

Listado de libros recensionados

AGUADO ODINA, T., GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid, Catarata.

ALONSO TAPIA, J. (2005): *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid, Ediciones Morata.

ÁLVAREZ, F. J.; GONZÁLEZ, E.; ROBLEDO, T. (coords.) (2004): *Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud*. Madrid, CIDE.

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2005): *Periodismo Educativo*. Madrid, Síntesis.

BELLO, L. (2003): *Viaje por las escuelas de Asturias*. [Prólogos de Agustín Escolano Benito, José Esteban, Azorín y Luís Araquistáin. Selección fotográfica y comentarios de Ángel Mato. Epílogo de Juan Benito Argüelles]. Oviedo, KRK Ediciones.

CANTÓN MAYO, I. (2004): *Planes de mejora en los centros educativos*. Málaga, Ediciones Aljibe.

DAY, C. (2005): *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid, Narcea.

HERNÁNDEZ «GUANIR», P. (2005): *Educación del pensamiento y las emociones: psicología de la educación*. Tenerife/ Madrid, Tafor /Narcea.

GARCÍA CALERO, P.; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005): *Innovación y creatividad en la enseñanza musical*. Barcelona, Octaedro.

JARES, XESÚS R. (2004): *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao, Bakeaz.

— (2005): *Educar para la verdad y la esperanza en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid, Popular.

LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (coords.) (2005): *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona. Horsori.

LLEIXAT Y SOLER, S. (2004): *Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿Integración o segregación?* Cuadernos de Educación 45. Barcelona, Horsori.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2005): *La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad*. Barcelona, Octaedro.

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005): *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona, Octaedro.

PULGAR BURGOS, J. L. (2005): *Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado*. Madrid, Narcea.

RUESGA RAMOS, M^a P. (2004): *El inicio del razonamiento en la infancia*. Burgos, Universidad de Burgos.

RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida* (Trad. de Leticia O. García Cortés). México, Fondo de Cultura Económica.
—(2005): *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico. Una perspectiva interdisciplinaria e internacional* (Trad. de José M. Pomares). Colección Aulae. Archidona (Málaga), Ediciones Aljibe.

SPERBER, D. (2005): *Explicar la cultura. Un enfoque naturalista*. Madrid, Morata.

VEGA GIL, L. (2005): *Claves de la educación comparada en perspectiva social*. Valencia, Tirant Lo Blanch.

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid, Pearson / Prentice Hall.

**AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005):
Educación intercultural: una propuesta para la transformación
de la escuela. Madrid, Catarata, 142 pp. ISBN: 84-8319-243-8.**

En esta obra, Teresa Aguado, Inés Gil y Patricia Mata adoptan un enfoque integral, combinando distintos aspectos de la práctica docente y del funcionamiento institucional con las políticas educativas, con el fin de ofrecer una visión completa del fenómeno de la educación intercultural como una herramienta innovadora y eficaz para afrontar la transformación de la escuela contemporánea.

Esta publicación recoge las ideas y experiencias que las autoras han recopilado a lo largo de su participación en el Proyecto INTER de investigación y formación, desarrollado durante los años 2002-2005. Dicho proyecto, coordinado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), contó con la colaboración de nueve entidades escolares, pertenecientes a los siguientes países europeos: España, Portugal, Gran Bretaña, Noruega y Letonia. En el año 2005 la Fundación Evens, institución belga dedicada a la educación intercultural, concedió al Proyecto INTER el premio al mejor proyecto educativo intercultural de ámbito europeo.

El libro está dirigido tanto al profesorado, en formación inicial o en ejercicio, como a orientadores, voluntarios, directores y otras personas con diferentes roles en las escuelas. Se articula en cinco capítulos, cuyo contenido gira en torno a lo que las autoras han identificado como dimensiones críticas de transformación de la escuela desde un enfoque intercultural. Cada capítulo se divide en cinco apartados, dentro de los cuales se presenta información sobre las distintas cuestiones que se plantean, se diseñan actividades para la reflexión sobre la escuela actual, se ofrecen propuestas para su transformación y mejora, y se aportan referencias bibliográficas y páginas web sobre los contenidos de cada capítulo.

En el primer capítulo se aborda la nueva noción de interculturalidad educativa, y se exponen diversos argumentos a favor de la adopción de este enfoque. Por otro lado, también se plantean cuestiones referentes a la diversidad y homogeneidad en educación, definiendo primero el concepto de escuela intercultural y analizando después las dimensiones que deben abordarse con el fin de transformarla.

El capítulo segundo se desarrolla partiendo del supuesto de que la educación es un asunto intrínsecamente político. Con objeto de facilitar la reflexión sobre las políticas educativas involucradas en la educación intercultural, las autoras plantean tres niveles de análisis diferentes: el de los proyectos educativos propuestos por los agentes políticos y sociales en la esfera

internacional europea o local, el de las leyes y normas explícitas que organizan el sistema educativo y, por último, el de las medidas concretas que los agentes educativos (incluido el profesorado) desarrollan para aplicar dichas leyes y normas. Por último, se proponen algunas claves en relación con la educación para la democracia y la ciudadanía como proyecto educativo para la transformación de la escuela desde un enfoque intercultural.

«El centro educativo, una imagen mental» es el título del tercer capítulo. En él, las autoras proponen pensar en la escuela como metáfora, a la vez que plantean la introducción de algunos cambios a varios niveles: en las dimensiones estructural y organizativa, en la forma de seleccionar y agrupar a profesores y estudiantes, en la distribución de espacios y tiempos, en las normas de disciplina y convivencia, y, finalmente, en los modos de participación de la comunidad educativa.

El cuarto capítulo se centra en las relaciones que se establecen entre familia, escuela y comunidad. Ante la desconexión que existe entre estos tres ámbitos y que, a juicio de las autoras, se refleja en las «dificultades» que encontramos en nuestra realidad multicultural, se proponen las llamadas «comunidades de aprendizaje» como un caso especial de colaboración que no sólo trata de implicar a las familias, sino que también intenta que el centro educativo se abra a la comunidad.

Por último, partiendo de la concepción constructivista del aprendizaje y de la pedagogía crítica, el capítulo quinto describe las principales estrategias, principios y recursos de enseñanza en el aula, la definición de los papeles que adoptan profesores y alumnos, las interacciones que promueven tales roles, la evaluación del proceso y, finalmente, las prácticas escolares que subyacen a un enfoque educativo intercultural.

