador gerontológico: ¿cuál es el motivo que conduce a un anciano a participar o no en una actividad socioeducativa? El modelo teórico adoptado por el autor para el estudio de las intenciones participativas de los ancianos en actividades socioeducativas es el de la *Teoría de la Acción Razonada* de Fishbein y Ajzen. De modo resumido, esta teoría afirma que la actitud de una persona hacia un objeto se basa en sus creencias salientes acerca de ese objeto, y se relaciona con la intención de la persona a ejecutar una variedad de conductas respecto a ese objeto. Esta intención depende de dos factores: de la actitud hacia la conducta y de la norma subjetiva del individuo. Por consiguiente, si se desea cambiar una conducta es necesario influir en las intenciones lo que, a su vez, exige influir y cambiar tanto las actitudes hacia la conducta como las normas subjetivas. La actitud hacia la conducta puede cambiarse influyendo en las creencias primarias (que sirven de base a otras creencias, actitudes e intenciones) acerca del objeto en cuestión, y lo mismo acontece con la norma subjetiva. Todo cambio de actitud supone previamente un cambio en las creencias primarias de los individuos.

¿Cuáles son estas creencias en los ancianos respecto de la participación en actividades socioeducativas? Los resultados de la rigurosa investigación recogida en este libro muestran cómo la actitud personal hacia la actividad depende, en primer lugar, del concepto de

aprendizaje y de la autopercepción del propio sujeto sobre sus capacidades y habilidades. Con respecto al aprendizaje, el anciano tiende a establecer una identidad con la memoria, siendo ésta el elemento fundamental que define tal proceso y, por otro lado, el aprendizaje está ligado a una idea de utilidad y circunscrito a una edad que no se corresponde, por lo general, con la que ellos poseen. En relación con la propia percepción es claro que la valoración de su deterioro físico y psicológico condicionan fuertemente sus deseos de participación. Pero, además, la participación también está influida por la percepción favorable o desfavorable que el anciano recibe de entorno social, así como de la propia experiencia personal, es decir, de su nivel instructivo, del uso de tiempo de ocio y de su participación previa en actividades similares. En este sentido, es un hecho que las mujeres, acostumbradas a realizar actividades parecidas a las que se proponen, participan en ellas en mayor medida que los hombres.

En nuestra sociedad los ancianos son un sector poblacional marginado desde el punto de vista cultural y educativo. La sociedad no favorece el surgimiento de una *conciencia educativa*. ¿Qué hacer? ¿Cuáles son las propuestas de la Gerontología Educativa? Esencialmente tres: (i) reconceptualizar la propia educación dirigida a ancianos; (ii) promover el cambio de actitud de evitación y/o rechazo que lo «viejo» provoca en la sociedad en general y (iii) modificar en el propio anciano los prejuicios y estereotipos sobre la educación y favorecer autovaloraciones personales más positivas. El objeto de todo ello es claro: mejorar la calidad de vida de los ancianos a través de una educación que aumente su bienestar social, les haga conscientes de sus necesidades y de sus intereses en vir-

tud de sus capacidades, y les ofrezca nuevas posibilidades de acción y nuevos significados a su vida. Para muchos la vejez es una infancia vacía, una infancia absurda. Es el vacío ante sí y dentro de sí. La lectura de este libro ofrece una nueva perspectiva educativa del ser humano: aquella que entiende la educación como liberadora. Como dice Freire: «*la educación es un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad*».

JESÚS VALVERDE BERROCOSO

ORTEGA RUIZ, P. y MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Fco. (1994). *Educación y Nuevas Tecnologías*. CajaMurcia, Murcia.

Es prácticamente indiscutible en este momento la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación al ámbito de la enseñanza en sentido amplio.

Las aportaciones realizadas por los diferentes autores, como se afirma en su introducción «desde una perspectiva estrictamente personal», presentan un panorama de la situación tanto en el momento actual como las perspectivas de futuro de las más actuales Nuevas Tecnologías de la Comunicación.

El libro está estructurado en diferentes capítulos. En el 1º de ellos se aborda cómo el sistema educativo debe replantearse sus objetivos, contenidos y métodos pues los avances tecnológicos no han llevado parejo una renovación sustancial en los sistemas de enseñanza.

En la siguiente aportación, tras unas precisiones terminológicas, el autor pasa a analizar las relaciones existentes entre lenguajes y Tecnología Educativa centrándose en el lenguaje icónico y en concreto en el análisis funcional de la

imagen en los medios de enseñanza y en los medios de comunicación.

El profesor Gonzalo Vázquez expone que los efectos de los cambios tecnológicos en el mundo laboral –cambios que es difícil constatar paralelamente en el mundo educativo– es la constitución de una nueva configuración de sus elementos, donde su principal característica es su flexibilidad, y un desarrollo que exige de la institución escolar una *alfabetización informática* para responder a las exigencias de la sociedad del conocimiento, junto a la necesidad de una «desregulación» de la organización educativa, lo que requiere una nueva orientación de los procesos y una nueva perspectiva sobre el aprendizaje y la inteligencia.

Cualquier solución futura para el desarrollo de la educación y la formación –se recoge en la siguiente aportación– tendrá que apoyarse de manera importante en la tecnología. Para lo que se necesitan también los esfuerzos constantes de la administración, la universidad, la industria, etc. Un buen ejemplo es el Proyecto Delta que pretende desarrollar la capacidad europea de aprendizaje a distancia y las infraestructuras de apoyo en comunicaciones.

En el capítulo siguiente se presentan las diversas opciones que ofrece la telecomunicación para la educación a distancia: teléfono, televisión terrestre, radio, televisión por satélite y televisión por cable, esta última considerada como una conexión lógica de la educación interactiva a distancia más flexible y más efectiva.