Desde un planteamiento integral, las autoras nos muestran en su libro un nuevo modo de entender la educación, huyendo de las tradicionales «medidas paliativas» a las que se recurre cada vez que surge un problema de tipo «cultural» en el centro educativo. La interculturalidad se plantea como un fenómeno de gran importancia que, además de afectar a toda la comunidad educativa, a los agentes sociales y a la clase política, puede concebirse como promotor de cambio y mejora en las sociedades democráticas.

Sara Redondo Duarte

ALONSO TAPIA, J. (2005): Motivar en la escuela, motivar en la familia. Madrid, Ediciones Morata, 249 pp. ISBN: 84-7112-506-4.

Las sociedades occidentales en los inicios del siglo XXI se caracterizan por fomentar valores que defienden que lo principal en la vida son los resultados; esto se puede escuchar todos los días en el ámbito laboral, en el deportivo, en el comercial, en el político, etc. En dichas sociedades, desgraciadamente, se ignora el proceso de aprendizaje del que florecen estos resultados. En el contexto educativo, esta obsesión por los resultados se comprueba diariamente en la actitud que mantienen alumnos, profesores y padres respecto a la importancia que propor-

cionan a los exámenes y sus correspondientes calificaciones, considerándolos como el instrumento imprescindible para motivar el esfuerzo y aprendizaje del alumnado.

El prestigioso profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Jesús Alonso Tapia, se rebela ante esta concepción de la educación dirigida hacia los resultados académicos (que refuerza los valores de la actual sociedad adulta) para enseñarnos un proyecto de educación donde el motor de la motivación del alumnado es el proceso de aprendizaje, es decir, las herramientas cognitivas y modos de pensar más eficaces para adquirir conocimientos.

Una excelente muestra de esta rebeldía intelectual es su obra, «Motivar en la escuela, motivar en la familia», donde a lo largo de sus siete capítulos nos enseña, mediante el planteamiento de preguntas clave y la contestación concreta a las mismas, el conjunto de pautas de actuación que deben emprender, tanto profesores como padres, para lograr que sus alumnos e hijos se interesen y esfuercen por aprender. Un rasgo a destacar de la obra es la exposición a lo largo de la misma de innumerables ejemplos típicos de la vida real que facilita la comprensión de las ideas que nos intenta –y consigue– trasladar.

Alonso Tapia parte del principio de que no es la falta de motivación lo que provoca el fracaso escolar, como plantean las teorías educativas dominantes; por el contrario, defiende con argumentos sólidos que es la falta de aprendizaje la responsable de que el alumnado se desmotive y sea el origen de esa lacra que amenaza a un importante porcentaje de nuestros jóvenes. Para nuestro experto, lo importante es enseñar a pensar y ayudar a comprender mediante el diálogo entre adultos y jóvenes.

Los factores claves que se analizan a lo largo de la presente obra para ayudar a fomentar la motivación por el aprendizaje de calidad (aprender comprendiendo) que debe asumir todo profesor y progenitor que se precie son aquellos que defienden facilitar, al alumnado o descendiente, la experiencia de que se es competente y el desarrollo personal, la percepción por el joven de la utilidad de lo que se ha de aprender, la experiencia de autonomía y, por último, la apreciación de que sabiendo se puede ayudar a los demás.

Para conseguir esta estimulación hacia el aprendizaje tanto profesores como progenitores deben ayudar a sus alumnos e hijos a pensar (proporcionándoles modos de pensar eficaces a la hora de adquirir conocimientos), colaborar en regular su esfuerzo mediante la realización de tareas parciales de manera regular, la necesidad de promoverles claridad tanto en los objetivos como en las metas que fomentan la orientación hacia el aprendizaje, y no tanto, hacia el estudio para aprobar, intentar que las expectativas se mantengan altas, necesidad incondicional de aceptación tal y como son, interactuar con los alumnos o hijos atentamente y con gran disponibilidad con el fin de suscitarles curiosidad por aprender (plantearles interrogantes y desafíos) y, por último, un modo de evaluación que se centre en el progreso del aprendizaje comprendido en relación a su nivel previo y no tanto en relación con el progreso de los demás.

Un planteamiento atrayente que se plantea a lo largo del libro es aquel que critica la perspectiva de considerar a los alumnos con éxito escolar de inteligentes, o con fuerza de voluntad, y aquellos que sufren fracaso escolar como no inteligentes, o que son unos vagos, pues no se preocupan en analizar las diferentes expectativas y los diversos modos de trabajo que posee cada alumno a la hora de afrontar sus tareas, sobre los que se puede incidir mediante la enseñanza escolar o en el ámbito familiar.

Otro de los condicionantes en los que el profesor Alonso Tapia nos pone en alerta es aquel que considera que en cada momento de la edad escolar cada alumno e hijo necesitará un tipo de apoyo distinto para colaborar en facilitar el interés y el esfuerzo por aprender, pues con la edad cambian los valores, metas e intereses, tanto por los cambios del entorno como los de carácter personal.

Sin duda, este libro suscita al lector el deseo de comprender cuáles son las pautas a seguir para prevenir o corregir la desmotivación de nuestros escolares. Pero la gran virtud de esta obra es que mediante la lectura de su contenido logra clarificar el camino para conseguirlo.

Marco Antonio García Cortés

**ÁLVAREZ, F. J. ; GONZÁLEZ, E. ; ROBLEDO, T. (coords.) (2004):
Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud. Madrid, CIDE, 246 pp.
NIPO: 651-04-150-1.**

La formación integral de los adolescentes, además de un objetivo del sistema educativo, es en estos momentos un tema de preocupación social. En este libro se aborda esta formación a través de los temas transversales de Educación Vial y Educación para la Salud. Se presenta esta publicación como material didáctico que facilita al profesorado su trabajo en el aula, utilizando una metodología activa y participativa. Estos materiales van dirigidos al alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. La publicación está patrocinada por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Sanidad y Consumo y, consta de 246 páginas.

La publicación Cuaderno didáctico sobre Educación Vial y Salud se presenta en ocho módulos, constituidos a su vez por una introducción y varios capítulos, en cada uno de los cuales se incluye una información para el profesorado, un mensaje a transmitir y unas actividades a realizar por el alumnado; al final de cada capítulo se proporciona la bibliografía que se puede utilizar para completarlo. Estos módulos son unidades didácticas que se pueden trabajar por separado, por lo que vamos a presentar el contenido de cada uno, para que el lector pueda conocer mejor este material.

Módulo uno. «Accidentes de tráfico: de un problema de salud al día de después». En la introducción se señala la gravedad de las lesiones por accidente de tráfico y la necesidad de prevención. El capítulo 1 trata «los accidentes de tráfico como un problema de salud», ofrece una información al profesorado para que transmita a sus alumnos los datos del número de fallecidos en las carreteras españolas a lo largo de doce años, los hospitalizados y lesionados a causa de accidentes, y las causas que los provocan. Plantea varias actividades para realizar en el aula sobre estas situaciones de fallecimiento en el entorno en el que ellos viven; propone unas reflexiones sobre los artículos: «una idea original» y «las principales causas y la mortalidad por accidentes en el mundo» publicados en la revista *Tráfico*. El capítulo 2 lo dedica a «la magnitud de los accidentes de tráfico», compara estas magnitudes con el número de muertes por

meningitis, y plantea actividades para el alumno. El capítulo 3 lo dedica «al día de después de los accidentes de tráfico», con información para el profesorado y actividades para los alumnos. El capítulo 4 aborda la «implicación de los peatones en los accidentes de tráfico», se pretende inculcar a los adolescentes los deberes que tienen que cumplir como peatones, presenta un artículo sobre «los imprudentes y atezados peatones» de la Revista Tráfico en el que se incluyen tablas y gráficos así como consejos imprescindibles para caminar tanto por ciudad como por carretera. El capítulo 5 está dedicado a «los accidentes de tráfico y los jóvenes». Presenta a los jóvenes como colectivo de riesgo, analiza sus conductas y hábitos al volante y explica el por qué son tratados de manera diferente por las aseguradoras. Y en el capítulo 6 se reflexiona sobre «la relación del uso del teléfono móvil y los accidentes de tráfico». En la información para el profesorado se constata que el uso del teléfono móvil multiplica por seis el riesgo de provocar accidentes de tráfico. En las actividades se presenta un artículo sobre la campaña de concienciación del riesgo de utilizar el teléfono móvil en la conducción.

Módulo dos. «Alcohol, conducción y accidentes de tráfico». En la introducción se señala que gran parte de los accidentes están producidos por errores humanos. El capítulo 1 trata sobre los tipos de bebidas alcohólicas y el cálculo de la cantidad consumida. Comienza con información sobre los tipos de bebidas alcohólicas, su graduación, el cálculo en gramos de la cantidad de alcohol consumido y la opción de las bebidas sin alcohol. El mensaje para los alumnos es que «todo consumo de alcohol conlleva un riesgo para la salud». En las actividades que plantea se señala la graduación de las bebidas y se reflexiona sobre su consumo. El capítulo 2 se refiere al comportamiento del alcohol en «el organismo y el cálculo de la alcoholemia». Informa sobre las distintas fases del alcohol en el organismo, la cantidad presente en la sangre del bebedor y el cálculo del tiempo necesario para eliminarlo. Las actividades propuestas consisten en calcular la tasa de alcoholemia que producen las bebidas de consumo diario o las habituales en las celebraciones. El capítulo 3 trata «los efectos del alcohol sobre la capacidad de conducción». Se informa al sobre las modificaciones que produce el alcohol en el comportamiento de la persona, cómo afecta a su visión y a su capacidad psicomotora, y analiza los efectos del alcohol en el tiempo de reacción del individuo. Transmite el mensaje de que el alcohol deteriora e incapacita a la persona para conducir con seguridad. Como actividades se proponen las de analizar los efectos del alcohol en la conducción y las consecuencias en el tiempo de reacción de los consumidores. El capítulo 4 trata sobre «el alcohol y la siniestralidad por tráfico». Informa sobre el riesgo existente entre el consumo de alcohol y la producción de accidentes; se presentan varias gráficas: sobre la alcoholemia y el riesgo de estar implicado en un accidente mortal, tanto como conductor o como peatón, añadiendo la juventud como factor de riesgo. En las actividades se presentan gráficas sobre los accidentes de tráfico y su relación con la alcoholemia con preguntas para su reflexión. El capítulo 5 trata de «la legalidad del alcohol en la conducción y la realización del control de alcoholemia». Informa sobre la normativa española en cuanto a bebidas alcohólicas, las tasas permitidas y las pruebas de alcoholemia. No se permite circular si la persona tiene por encima de 0,5 g/l de alcohol en sangre. En las actividades se presentan comentarios a un artículo de la Revista Tráfico que narra la experiencia vivida durante dos noches con la Guardia Civil de Tráfico controlando los niveles de alcoholemia.

Módulo tres. «Drogas, conducción de vehículos y accidentes de tráfico». Este módulo se centra en la relación negativa que existe entre el consumo de drogas, la conducción y los accidentes de tráfico. El capítulo 1 trata «las drogas y la conducción». Clasifica las drogas en depresoras, estimulantes y perturbadoras; se exponen datos en gráficos sobre la presencia de drogas en conductores y en peatones fallecidos en accidentes de tráfico. Plantea actividades en las que hay que clasificar distintos tipos de drogas y sus efectos, y comentar un artículo sobre drogas de diseño. El capítulo 2 se refiere a «las consideraciones legales sobre las drogas ilegales y la conducción de vehículos». Informa sobre la normativa legal y la realización de pruebas para detectar la presencia de drogas en los conductores; la legislación española prohíbe conducir cuando se han ingerido drogas o estupefacientes. Las actividades están dirigidas a conocer la legislación y reflexionar sobre la realización de controles de alcoholemia.

Módulo cuatro. «Medicamentos y conducción». Dentro de los factores que pueden afectar la capacidad para conducir con seguridad se encuentran los medicamentos. El capítulo 1 aborda «aspectos generales de los medicamentos y la conducción». Se informa, a través de gráficos, sobre el consumo de medicamentos por parte de la población, y la presencia de fármacos en los conductores fallecidos. Para las actividades presenta un prospecto farmacéutico teniendo el alumno que buscar la información sobre la compatibilidad del fármaco con la actividad de conducir o con la ingestión de otras sustancias. El capítulo 2 trata de «la enfermedad, la medicación y la conducción de vehículos». Informa sobre algunas enfermedades y plantea actividades sobre las alergias y la influencia que tiene en el conductor su tratamiento.