Se considera a continuación un tema tan importante como: Telecomunicaciones y discapacidad, donde se refiere como las nuevas tecnologías de la comunicación pueden ayudar a superar obstáculos infranqueables hasta ahora o a hacerlos más difíciles de franquear,

con las posibles soluciones ofrecidas por las telecomunicaciones para la integración social de los individuos con discapacidades.

Se nos brinda a continuación, las posibilidades de Nuevas Tecnologías y Empresa: «La incorporación de las (N.T.) de la comunicación en la empresa tiene un doble significado: incorporarlas para su uso dentro de la misma e incorporarlas para la formación con ellas». Supone un reto de *formación*, partiendo de la idea del desarrollo de la capacidad de adaptación a posibles situaciones tecnológicas nuevas y desconocidas, favoreciendo actitudes abiertas, adaptables y críticas, es decir, para posibles situaciones de comunicación en ciberespacios.

La Dra. Rojas en su aportación, nos presenta la aplicación de teorías en el diseño curricular y la utilización de tecnologías educativas en los cursos de entrenamientos para el personal y los clientes de una empresa internacional.

El profesor Sarramona considera que, hay que pensar en la posible incorporación a la docencia presencial del material autoinstructivo como materia pedagógico que contiene todo el conjunto de elementos que hacen posible el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se señalan algunos principios de elaboración de este tipo de material, sus posibilidades y la evaluación del material como garantía de idoneidad del mismo.

En las dos siguientes aportaciones: después de la conceptualización de términos como hipertexto, hipermedio, multimedia y multimedia, se hace una valoración del potencial de aprendizaje, del potencial instructivo de estos nuevos medios.

A continuación se considera que la utilización de la tecnología multimedia debe integrarse en las aulas, lo que posibilita el desarrollo del aprendizaje significativo.

Por otra parte, se ofrece un estudio sobre el contenido de las «Cartas al Director» de la prensa diaria local de Murcia y de sus implicaciones educativas.

Se completa con el capítulo: *El enfoque crítico y las Nuevas Tecnologías*. A juicio de los autores desde el paradigma crítico en Pedagogía se enfoca el tema de las Nuevas Tecnologías desde el terreno teleológico: «para qué las Nuevas Tecnologías»; formulándose la pregunta a la que intentan contestar de la mano especialmente de I. Illich: Las Nuevas Tecnologías de la Palabra ¿qué sociedad y qué mentalidad instauran?

Cabe reseñar que la dimensión social de la Comunidad Europea reclama cubrir las necesidades de formación; y que las innovaciones tecnológicas han de integrarse en las escuelas pero sabiendo antes qué aplicación y utilidad tienen para la optimización de la enseñanza.

En definitiva esta obra –no siempre de fácil lectura– en ocasiones ofrece la sensación de cierta dispersión temática, tal vez por la amplitud y complejidad del tema, aunque consideramos permite se encuentren motivos de reflexión sobre un problema que avanza considerablemente.

MARGARITA GONZÁLEZ SÁNCHEZ

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. (II Tomos). La Muralla, Madrid.

Gloria Pérez Serrano nos deleita con una nueva publicación, regalada en *dos tomos*. Un libro extenso escrito con esa sencillez pedagógica y científica, que hace que lo difícil sea más fácil, que aquello que puede resultar frío y lejano a los intereses, se convierta en una fuente

de motivación y curiosidad. Tal es el caso. Analizar la realidad social con todos sus problemas ha sido y es una de las mayores preocupaciones que invade al científico social, sea cualquiera su ámbito de trabajo o de intervención. Mención especial merece la *dedicatoria*: sencilla, tierna y amorosamente fiel.

El debate de los científicos sobre el uso/abuso de los métodos cualitativos versus cuantitativos no es nuevo en el panorama de la investigación en el campo de las Ciencias Sociales, en general. Gloria Pérez Serrano, con un conocimiento profundo de esta temática, basado en sus años de investigación y de experiencia docente/investigadora, nos oferta, con una organización perfecta y con una facilidad didáctica, el meternos de lleno y casi sin salirnos por su alegría expositiva, en estos temas tan debatidos y comprometidos, desde la óptica de la investigación operativa/estratégica. Se aprecia en todo su recorrido expositivo que es una defensora ferviente de los métodos cualitativos.

El *primer tomo de la obra* está dedicado a los métodos de acercamiento a un conocimiento más analítico de la realidad social. Se exponen con nitidez y brillantez los distintos modelos o paradigmas que normalmente se usan para analizar la realidad social: racionalista/cuantitativo, naturalista/cualitativo, el hermenéutico y el sociocrítico. Se estudia en profundidad la investigación cualitativa y se analizan todas las características que la presentan como un modelo especial de investigación. Se hace referencia a los problemas/posibilidades que aparecen en este modelo de investigación y se oferta una nueva propuesta que supera la dicotomía cualitativo/cuantitativo. La visión crítica de los distintos paradigmas de investigación es puesta de manifiesto en lo que la autora denomina «*cortinas*

*de humo*», dado que las disquisiciones interpretativas nos llevan con frecuencia a abandonar el objeto propio de estudio. La *segunda parte* está dedicada a la exposición sistemática y razonada de los métodos de investigación cualitativa como son el estudio de casos y la investigación/acción participativa versus colaborativa. Ambos métodos se están potenciando dentro de los ámbitos científicos de la Etnografía, Antropología, Trabajo Social, Pedagogía Social y otras disciplinas académicas. Su exposición (la de ambos métodos) es clara, científicamente rica y con grandes aportes basados en un conocimiento escrupuloso y práctico del tema. No siempre resulta fácil una exposición tan didáctica y aclaratoria de estudios de investigación tan concretos. Todo sigue una lógica narrativa y madurativa que nos lleva en volandas hasta las actividades (gran acierto) que nos comprometen para una mejor interpretación de cada uno de los capítulos.