Módulo cinco. «Dispositivos de seguridad y prevención de lesiones por accidente de tráfico». El capítulo 1 trata sobre «el cinturón de seguridad». Se informa sobre las leyes de la inercia, las razones para el uso del cinturón y la eficacia. Las actividades se plantean en trabajo grupal, consisten en observar si los conductores y acompañantes usan el cinturón, se comparan estos datos con los que presenta la Dirección General de Tráfico y tienen los alumnos que diseñar una campaña de concienciación sobre el uso del cinturón de seguridad. El capítulo 2 sobre «el casco en la conducción de los vehículos de dos ruedas». Se informa sobre los riesgos de la utilización de estos vehículos, las lesiones que se pueden producir y las que se pueden prevenir si se utiliza el casco. Las actividades se plantean como reflexión sobre la utilización del casco y las tácticas empleadas para animar a usar el casco.

Módulo seis. «Comportamiento ante el accidente de tráfico». Las normas técnicas que han de conocerse para enfrentarse a un accidente de tráfico están bien estructuradas, aplicarlas puede salvar vidas o minimizar lesiones. El capítulo 1 aborda el «comportamiento ante el accidente de tráfico». Las normas de actuación son: proteger, avisar y socorrer. Las actividades consisten en conocer los diferentes recursos de ayuda y realizar simulaciones para poder ayudar en caso de accidente. El capítulo 2 trata el «soporte vital básico ante un accidente de tráfico». Informa sobre nociones de anatomía y fisiología y qué hacer ante una persona lesionada. Las actividades van dirigidas a la protección de la columna vertebral.

Módulo siete. «El vehículo y el medio ambiente». En la introducción se presenta al automóvil como un producto que contamina durante el proceso de fabricación, durante su período de utilización y cuando queda en desuso. El capítulo 1 trata sobre «la emisión de gases a la atmósfera». Los gases contaminantes originan o agravan las enfermedades de las personas. Las actividades

se desarrollan partiendo de la lectura del artículo «el automóvil frente a la crisis del clima» publicado en la revista Tráfico. En el capítulo 2 se trata sobre los «residuos contaminantes». Se plantea la necesidad de proteger el medio ambiente reciclando la mayor parte de los residuos que genera el automóvil. Las actividades se proponen partiendo de la lectura de unos artículos sobre el reciclado de los coches y de los aceites que utilizan. El capítulo 3 aborda «la contaminación acústica». Se informa de los efectos del ruido sobre la salud y el estrés que origina. Las actividades se realizan a partir de un artículo sobre «el diseño del ruido». El capítulo 4 se refiere a «la contaminación visual y la ocupación del suelo». Los automóviles necesitan espacio para circular, tanto los aparcamientos en las ciudades como la red viaria en su trazado modifican el valor natural del suelo. Las actividades proponen una reflexión sobre la ocupación del suelo por los vehículos.

Módulo ocho. «Movilidad sostenible y actividad física». El abuso del transporte para desplazarse propicia el sedentarismo. El capítulo 1 aborda la «movilidad sostenible». Se informa al profesorado sobre los efectos negativos del transporte motorizado, y la necesidad de utilizar el transporte público o desplazarse a pie. Se propone como actividad que el alumno haga una valoración sobre la utilización del coche en los desplazamientos. En el capítulo 2 se trabaja sobre «la importancia de un estilo de vida activo en la sociedad actual sedentaria». En este Capítulo se analizan conceptos como actividad física, sedentarismo, deporte, condición física y cualidades físicas y motrices básicas; efectos beneficiosos de la actividad física y los hábitos saludables. Se proponen actividades de análisis de los factores que influyen en el estilo de vida y gasto energético de estas actividades.

Consideramos que estos materiales de trabajo constituyen un soporte valioso para trabajar la Educación Vial y la Educación para la Salud, tanto en las áreas afines a estos contenidos como a través de la acción tutorial.

Pilar Linares Pérez

BARTOLOMÉ CRESPO, D. (2005): Periodismo Educativo. Madrid, Síntesis, 192 pp. ISBN: 84-9756-274-7.

La introducción de la prensa en la enseñanza es un hecho tardío y poco frecuente. Sin embargo, hoy la vida de la sociedad está altamente influida por los medios de comunicación. Es más, la historia reciente, los acontecimientos de los que se habla, los que hacen la historia futura, sólo a través de la prensa pueden enseñarse y vivirse. Por eso las publicaciones que introducen este poderoso recurso en la educación tienen el mérito de la avanzadilla y de la innovación.

El autor es profesor titular de Periodismo en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense, asiduo participante en cursos de formación del Profesorado, y autor de varias investigaciones sobre la prensa en las aulas aportando estrategias novedosas y punteras sobre el tema. Su preocupación, ya plasmada en otras obras, es la de un acercamiento entre las dos áreas de conocimiento y las dos profesiones desde una perspectiva interdisciplinar.

Este libro presenta un análisis y una reflexión sobre la prensa en los centros, como un hecho de máxima importancia como recurso de aprendizaje, como analizador y catalizador de la realidad educativa y de la vida escolar. Apenas se duda de la trascendencia que ocupan estas cuestiones ni de las polémicas que suscitan, muchas veces motivadas por falta de información. Un nuevo concepto del valor de la información que es necesario contemplar e incrementar para poder poner en práctica en todos los medios de comunicación, unas estrategias tendentes a aumentar en cantidad y calidad la información sobre estas realidades. Se impone aumentar los espacios radiofónicos, televisivos, en Internet, publicaciones autónomas como semanarios, suplementos y secciones en los periódicos. La noticias sobre educación deben ser más frecuentes y huir de lo anecdótico. La ciudadanía debe saber mejor qué se hace tanto tiempo en los centros docentes, para comprender, valorar y dar como buena inversión cuanto se haga en educación. Para lograr estos objetivos es urgente mejorar y ampliar su presencia en los medios de información.

Este libro tiene pues, una doble dimensión, por un lado se pretende que los informadores conozcan las cuestiones escolares para poder informar mejor sobre asuntos relacionados con la enseñanza en general, y no sólo sobre cuestiones puntuales, coyunturales; pero, por otro lado, aporta una serie de datos de gran importancia para los docentes. Así aparece, por ejemplo, un capítulo sobre periódicos escolares dando una visión muy universal de este fenómeno antiguo y moderno, y aportando elementos valiosos sobre su elaboración práctica. Igualmente y desde el punto de vista del docente me parece importante reseñar las aportaciones sobre revistas de educación ya que recoge, analiza y valora un elenco de las mismas muy meritorio así como su clasificación y características. Otro tanto podríamos decir de los programas educativos en televisión y en la radio, de los suplementos de educación en la prensa diaria y de los portales de Internet de contenidos educativos.