El *segundo tomo de la obra*, se centra en el estudio de las técnicas de investigación y sus exigencias científicas y en el análisis/interpretación de datos. consta de dos partes: 1ª las técnicas de investigación en Educación Social y 2ª el análisis/interpretación de datos. Gloria Pérez Serrano profundiza en la fiabilidad y validez tanto de los métodos cualitativos como cuantitativos. Asimismo analiza la triangulación como método que implica una variedad de datos y de métodos referidos a un problema/tema. Fiabilidad/validez son dos pilares básicos en cualquier debate científico, que la autora explicita de forma concisa y con un gran rigor/calidad y que presenta como cualidades esenciales que deben tener todos los instrumentos/pruebas de carácter científico para la recogida de datos. Nos ofrece un estupendo cuadro sintético de la técnica de la observación

y de sus diferentes escalas desde una perspectiva etnográfica. El paradigma (cualitativo/cuantitativo) que se adopte en la investigación condiciona los procedimientos de estudio que vertebran la investigación y sus concepciones básicas como el *qué*, el *cómo* y el *para qué* de la investigación.

Concluido el trabajo informativo de campo, podemos realizar el análisis de los datos recogidos. Datos que pondrán a nuestra disposición las distintas hipótesis de intervención social. Especial mención merece el análisis de contenido, que comenzó a usarse con los materiales de la comunicación: libros, revistas, documentos, etc. Esta técnica se sitúa dentro de la comprensión de la comunicación humana mediante los símbolos que configuran el contenido de las comunicaciones. Se razona sus posibles aplicaciones al campo educativo. Actualmente esta técnica del análisis de contenido, desde una perspectiva interdisciplinar, ofrece muchas posibilidades para profundizar en los distintos aspectos sociales y educativos de la realidad humana. El análisis de contenido puede situarse como puente de unión entre los análisis cualitativos versus cuantitativos.

Como *colofón* del segundo tomo se desarrolla un caso práctico de una investigación mediante la metodología del análisis de contenido. El tema se centra en el conocimiento de los temas educativos a través de la prensa diaria en Castilla/León, en cuanto el periódico es uno de los medios de comunicación más significativos para un conocimiento cercano de los problemas que acucian a los ciudadanos.

El final de cada uno de los tomos se recrea con un *glosario* donde se explican extensamente los términos más importantes al que puede acudir el lector para saborear mejor el aperitivo de los conte-



nidos expuestos tan bellamente a través de todas sus páginas. Una extensa, selecta, distinta y actualizada bibliografía pone cerrojo a cada uno de los libros.

No cabe duda que libros de este contenido específico y con estos enfoques tan ricos y pedagógicos abrirán nuevas perspectivas en el conocimiento científico de las realidades sociales. Estudiantes de Sociología, Trabajo Social, Educación Social, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Información y Antropología, tendrán en sus manos/mentes este tipo de técnicas y métodos cualitativos que le ofrecerán un acceso más entrañable a los problemas/necesidades de los colectivos/comunidades sociales. Sólo nos queda felicitar sinceramente a Gloria Pérez Serrano, por su sugerente aportación al campo de las Ciencias Humanas (en sentido amplio) y por su exposición científica tan didáctica, que consigue que la lectura del libro (*los dos*) resulte entretenida y fácil. Y en libros científicos y puntuales, con estas amplias vertientes/orillas tan específicas/concretas, es de agradecer.

S. FROUFE QUINTAS

QUINTANA CABANAS, J. M. (1993).  
*Pedagogía Estética*. Dykinson., Madrid.

En octubre del 91, en Sevilla con la ocasión de un Seminario de Pedagogía Social, en rato de asueto, camino de la pre-Expo, conversaba en el autobús con el Dr. Quintana, sobre algunos proyectos. Uno era común. Escribir, plantear y divulgar cuestiones referidas a la educación estética. Le hablaba de *Por una cultura estética*. El Dr. Quintana Cabanas, universitario infatigable y práctico, algunos meses después nos ofrece una nueva obra, la que ahora tengo ocasión de referir. Tarea interesante, no exenta de riesgos.

El tratado de *Pedagogía Estética* es como todas las obras del Catedrático de la UNED un trabajo sistemático, profundo y directo. Está hecho como es usual en él de forma erudita y bien documentada. Se encuentran en este trabajo las referencias claves a los pensadores que han dicho algo sobre la cuestión tratada. Toda esa información además está presentada de forma antinómica, tan querida en el trabajo expositivo del Dr. Quintana. Sabe reunir todas las teorías, sobre cualquier punto, de forma dialéctica. Además de la enorme facilidad comprensiva que se produce, ayuda a presentar el mundo intelectual anterior de manera viva y creativa. Eso sí con el riesgo de que en ese componente de opuestos, algunas teorías puedan quedar algo incompletas, mutiladas y reducidas a la visión de *opuestas*. No tratadas y comprendidas en toda la amplitud del propio discurso como expresión más autónoma y creativa ante los problemas planteados. Aunque no sea ese el fin primordial de las referencias.

Es un trabajo profundo. Viene a completar un hueco bibliográfico en nuestra producción pedagógica, tan escaso en lo referido a estos temas estéticos. La formación humanística, filosófica e interdisciplinar del profesor Quintana provoca también que esta obra sea un cuadro completo y bien tramado de informaciones, discursos y criterios. No es un trabajo rápido, ni sencillo, ni oportunista. Hay reflexión y análisis, siempre sostenidos desde la secuencia de un pensamiento claro y directo, que dialoga sobre cuestiones cercanas y reales. Cómo no, la primera parte, la más amplia y más analítica, es una fundamentación de la *educación estética* (segunda parte), desde el horizonte de la *belleza* y del *arte*. Son los dos conceptos centrales, sobre los que se soporta todo posible

planteamiento de la educación estética. Además son dos conceptos de fuerte dificultad epistemológica y sociológica, que quedan bien delimitados y configurados en los amplios y complejos planteamientos del profesor Quintana.