Se trata en síntesis de un libro escrito con amenidad, rigor científico, que ha pasado los controles de calidad de la Editorial y que abre nuevos planteamientos y reflexiones a los profesionales de la docencia e investigación. La visión interdisciplinar lo hace más atractivo y en ambos campos puede aportar interesantes conocimientos desde la visión de los recursos, no sólo de prensa, sino de Internet, revistas o páginas y lugares de información en educación y en periodismo.

Isabel Cantón Mayo

BELLO, L. (2003): Viaje por las escuelas de Asturias. Oviedo, KRK Ediciones. 208 pp. ISBN: 84-96119-50-5.

Tras su periplo por las escuelas de Madrid y de Castilla y León, Luís Bello, este caballero errante y peregrino del ideal, emprende en 1926 el tercero de su serie de viajes por las escuelas de España que, en esta ocasión, le llevaría a tierras asturianas. «Entro, pues, en Asturias, por el puerto de Leitariegos, libre de nieve y con buen sol». Con la visión del grande y magnífico espectáculo de la montaña asturiana inicia Bello un viaje que terminará en Oviedo, aunque había de

haberle llevado también a Castropol y Ribadeo, a Llanes y Cangas de Onís... Pero no importa demasiado, porque este viajante "en futuridad española", como lo llama Araquistáin en 1928, sabe bien que «el trabajo útil a un pueblo es útil a todos».

Y es que sus crónicas pretenden ser ante todo eso, útiles; y en aras de ese provecho el «viajante en escuelas» llega incluso a ponerse en alerta contra la actitud romántica y el deleite personal que el viajero tiene derecho a extraer de sus peregrinajes. El agudo asturiano que recela de la entrada de Bello por el puerto de Leitariegos, percibe en el albense «un concepto bastante romántico de la naturaleza» y le aconseja «desconfiar de estos grandes lienzos panorámicos que nos proporcionan las montañas. A paisajes soberbios, escuelas pobres». El solaz del hombre particular tendrá que esperar mientras quede por atender la tarea notarial del periodista, del sociólogo y del político: «Me ha advertido algún crítico que es peligroso dejarse llevar en esta visita de escuelas y de pueblos por sentimentalismos dulzones». Y a esa nada condescendiente labor se dedica este «Don Quijote de la Escuela», caminante unas veces –«al brazo la cayada del paraguas, en la mano un maletín ligero»– y otras viajero en autobús, tren o en moto con sidecar.

Como periodista, Luís Bello observa con agudeza y describe primorosamente –«El primer pueblo que ha logrado trepar hasta aquí se llama Brañas de Arriba, y se afirma como puede, agarrándose al suelo con los machones de sus hórreos y ofreciendo a la nieve unos extraños techos cónicos, africanos, de bálago o de paja hábilmente trabada por unas barras que sirven de flejes»–; como sociólogo, es implacable en su interpretación de lo que ve –«Podrá haber cambiado aquella forma ritual, tan pintoresca (la de los maestros babianos que se ofrecían en la feria junto al ganado); pero el hecho sigue siendo el mismo, y no hay razón para que la costumbre se pierda, pues no ha cesado la necesidad que la creó»–; y como político... Pero ¿es posible actuar como político en 1926? Para Luís Bello no sólo es posible sino también necesario. E ineludible fue denunciar la situación escolar, la dejadez del Estado, la desidia de las administraciones locales, la abulia por la escuela pública, esa escuela llamada a ser instrumento tanto de liberación individual en lo material y espiritual como de modernización y emancipación colectiva. Y esto es acción política directa, pues Bello con sus crónicas escolares está sacudiendo la modorra pública y agitando la conciencia social.

El regeneracionismo de Bello le empuja a promover la modernización del país, lo que pasa por reivindicar la decisiva presencia del Poder público en su dirección y por reclamar una nueva orientación política, obviamente democrática; ello exige el perfeccionamiento y progreso de la educación y el protagonismo del Estado en esa tarea. Claro que Bello confiaba en que la consecuencia de ese quehacer fuera una profunda transformación social; pero en 1926, con la libertad de expresión aherrojada, el periodista de *El Sol* no puede manifestar desinhibida su intención ni sin sujeción su propósito; ha de dar rodeos y servirse, como es habitual en sus crónicas viajeras, de las denuncias hiperrealistas, que, sin embargo, nada tienen de aquella sorna zumbona de que se valieron para sus críticas los viajeros del XVIII en los que Bello, por otra parte, se inspira; y en esto reside parte de la grandeza de su particular cruzada: que la narración amable del viajero no esconde, sino, antes bien, muestra las lacras escolares con la crítica deudora y responsable del político comprometido con la justicia social y con el ideal de socializar la educación como poderosa herramienta de lucha por la vida y la dignidad humana. Pero

no sólo esto. Bello quiere implicar al Poder público en el logro de estos objetivos como condición previa para alcanzar otro propósito recurrente en el «misionero laico», la cohesión nacional sin la que ninguna modernización es posible ni es viable constituir ciudadanía ni nación. La escuela, como sucedió después con la Segunda República, –de cuyo ideario educativo, como dice Agustín Escolano en su prólogo, «Bello era anunciador, su profeta»– es convocada para hacer posible este empeño. Claro está que hablamos de la escuela que espera ser dinamizada por la iniciativa y los cuidados del Estado, la escuela pública, a favor de la cual Bello, fiel a otra de sus constantes, toma decidida posición.

Este es el anhelante y premioso bagaje ideológico con el que Luís Bello se echa a los caminos del Principado. Sus crónicas las publica *El Sol* en 13 artículos que conforman esta tercera mirada regional con la que el afamado periodista pretende indagar en la esencia escolar de España. También aquí constata Bello lo que ya había visto y seguirá observando en otros viajes: que hay un anudamiento entre las partes de ese todo nacional y que éstas, a su vez, presentan obvias tonalidades propias: «¡Cuántas Españas hay! » –exclama en El camino de Oviedo– «Cada una tiene su color». Advierte incluso que en Asturias son visibles más de una España. La semejanza, lo común entre ellas, lo que las liga a modo de lazo fatal que es preciso desanudar, es eso que compone lo que Escolano califica de «libro negro» de la realidad escolar: el pésimo estado de muchas escuelas, la situación que atraviesan no pocos maestros y la condición que en tales circunstancias sufre la infancia asturiana.