Es un trabajo directo y concreto. No hay lugar a las medias tintas, ni a ciertos afanes de quedar bien con tirios y troyanos. Hay un pensamiento y una sensibilidad y desde ellos se selecciona y se discurre. El Dr. Quintana es consciente, desde la primera hoja, que los temas en los que va a trabajar son controversiales y polémicos. Que el mundo de la belleza, del arte y de la estética en los tiempos actuales y desde hace algunas décadas, puede haber sido manga ancha para que todo valga. Y que plantear criterios de realismo, de referencia a la *belleza*, de aceptación de lo conservador, que no de lo retrógrado, de recuerdos aristotélicos y de otros esquemas, puede ser comprometido. No importa. Se plantea una visión razonada, explicada y sostenida. A nadie se le impone. Pero la Pedagogía, como se aclara muy desde el principio, no puede quedarse en el escepticismo. «*Ya se nota que no somos escépticos. Ningún pedagogo puede serlo. (El sofista no era un educador, sino un oportunista). Creemos en los valores estéticos, y de lo que se trata es de hacer que brillen por sí mismos*» (1993: 7).

Ante la obra que comentamos, se siente la clara percepción, casi estética, de estar ante una obra que uno toma o deja. Con todas las consecuencias. Es una obra bien construida, necesaria en el mundo académico y muy oportuna para plantear toda la trama de cuestiones tan olvidadas en nuestro quehacer cultural y educativo. Cuando el ambiente, la experiencia de los adolescentes y de los jóvenes, el día a día de los mayores, los recovecos de las grandes ciudades, son

germen de problema, con toda seguridad la difusión y la vivencia de la belleza y del buen gusto pueden ser antídotos magníficos de general alternativa pedagógica. Sin embargo, el diálogo de la obra presentada y de los tiempos actuales puede hacerse algo difícil. Y, entonces, una vez más... el discurso pedagógico puede quedar desoído o fuera de contexto. Compleja y problemática dialéctica. ¿Qué polo es más débil?

El anclaje de lo estético, de la *educación estética*, en la *belleza* como valor, es un acierto clave de la *Pedagogía estética*. Personalmente, hace ya algún año, que el recuerdo y reflexión de la *verdad*, de la *belleza* y del *bien*, el ideal de la *paideia*, se me ha convertido en mensaje interno y externo, lanzado con ocasión y sin ella. En la cultura postmoderna del todo vale, porque lo válido anterior dio resultados negativos, tiene que tener algún límite. Y eso es lo que hay que saber proponer y acertar. Y el Dr. Quintana toma una opción: aristotelismo, realismo y la belleza-valor. Es una clara opción por resituar en nuestra cultura la percepción y el sentimiento de lo que decimos o aceptamos por bello.

Sin embargo, ¿qué es el valor? ¿Qué es el valor de la belleza? En el tratado que comentamos están recogidas todas las respuestas y todos los matices. Se concluye una toma de postura. Así en la conclusión 11 de las *Conclusiones sobre el tema de la belleza* (1993: 96): «*Esto hace que la estimación y creación de lo bello no puedan dejarse a criterio y actitudes meramente subjetivas, sino que han de basarse en la autenticidad del valor estético*». Aparece un tema recurrente, más inquietud dialéctica permanente por indagar y replantear, que cuestión acabada y definida. «*Autenticidad del valor estético*». Problema irresoluble de una vez por todas, al menos hasta el momento actual.

Se fundamenta lo estético en lo racional, de donde «*se derivan una serie de normas racionales que la condicionan (la belleza) y regulan*». (Conclusión 8, 1993: 97). Pero, ¿quién posee la norma racional de lo bello? Se opone racionalidad arbitrariedad. Mas, ¿cuándo en lo estético lo racional deja de serlo para ser arbitrario?

La conexión de lo estético con el valor belleza y la fundamentación del arte en aquélla son logros importantes del tratado de *Pedagogía Estética*. No obstante, la conclusión planteada puede considerarse más realista y objetivista de lo deseable. Una cuestión es la oportunidad del mensaje, necesitados de formular y de replantear la educación estética, clara y racionalmente? definida, menos arbitraria, ensayística, oportunística, y otra pasar a una situación de cierto lineamiento divisorio entre lo valioso y lo no valioso, desde cierto *a priori* de racionalidad.

El valor belleza es objetivo desde una consideración ahistórica, que signifique la ineludible referencia de lo humano a la búsqueda de una sensibilidad gratificante y satisfactoria. Desde lo bio a lo más cultural, simbólico, de la extensa y compleja urdimbre humana. Mas, el valor belleza, en cuanto experiencia antropológica de constante despliegue dialogante-comunicacional, es un *diálogo gramatical* (de «*gramma*», *huella* y *expresión*), de permanente expansión racional-sentimental. La racionalidad es más cultura que naturaleza. Lo humano no es una naturaleza a la que se le añada la posibilidad de una cultura. Desde la culturabilidad, el trasfondo natural es un abanico de indefinidas posibilidades. Todo dependerá del arrojo y de la creatividad de los mismos grupos humanos. Tanto en asuntos como los de la paz y de la guerra, del cooperativismo y de la competencia, y cómo no, del goce estético.

Es oportuna la llamada de atención sobre la referencia al valor belleza. Oportunísima. Pero, la belleza buscada entre todos. Cada uno desde su *palabra*. Desde su racionalidad, que eso sí deberá (pedagogía) ser lo menos arbitraria posible, en cuanto que lo menos dominada por los MCS, grandes fetiches y mandarines de los gustos y de los sentimientos estéticos.

Pese al realismo aristotélico, de buen sentido y criterio en el recién desligado del mito, mundo noético, a lo largo de la historia la racionalidad ha ensanchado sus ventanas, para hacer comprensibles y manejables otros horizontes de realidad. Desde el mundo más físico, hasta el mundo más estético. La racionalidad einsteniana no es la de Newton. La magnífica racionalidad estética de Velázquez no es la de Picasso. Que después de Picasso, por citar un grande, se ha vendido mucha hojarasca y que hay cierta confusión estética, evidente. La solución, elevar el nivel de educación estética de todos. ¿Cómo? A través del diálogo contemplativo: hablando de lo que vemos y de qué nos *parece* y *por qué* más bello.