En el Principado denuncia Bello la existencia de escuelas asentadas en buenos edificios pero abandonadas, como la de La Mata, cerca de Grado, y otras inservibles para su elevada función, como la de Frieres (Riaño), «escuelita pequeña, húmeda y triste, con las vigas carcomidas al aire», o como la de Argumoso, donde «una sola habitación servía para la escuela y la habitación del maestro. Era oscura y estrecha —una zahurda—. Unos mapas colgados servían de tabique o de cortina pedagógica, y al otro lado habitaba el maestro con su mujer y con sus hijos»; o, en fin, como la escuela de El Puente de Peñaflor donde «parece que acaba de terminar el combate (recuerda la guerra contra los franceses) y que los vencedores han guardado aquí los caballos de los prisioneros. Algo indefinible queda todavía en el ambiente»; y peor aún es la escuela de niñas «en el piso de arriba»; de modo que «la batalla que habría de ganarse aquí tiene su primer objetivo: echar abajo la escuela y rescatar a los niños de Peñaflor». Claro que estas escuelas contrastan con otras, como la de Piedras Blancas, que tiene «locales dignos de una gran capital», o con el grupo escolar del barrio de Sabugo, en Avilés, «soberbio y de construcción recientísima», o con las Graduadas de Luarca, que encierran «la perfección y la riqueza de un edificio erigido con lujo, como un monumento a la cultura y al pueblo natal»... Pero adelantemos ya que éstas últimas no se deben a la acción del Poder público sino a la iniciativa particular.

Los maestros asturianos comparten con los de otras regiones el heroísmo con que ejercen su profesión; ¿acaso no es heroicidad la persistencia de la «pobre maestra» de Cadavedo, en Quintana, que «anduvo peregrinando de casa en casa en busca de posada»? ¿no tiene mucho de épico el desempeño de los cincuenta maestros de Oviedo que tienen a su cargo seis mil niños, o el del maestro de Candamo que regenta una «escuela pequeñita, insuficiente para ochenta y cinco niños», y sobre todo el del maestro de La Mata « que tiene que gobernarse con

ciento cincuenta niños en cuatro palmos de terreno»?...¿No es heroicidad la de los «maestros legos» de Babia o de Omaña que se ofrecían como tales durante el invierno y que, en virtud de su contrato, dormían y comían un día en cada casa —llamados por eso «catapotes»—para no ser así gravosos a ninguna? Y, a pesar de todo, cuando «al maestro babiano marzo le emancipa», su básico saber ha logrado dejar una ligera iniciación en las primeras letras, a modo de desbroce y apenas roturación de la inteligencia, a no pocos hijos de rudos lugareños, cumpliendo con ello «humildemente un elevado fin», el que la dejadez del Estado no fue capaz de subsidiar. Magisterio nómada éste que también forma parte de eso común que comparte Asturias con otras regiones de España donde también existían los maestros «ciruela» en sus muchas formas: «enseñaores», «cortijeros», «maestros perrilleros», «maestros de ferrado»...

Y entre esas escuelas y el heroísmo de los maestros, toda una población infantil que no puede acceder ni al cobijo de aquéllas ni a las enseñanzas de éstos. En Cangas de Tineo dos tercios de los niños queda fuera de la escuela; en Sama de Langreo, anota Bello el periodista, los tres grados de las Escuelas graduadas acogen a 240 niños de un censo escolar de mil... Y Bello el sociólogo, continúa: «La lista de aspirantes es interminable. Parece que estas cifras no tienen sino un frío valor estadístico; sin embargo no es difícil darles color de realidad. Centenares de muchachos vagan por el pueblo y rondan las minas. Hay entre esos niños sin escuelas muchos hijos de viudas por accidentes de trabajo, y, en consecuencia, pobres. La necesidad y la libertad les lleva hasta las escombreras a coger carbón. Más de una vez no lo cargan de las escombreras, sino de los vagones. Y los guardas tienen orden de disparar (...)». Y Luís Bello, que aún tiene lejos su viaje a Cataluña y sus «enclaves levíticos», pero que ya se ha percatado de que hay pueblos (como Cibea) que tienen Iglesias milerias pero carecen de escuelas, anota cómo los niños de Carcedo son privados de sus escuelas recién construidas pero aún no inauguradas porque son destinadas al culto mientras se edifica la Iglesia; «en tanto, los niños tenían su escuela en un local húmedo, más bajo que el nivel del suelo». Y es que en su ánimo está presente el ideal no sólo de ver sobresalir en el paisaje urbano y popular el edificio de la escuela como ya sobresale el de la Iglesia, sino también de presenciar cómo se dedica a aquélla las atenciones que ésta recibe.

Y si la mirada de Luís Bello presta una atención especial a tres pilares básicos de la regeneración social —la escuela, el maestro, la infancia—, sus crónicas escrutan asimismo la acción de los Poderes públicos en el mejoramiento de esta tríada. Y su examen constata también en Asturias la debilidad del Estado, la dejación de su responsabilidad escolar, la pasividad de las Administraciones públicas... Así, Bello denuncia casos de desidia como el del ayuntamiento de La Mortera que no atiende el ofrecimiento que le hace el pueblo de solar para escuela, maderas, prestación personal y hasta unas pesetas, mientras «la escuela, alquilada, es desastrosa»; delata el abandono del ayuntamiento de Luarca que mantiene cerrada durante más de dos años la biblioteca popular circulante por no haber consignado la gratificación del bibliotecario, «menor que la mitad de lo que cobra el encargado de dar cuerda al reloj»... Y frente a la repudiada pasividad y lentitud del Estado, Bello encomia la iniciativa de la sociedad civil: «Los pueblos, por su propio esfuerzo, poco a poco, van levantándose del hoyo en que viven»; iniciativas populares y personales, suscripciones y fundaciones educativas, suplen como pueden la insuficiencia y la ineficacia de la acción del Estado. Aquí tiene una vez más el cuaderno de

notas de Luís Bello espacio sobrado para la denuncia de la incuria del Estado y el elogio de la solidaria acción colectiva que Bello anima tanto como repudia la debilidad del Poder público. Y en esto, en la colaboración solidaria de la sociedad civil, ofrece el Principado una notable y envidiable particularidad.