Respecto de este último punto, en el tratado de *Pedagogía estética* ya no había más páginas para desarrollar el plan pedagógico concreto. Es una carencia, que en la tradición pedagógica nuestra solventamos con algunas páginas de general textura *programática*. Sin embargo, es lo más pedagógico. Plantear los proyectos alternativos para hacer la pedagogía adecuada para el logro, en este caso, de la educación estética. Algo se va corrigiendo esta deficiencia de nuestra pedagogía. Aunque con un poco estético planteamiento. Nada menos que con *programas de intervención*. ¡Ahí es nada! Mejor, *proyectos pedagógicos*: qué saber-hacer para orientar y buscar la al-

ternativa en cualquier situación investigada. En este caso, qué proyectos pedagógicos realizar para potenciar la educación estética de la ciudadanía.

JOSÉ A. LÓPEZ HERRERÍAS

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Ediciones Paidós. Barcelona.

Vivimos momentos de inflexión, por no acudir al manido término de «recesión», en importantes parcelas del medio circundante. Creo que este reajuste generalizado se empieza a notar también en el difícil sector de la edición impresa. Y puede que con especial acento en el apartado de las publicaciones científicas.

Ahora bien, tal situación no tiene por qué ser sinónimo de desolación o conducir al desánimo y al pesimismo entre empresarios, científicos, o lectores en general. Mencionaré una razón que se olvida con frecuencia: sobrepasado un estadio de producción masiva, influido por la cultura del «publica tanto como puedas y en el menor tiempo», debería sucederle un tiempo proclive al apoyo editorial de libros que merezcan por rigor y altura intelectual, un sitio digno en el estante del saber, cualquiera que sea su anclaje epistemológico.

Leyendo la obra de Rogoff he llegado al convencimiento de que corresponde a patrocinadores, con acreditado sello de calidad, encabezar siempre ese proceder, marcando una dinámica de buenos «productos» que son, me permito apuntar, los que garantizan la legítima rentabilidad a corto, medio y largo plazo.

Entrando en la propiedad del libro, quiero realizar una primera advertencia. Sería descabellado discutir su solera y utilidad en el permanente proceso de es-

culdriñamiento sobre el aprendizaje entendido en términos de escuela e intervención (psico)pedagógica, para su mejor desarrollo. Sin embargo, no es tal la órbita o el anclaje primordial del libro, sino otro más amplio y difuso, pero de innegable presencia en nuestra misma evolución y crecimiento socio-histórico como personas que adquirimos esa condición gracias a la comunicación intersubjetiva en la que nos movemos —con el soporte/participación guiada de otros— desde la más tierna infancia hasta la culminación de la vida. Es el marco de la comunidad cultural, con sus normas, sus prácticas de crianza y sus valores, el que nos permite descubrir la enorme conexión entre cognición (pensamiento)-interacción-«apropiación» (concepto no dissociable del de «participación guiada»: todos nos apropiamos, y los niños más, de lo que construimos en situaciones de interacción). Baste recordar la más directa significación de lo que Vygotsky fundamentó como «zona de desarrollo próximo» para percatarnos de su marchamo interpretativo.

De ahí que sea importante entender que no se está hablando del aprendizaje tanto como *learning*» *cuanto como apprenticeship* (núcleo alusivo de base inequívocamente instalado en el título original del año (1990). Desde luego, con una «metáfora del aprendiz» se pueden destacar aspectos y puntos de interés que no brillarían de otro modo. Considérese que esta perspectiva no es ajena al axioma de la visión vygotskiana según la cual el desarrollo es inseparable de procesos sociales que progresivamente se interiorizan, haciéndolo a la luz de metas que se hacen comunes y en una tipología de instrumentación adecuada (cultura).

Se trata, en definitiva, de dejar claro —recordándonos de paso la parcialidad

de ciertos enfoques no exentos de sacralización académica coyuntural— que el aprendizaje es también un proceso anterior, y aún posterior, a todo intento de normar su dinámica o de fijar su programación en ambientes o espacios construidos al efecto. Algo para no olvidar nunca por parte de pedagogos y otros profesionales so riesgo de no rentabilizar mínimamente sus planes de acción. Tienen que contar, y aprovechar educativamente la evidencia, con el hecho de que aprendemos en contextos, que son auto-relevantes, porque es en ellos donde se da una participación activa del agente, junto a otros, produciéndose la adquisición de destrezas y formas de conocer que reciben la estimación del grupo.

Me tomo la licencia de una digresión que tiene bastante que ver con una imborrable huella de la que estoy seguro no sólo participa mi memoria sino la de muchas/os (en Galicia somos legión) que hemos tenido la suerte de crecer en un medio rural, propicio al visionado de formas, costumbres, actitudes, valores y normas de vida fielmente reflejadas en pautas fundamentales de facilitación del desarrollo individual y colectivo en la comunidad (llámese aldea, parroquia, o lugar). Por ejemplo, las relaciones interpersonales, con un acusado sentido de la ayuda, que se manifiesta en estos ámbitos territoriales (tampoco exento, por supuesto, de ridículos conflictos e irracionales disputas), condiciona comportamientos que son, por lo general, más consensuadamente cooperativos que en ambientes «urbanizados». Sin hablar del mayor caudal de diálogo natural entre generaciones y de los vínculos entre iguales generados por vivencias/experiencias compartidas.

Estoy convencido de que no es posible valorar el significado de conceptos

como «participación guiada» o de «aprendizaje sostenido», claves en la comprensión de tan señero enfoque como el de B. Rogoff, sin haberse sentido actor o partícipe alguna vez, fuese cual fuese el rol asumido en esta exquisita transacción, de tal dinámica experiencial en un determinado marco de referencia. Sólo de este modo, me parece, se puede contrarrestar el escalofriante alcance de sentencias como las del gran poeta lusitano Pessoa refiriéndose al «yo» como «fantasmagoría» dada la omnímoda fuerza del grupo en la identidad de todo *self*.

Es absolutamente cierto, como bien nos recuerda Pilar Lacasa (también traductora del libro) en su prólogo a la edición, que conocimiento y aprendizaje se construyen en la realidad cotidiana, más allá de las instituciones que hemos preparado siempre para asegurar su adquisición formal. Lo que nos obliga a mayores cotas de pragmatismo, prudencia y eficacia a la hora de hacer grandilocuentes definiciones acerca de estos temas cuando están tan próximas las pistas de rodaje humano en el inconmensurable proceso de desarrollo individual y social.

La estructura de partes es triple, integrando nueve de los diez capítulos de que consta (el primero es una introducción no explicitada acerca del desarrollo cognitivo en el contexto social). Que se extiende visiblemente en las cuarenta páginas siguientes mediante invitación a comprender la relación entre el mundo real y el individuo (con jugosa comparación entre los puntos de vista de Vygotsky y Piaget), y el contexto cultural de la actividad cognitiva.

Centrales por la ubicación (segunda parte) lógica del contenido están otros tres capítulos unidos por los procesos de participación guiada, esto es, aquellos

que abarcan el esfuerzo concreto de orientación del desarrollo como las pautas implícitas, no directamente instructivas, perceptibles en la cotidianidad de la vida. Sus aspectos más conspicuos (la construcción de puentes entre lo que el niño sabe y lo que aún no conoce, la progresiva transferencia de responsabilidad desde el maestro al aprendiz en la resolución de problemas) presentan similitudes y variaciones en la misma participación guiada según modos y procedimientos culturalmente afectados.

Y si se busca lectura/estudio que aplaque dudas, o que las deshaga ejemplificando certeramente la observación de rigor, entonces préstese atención a los cuatro capítulos que convergen en la última parte bajo rótulo poco interpretable (el desarrollo cognitivo a través de la interacción con los adultos y los iguales).

De nuevo se deslindan y se amplían las explicaciones de los enfoques debidos a los dos grandes científicos de la cognición humana antes mencionados. Aparece luego el análisis de la relevancia que adquiere en la interacción niño-adulto tanto la comunicación como la habilidad desplegada por el igual/otro. Para inmediatamente remarcar de qué forma contribuye precisamente tal interacción entre iguales al desarrollo cognitivo (los procesos de pensamiento tienen su germen en situaciones de conflicto/controversia y de cooperación). Y termina mostrando la estrecha relación entre pensamiento compartido y participación guiada, que sirve realmente de conclusión a la obra.

El complemento, indispensable para libro de esta envergadura, lo pone un exhaustivo índice analítico y de autores, muy bien dispuesto para el normal regreso a cualquier punto del texto. En el cual, dicho sea de paso, se intercalan fotografías y algún que otro grabado, ilus-

trando convenientemente acciones, secuencias y prácticas que acompañan el desarrollo cognitivo-social.

Una referencia, termino, que merece amplio crédito no sólo por el loable trabajo teórico de su Autora sino porque gran parte de su mensaje está contrastado y ha sido vivenciado, con inmersiones culturales incluidas, por ella misma, en una encomiable demostración de cuán útil puede llegar a ser la metodología cualitativa en la investigación social y educativa.

MIGUEL ANXO SANTOS REGO

TARRIO FERNÁNDEZ, J. A. (Coord.) (1993). *La educación y su problemática* (Castro-Moret, S. L., La Coruña).

Este libro es una recopilación de trabajos cuya orientación es en estimación de los autores «las teorías de las Ciencias Humanas y sociales... y la teoría de la educación»; pero, en el fondo, lo que los autores proponen es un texto que reúne temas fundamentales de carácter teórico sobre la educación, junto a temas más puntuales analizados con criterios generales, como el de la enseñanza moral y cívica en la EGB, o el valor educativo de las tradiciones culturales.

Los capítulos del libro son los siguientes: teoría de la educación, origen y evolución de la pedagogía, concepto de educación y pedagogía, ámbito de la racionalidad y el conocimiento de la educación institucionalizada, la significación del conocimiento de la educación, la educación como hecho social y cultural, cultura-simbología-educación, concepto de educabilidad, la necesidad de la educación, enseñanza moral y cívica en la EGB, educación como objeto de conocimiento científico, la problemática

axiológica, el valor educativo de las tradiciones populares.

La intención didáctica del libro es la de proporcionar a estudiantes de ciencias de la educación un material introductorio en cuestiones fundamentales de «Pedagogía General y de la Teoría de la Educación».

Cada uno de los capítulos se acompaña de abundante bibliografía complementaria que enriquecen de manera significativa el contenido propio del capítulo.

JOAQUÍN GARCÍA CARRASCO

VELASCO MAÍLLO, H. M., GARCÍA CASTAÑO, F. J. y DÍAZ DE RADA, A. (Ed.) (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Trotta. Madrid. y GARCÍA CASTAÑO, J. y PULIDO MOYANO, R. A. (1994). *Antropología de la Educación*. Eudema. Madrid.

Aunque algunos autores españoles han publicado trabajos relacionados con tópicos de la antropología educativa o pedagógica, la literatura en castellano sobre esta disciplina se reducía, hasta el momento, a un escaso número de traducciones (Hamman, B. 1992; Aselmeier, U. 1983; Kneller, G. F. 1974; Dienelt, K. 1970; Nicholson, C. K. 1969; Nohl, H. 1965). El origen alemán de la mayoría de estos manuales supone una preferencia por los tratamientos filosóficos, frente a las aproximaciones cultural y biológica.

La presencia de la «Antropología de la Educación», como materia troncal en los nuevos planes de estudio de Pedagogía, ha suscitado la aparición de novedades bibliográficas en este campo. Los

dos textos que comentamos, junto a un manual publicado por la UNED este mismo año, parecen demostrar un interés creciente que, estamos seguros, traerá como resultado la publicación de nuevos títulos.