En efecto; con todo y compartir con otras regiones españolas la negrura de su situación escolar, sin embargo, como decía Bello, Asturias tiene también colores propios, más claros que los de otras regiones, como Andalucía o Extremadura que visitará más tarde, colores que la distinguen del intenso gris de éstas. En el acta que levanta Luís Bello del estado escolar de Asturias ocupa un lugar destacado el amor que siente esta región por sus escuelas. Un aprecio que, aunque no acaparado sí sobradamente manifiesto, va asociado de modo palmario a las obras de los indianos astures, « tema y motivo principal de este viaje », confiesa Bello. Asturias, que, como recuerda en su esclarecedor prólogo Agustín Escolano, junto con Galicia, Cantabria, la Rioja, Soria e incluso Cataluña, formó parte del « cinturón de escuelas de indianos », recibe de los asturianos emigrados a América legados para fundar instituciones de enseñanza, intentando resolver con su fortuna y el amor a su pueblo lo que el Ministerio no supo solventar con sus presupuestos ni con su política educativa. Acérquese el lector de la mano de Luís Bello a la obra de los indianos astures y le sobrecogerá, por un lado, la generosidad de quienes no quisieron ver repetida en otros niños la infancia que ellos padecieron y, por otro, le turbará el contraste que ofrecen estas donaciones y legados con la negligencia del Estado y de los Municipios. Referir la generosidad del fundador de las Escuelas Selgas, la del « Rey de la Patagonia » en Avilés, la de los emigrantes del partido de Castropol, y un muy extenso etcétera, servirá « para dar idea del sentimiento de solidaridad social de los asturianos, de su capacidad y de la certera interpretación que saben dar a los deberes de la riqueza y del trabajo. Esto es lo que aporta el americano ». Claro que Bello quisiera tener por innecesario el oro de América – sobre cuya confianza, por otro lado, alerta dada su capacidad de adormecer la iniciativa popular y la ya bastante entumecida de los poderes públicos – pero su espíritu pragmático, que conoce el « paso cansino » del Estado, estimula, como hará en todos sus viajes con otras fuerzas sociales, la acción benéfica de los indianos: « ¡No os canséis de fundar, españoles de América! »; pero, sabedor de que sobran los devoradores de fundaciones, aconseja Bello a estos indianos previsión y cautela: « Os pido que, si es posible, fundéis en vida, y si no, que busquéis directamente personas de garantía (...) Asegurad el destino de vuestra fundación (...) entregándola sólo a hombres dignos de crédito ». Quizá fuera esta obra de filantropía, unida a la acción popular, lo que procuró que Asturias se distanciara de otras regiones españolas en una mejor, aunque todavía insuficiente, cobertura escolar, y en mejores cotas de alfabetización.

Son muchas las informaciones de valía inestimable para el historiador de la educación que Luís Bello proporciona en sus crónicas de viajante en escuelas. El lector interesado hallará más cumplida noticia de ellas en los trece artículos que recoge en este su Viaje por las escuelas de Asturias y mejor y más acabada explicación en el esclarecedor prólogo que escribe Agustín Escolano, sin duda su mejor conocedor y estudioso en nuestros días. No en vano a él le debemos también la edición y prólogo de las anteriores cuatro entregas – Viaje por las escuelas de Castilla y León, Viaje por las escuelas de Madrid, Viaje por las escuelas de Andalucía y Viaje por las escuelas de Cataluña – consideradas un referente inexcusable para todo trabajo de etnolo-

gía y sociología escolar y en todo intento de hacer historia de la educación. El acercamiento que nos propone Agustín Escolano a la sorprendente cartografía escolar de Luís Bello, a los lugares, conceptos, iniciativas, resistencias, costumbres, personajes y políticas escolares, es fruto afortunado del que adivinamos un gravoso esfuerzo por recuperar la memoria de la escuela, de sus lugares y sus representaciones. Todo eso sería por sí solo más que sobrado motivo de gratitud que, sin embargo, se acrecienta aún más al poner en manos del profesional de la educación, y del ciudadano en general, materiales de difícil alcance que forman parte de su memoria colectiva y configuran su identidad. Nadie que lea estas páginas - enriquecidas con el prólogo de Azorín al tomo III de Viaje por las escuelas de España dedicado a Extremadura (1927), del «Homenaje necesario» que Araquistáin escribe para *El Sol* en 1928, y de José Esteban - saldrá de ellas como en la «Evocación de don Fortunato Selgas» dice Luís Bello haber llegado: sin recuerdos que le unan al terruño, «esto es, sin emociones». Pero emociones y recuerdos se adhirieron ayer al ropaje y al alma viajera de Bello, como se adhieren hoy al lector que se acerque a las crónicas de Bello, que transite por los prólogos de sus estudiosos y viaje por entre las evocaciones de sus amigos.

Juan Manuel Fernández Soria

CANTÓN MAYO, I. (2004): Planes de mejora en los centros educativos. Málaga, Ediciones Aljibe, 262 pp. ISBN: 84-970-0193-1.

El aumento de los servicios educativos dirigidos a los adultos, las personas mayores y las clases sociales más desfavorecidas, la progresiva conquista de autonomía por parte de los centros escolares, o las demandas educativas que el ser miembro de la Unión Europea implica, son algunos de los factores que han exigido la búsqueda de una mayor calidad en nuestro sistema educativo.

Conocer el sustento conceptual de los Planes de Mejora como instrumento para la conquista de la calidad, lo que son, el modo de llevarlos a cabo, los motivos para su aplicación, y las posibilidades de evaluación de sus resultados, ha sido el objetivo prioritario del trabajo realizado por la autora sobre los Planes de Mejora, considerados como la innovación educativa más importante de las llevadas a cabo en los centros escolares en los últimos tiempos.

La división estructural de la publicación en dos partes, una primera, reflejo del trabajo de revisión teórica y otra posterior, obtenida de la parte más práctica de la investigación, hace posible la aproximación a las diferentes corrientes nacionales e internacionales existentes en el momento actual sobre el tema. Las importantes mejoras experimentadas por los centros educativos participantes en factores concretos como son, las creencias, actitudes o satisfacción, mejora del clima de trabajo, introducción de la necesidad de una cultura de calidad, potenciación y encauzamiento del liderazgo de los directivos, implicación del profesorado en el cambio, o la necesidad de mejora del trabajo diario, son algunos de los aspectos que han sido

puesto de manifiesto en la obra, a partir de la síntesis de los resultados de la investigación sobre los Planes de Mejora aplicados en la Comunidad de Castilla y León durante los cursos 99-00 y 00-01. Además de la exposición de las dificultades personales, profesionales y sociales, existentes en el momento actual, para que la aplicación de los Planes de Mejora se generalice en la educación, constituyendo el punto de partida para la superación de las mismas.