Además, la importancia en el ámbito académico y el mercado potencial que supone la presencia obligatoria de esta disciplina en todas las universidades que imparten el título de Pedagogía, anima a los antropólogos a dirigirse explícitamente a estos lectores. Este es el caso de los autores de ambos libros que, exceptuando a Rafael Pulido, licenciado en Ciencias de la Educación aunque especializado en antropología, son todos estudiosos y profesores de Antropología Social. Cuestión esta en absoluto anecdótica como más tarde comentaremos.

El primero de los libros *Lecturas de Antropología para Educadores*, presenta una selección de catorce textos –todos ellos, salvo un cap. de los «Argonautas del Pacífico Occidental» de Malinowski, traducidos por primera vez–, agrupados en tres partes:

– *De la antropología a la antropología de la educación. De la etnografía la etnografía escolar*, donde se abordan problemas de orden fundamentalmente teórico: el conocimiento antropológico, la intención y el método etnográfico, la observación participante y la aplicación de estos procedimientos al campo educativo. Como bien señala el título del apartado y como refiere la introducción de los editores, siempre desde la perspectiva que concibe a la antropología de la educación como una antropología especial. Es decir, como un estudio de la educación formal o no, de los sistemas educativos, de las pautas y funciones de los educadores y administradores de la educación... pero que, a pesar de su especificidad, no pierde nunca de vista su

verdadero objeto, esto es, la comprensión de la cultura. Reconocer, con Wolcott, que el uso de los métodos de investigación típicos de la antropología en esta parcela suelen relacionarse con pretensiones reformadoras no deben desvirtuar su primitiva finalidad. Que a pesar de la relación más o menos simbólica que estableciera Spindler, desde el famoso Congreso del 54, entre antropólogos y educadores no debe suponerse un mero trasvase de técnicas de trabajo de una a otra disciplina. En este sentido, tanto los editores como la mayor parte de los autores seleccionados insisten en criticar de modo bastante claro el abuso que con los métodos etnográficos han practicado los educadores (estudios de campo demasiado breves y falta de perspectiva holística y transcultural serían los errores más frecuentes). Por el contrario, nada que objetar al influjo que los educadores y políticos ejercen sobre la selección de la temática de estudio (cuestiones étnicas, bilingüismo, multiculturalismo, segregación...), como se ve reflejado en las líneas editoriales de las colecciones dirigidas por Spindler y Kimbal o la trayectoria de la «*Anthropology and Education Quarterly*». Una revisión sobre los temas y técnicas más utilizadas en las décadas 60 y 70 se presenta en un trabajo de K. Wilcox. Otros textos de H. F. Wolcott, J. U. Ogbu y D. Hymes sobre la etnografía, las técnicas que utiliza o los excesos de planteamientos microetnográficos, completan este apartado. Sin olvidar, naturalmente, las páginas ya citadas de Mialinowski –paradigmáticas– y un estupendo estudio historiográfico sobre la antropología británica firmado por G. W. Stocking, Jr. –aunque no se justifique muy claramente su selección–.

– *Casos etnográficos*. En el que se presentan estudios de campo de Wolcott

(sobre la reacción defensiva ante la escuela de jóvenes aculturados), E. M. Eddy (que analiza la iniciación profesional de profesores como técnicos y los verdaderos y supuestos criterios de evaluación de sus supervisores) y H. Varenne (sobre la interacción social en grupos de bachilleres americanos), precedidos por un trabajo de Spindler sobre las diversas formas de transmisión de cultura en algunas sociedades. En la introducción al apartado se enumeran formalmente las condiciones de una correcta etnografía y se catalogan algunas de las líneas de investigación en el campo de la educación y la escolaridad. En este terreno, resulta interesante una breve referencia al debate actual en el ámbito educativo entre métodos cualitativos y cuantitativos que se considera fruto de un reduccionismo ya superado en la antropología.

– *Educación y escuela como procesos socioculturales* recoge una serie de estudios con un claro planteamiento relacional sistema educativo-sistema social y replantea el tópico de la educación como factor de cambio y reproducción. Incluye un trabajo del conocido sociólogo P. Bourdieu y textos de F. Erickson (relaciones entre estructuras de la tarea académica y la participación social en clase), P. Willis (sobre el concepto de reproducción cultural) y R. B. Everhart (una revisión crítica sobre el rol al que se somete a los adolescentes en la escuela secundaria).

En general, puede decirse del libro que es una muy interesante selección de textos de antropología y etnografía de la educación, desde una perspectiva claramente social y cultural, –matices que en la tradición norteamericana, de la que es deudor, no tienen especial relevancia– con cuidadas traducciones y excelentes bibliografías. De los comentarios de los



editores se podría decir que son escasos, pero esto parece normal y aún razonable en un «reading» donde se pretende que las selecciones sean lo importante y el criterio de selección sitúe a los editores, este es su mérito. Recomendable como material de trabajo para la asignatura y de obligada presencia en nuestra biblioteca, ya sea por su efecto motivador a otras lecturas, pues parece abrir tantas interrogantes como cierra. Por otro lado, su insistencia en advertir abusos y distorsiones en la aplicación de etnometodología debe suponer un acicate para los investigadores educativos: tanto por su llamada al rigor intelectual, como por la necesidad de definir con claridad las relaciones entre antropología y pedagogía (y no sólo educación), aún por debatir en nuestro país. Problema, este último, que coincidiendo con los autores no debe plantearse en términos corporativos, si no meramente intelectuales.

Por su parte *Antropología de la Educación* tiene un carácter muy diferente y probablemente complementario. Es este un manual clásico en el que se intenta describir las etapas y escuelas de la antropología cultural que han mostrado mayor interés por comprender y explicar la educación.

Iniciando su recorrido en los antecedentes históricos de la década de los 30, recogen las aportaciones de Boas, Herskovits, Klunckhohn y Montagu; los trabajos más sistemáticos de Mead, Benedict y Kardiner, con especial atención a la corriente de «Cultura y Personalidad»; para llegar a la época de consolidación de la especialidad, en la que destacan las figuras de Spindler y Kimball. A Spindler y su modelo instrumental (IAI) está dedicado, precisamente, el cap. 4, que incluye una descripción somera del Inventario de Actividades Instrumentales y una aplicación de éste

en una comunidad rural alemana, en período de transformación cultural. En los siguientes capítulos se comentan: la teoría general de la educación de Gearing, el modelo sistémico de Dobbert; y las más recientes tendencias hacia una antropología del aprendizaje representadas por Hansen, Eisenhart y Holland y Strauss y Quinn, estos últimos de la década de los 90. El último capítulo concluye con una reflexión en torno al concepto de «transmisión y adquisición de cultura», que es la línea conductora de todo el texto. De hecho, para García Castaño y Pulido, éste es el verdadero objeto de estudio de la Antropología de la Educación: «... un concepto que engloba, por un lado, todos aquellos procesos a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar sus conocimientos, normas, valores, tradiciones y costumbres, formas de comportamiento en general y un largo etcétera, a los más jóvenes, a los no tan jóvenes e, incluso, a miembros de otros grupos (¿no es la aculturación, también, un proceso de transmisión de cultura?) y, por otro lado, a los complejos mecanismos a través de los que los individuos de ese grupo adquieren tales conocimientos, normas, valores, costumbres, etc...» (pág. 10). Proceso que encierra a su vez a otros de producción, reproducción, modificación, apropiación, difusión... de la cultura. Susceptible de análisis con un modelo que, según ellos, debiera distinguir: los diferentes tipos de conocimiento y las formas de adquisición o aprendizaje; diferenciar entre la cultura que se «auto-transmite» o «autoexhibe» sin necesidad de agencias y la cultura que se «enseña» sistemáticamente, los grados de intencionalidad y de consciencia en la adquisición, los conocimientos y comportamientos a través de los que éste se transmite (esclareciendo su relación), los aspectos

representacionales (cognitivos) y posicionales (sociales), los distintos tipos de contextos en los que se produce..., y todo ello operando en niveles jerárquicos, con descripciones explícitas de los procesos e intentando responder a cuestiones (Hansen, 1990) relativas a los criterios sociales (sexo, edad, clase...) que permiten el acceso a distintos tipos y niveles de conocimiento, a las agencias especializadas en su transmisión, las metas que propugnan y el control que ejercen sobre éstas los distintos grupos sociales.

Sorprende, sin embargo, que con un programa de investigación tan ambicioso y tan escasa tradición en el estudio de los procesos de adquisición por parte de la antropología, el recurso a otras disciplinas científicas sea tan escaso. Algunas referencias de la psicología (Vigostki y Brofenbrenner son referencias explícitas en la antropología del aprendizaje contemporánea, por la importancia concedida a la adquisición y el contexto) y de la sociología (Bernstein, Bourdieu) —a más de los conceptos psicoanalíticos y el recurso a la psicolingüística con larga tradición en este campo— son las escasas «ayudas» externas a los modelos propuestos. Cuestión que debe motivar sorpresa toda vez que los autores declaran su concepción de la transmisión-adquisición de la cultura como un tema «transversal» y se declaran abiertamente en contra de taxonomías rigurosas de índole académica. ¿Cómo es posible, entonces, no haber advertido que problemas como el de la intencionalidad, la diferenciación entre procesos formales e informales de influencia, las diferencias interindividuales en la adquisición y recepción de influencias homogéneas y un larguísimo etcétera de temas tratados en la obra, vienen siendo estudiados por otras disciplinas desde hace décadas?

Sería ingenuo esperar una respuesta concluyente y más aún resolver con facilidad la necesaria congruencia entre modelos teóricos y procedimientos metodológicos; pero no realizar ese viaje de ida y vuelta en busca de la información es un despilfarro de difícil comprensión. Sorprende aún más que a pesar de su formación pedagógica Rafael Pulido obvие por completo en sus comentarios las aportaciones de la Pedagogía a algunos de los problemas conceptuales citados. Entiéndase bien, no porque deba guardar ortodoxia alguna —yo tampoco me siento ligado a planteamientos corporativos— sino por elicitarse expresiones superadas ya en la propia pedagogía. El mismo reducido concepto de la educación que se presenta en la obra como inscrito en el más amplio de transmisión-adquisición de cultura, curiosamente muy parecido a las modernas definiciones de educación, es un buen ejemplo de ello.

Otro aspecto a reseñar es la impresión que al lector no versado en el campo de la antropología puede dar las distintas referencias a las etapas de desarrollo de las teorías y corrientes antropológicas. De un modo u otro están presentes en el texto, si bien no se explicitan. Claro está que su inclusión en el índice multiplicaría la extensión del trabajo y obligaría a introducir contextualizaciones y exégesis propias de una Historia de la Antropología Cultural, pero conviene no olvidar que, presumiblemente, la mayoría de los lectores de este libro —al menos en la intención de los autores— no tendrán conocimientos previos sobre la disciplina.

En todo caso, en el panorama bibliográfico en nuestro idioma, se convierte en una referencia interesante. El esfuerzo realizado por ordenar los estudios antropológicos sobre la educación y las teorías propuestas desde este campo del

saber son de verdadera utilidad para cualquiera interesado en la Antropología de la Educación. Probablemente, la lectura de ambos textos –junto a otros dedicados a la Historia de la Antropología (Mercier, P.: 1975, p. e.) y al método etnográfico (Hammersley, M. y Atkinson,

P.: 1994, es una buena opción)– pondrían un panorama satisfactorio para incorporar la tradición de la antropología cultural a los programas de Ciencias de la Educación.

FELIPE VEGA MANCERA