Pero no hay duda de que será el compromiso del profesorado, los centros y la administración, en la búsqueda de la satisfacción de los usuarios de los servicios educativos, es decir, padres, alumnos y el mismo entorno, el que permita que la aplicación y evaluación de los Planes de Mejora se convierta en uno de los factores desencadenantes del avance progresivo de las escuelas y del sistema educativo hacia la calidad.

Marta Díez Vizcaíno

DAY, C. (2005): Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid, Narcea, 288 pp. ISBN: 84-277-1488-2.

Una de las líneas básicas para la mejora de la calidad educativa ha sido promover el desarrollo profesional y la capacitación de los docentes, que ha evolucionado con resultados diferentes según el contexto y los recursos empleados para ello. La formación continua y el desarrollo profesional docente han sido dos temas con múltiples propuestas y una constante insatisfacción en todas ellas. Christopher Day, catedrático de Educación y codirector del centro de formación de profesorado y desarrollo de la escuela en la Universidad de Nottingham, está especializado en ambos temas y ha impartido formación sobre ellos en Europa Norteamérica y Australia. Fruto de su trabajo, investigación y experiencias en formación y desarrollo profesional docente, nos muestra en este libro sus hallazgos.

En un proceso tan amplio y complejo como es la enseñanza, los dos problemas más acuciantes son la calidad de la misma y la selección y conservación de los mejores docentes, aparte del espinoso problema de la financiación de ambos. Los cambios derivados de la sociedad de la información se traducen en cambios en los centros educativos, en las conductas de profesores y estudiantes. Y la calidad de los centros depende de los profesores, de su capacitación, adaptación a los cambios, de la adecuación a las conductas y expectativas de los alumnos. Pero la pregunta entonces sería ¿cómo aprenden los profesores esa adaptación a los cambios, la respuesta a las expectativas de los alumnos y de la sociedad a su labor? Muchas de las respuestas a esta pregunta están contenidas en este libro. Se presenta, por un lado una revisión global de las investigaciones llevadas a cabo en varios países sobre el aprendizaje y desarrollo profesional continuo (DPC) de los profesores, acompañada de varios ejemplos positivos de ello. Pero ese éxito es siempre parcial; el análisis no es una prescripción de cómo y cuando deben aprender los docentes, sino que se enraíza en una profunda comprensión de la

vida de los profesores en los centros; se ven los factores críticos del esfuerzo cotidiano y se considera el esfuerzo que los docentes estén dispuestos a invertir para aprender a capacitarse. Los tres factores que contribuyen a la calidad del aprendizaje profesional son: la historia personal, la cultura de aprendizaje profesional de cada centro y el apoyo del director, los compañeros y otras instancias.

Desde el primer momento se señala que el principal elemento motivador de los docentes es «dejar huella» en sus alumnos y ello les puede llevar a la necesidad de evaluar e investigar los efectos de su práctica. Pero la privacidad del aula donde se desenvuelve su trabajo, unido a la influencia de la cultura tradicional escolar limitan su enfoque innovador y su aprendizaje profesional. El centro neurálgico del acto docente es, en definitiva, particular, depende de su tacto pedagógico, de su conocimiento profundo de la situación y de su inteligencia emocional. Este acto se desenvuelve principalmente en lo que Argyris y Schön llaman «aprendizaje de bucle sencillo», es decir se trata de responder a las nuevas exigencias y mejorar la calidad de su enseñanza sin cuestionar las premisas tácitas subyacentes en la misma sin interés en la revisión de la propia práctica. Para pasar al «aprendizaje de bucle doble», es decir cuestionar, criticar y hacer explícitas las premisas básicas del currículum y de la práctica docente. Este enfoque que supone revisar la propia práctica en grupo, con otros docentes, exige crear redes y mostrarse de acuerdo o cuestionar prácticas, competencias y aprendizajes. En suma que no se dirime el dilema del profesor: ¿técnico o profesional reflexivo? Para el autor los buenos docentes son técnicamente competentes y capaces de reflexionar sobre los fines, los procesos, los contenidos y los resultados de su trabajo. Llama la atención el nivel de presión sobre los profesores para que los alumnos alcancen determinados niveles externos de rendimiento, aspecto que puede reducir su desarrollo profesional docente. El ciclo por el que pasan los docentes en este desarrollo profesional se sintetiza en iniciación en la carrera, estabilización (nuevos retos y preocupaciones), estabilidad profesional (reorientación y desarrollo continuado) y la fase final (avance en la enseñanza, supervivencia y conservadurismo).

Las estrategias propuestas por el autor para conseguir el nivel de aprendizaje competencial docente son variadas: convertir los centros en comunidades de aprendizaje para que éstas descubran qué estrategias les resultan útiles. Se apoya en la motivación para aprender, tanto de forma colectiva como individual. Cree necesario fortalecer la responsabilidad y el sentido de la eficacia en el profesorado para que confíe y se comprometa más con el propio aprendizaje, ya que, esa es la mejor manera de conseguir lo mismo para sus alumnos. Por lo tanto, el libro no da recetas ni ofrece normativa sobre docentes y centros ideales; sino que propone que ellos mismos construyan los pilares para asentar su innovación, formación y competencias. Cree que a las investigaciones y trabajos desarrollados sobre el tema deben unirse las voces de los docentes, pide mayor atención e inversión en el profesorado, aumentar su autoestima y apoyo a las iniciativas de aprendizaje y desarrollo.

Se trata de un libro rigurosamente documentado, técnico y reflexivo a la vez, capaz de aunar las nuevas tendencias integrando la cultura existente y facilitando la construcción de nuevas alternativas al tema de los docentes, a los que sitúa en la médula del sistema educativo.

Isabel Cantón Mayo

**GARCÍA CALERO, P. ; ESTEBARANZ GARCÍA, A. (2005):
Innovación y creatividad en la enseñanza musical.
Barcelona, Octaedro, 238 pp. ISBN. 84-8063-713-7.**

El libro se autodefine como la primera didáctica de la Interpretación Pianística que integra la visión del Arte Global en su análisis de la necesidad de conjugar creatividad y técnica. Basado en métodos constructivistas se trata la producción como el final de un camino de creación de propio conocimiento de la obra a través de la expresión plástica y musical.

Se constituye como título atractivo para profesionales del piano y docentes que ven su labor como una investigación en acción e innovación, siendo interesante la adaptación que hacen de las nuevas teorías psicopedagógicas y artísticas, y su aplicación en una investigación llevada a cabo en un conservatorio de música.

Los cuatro grandes capítulos que lo conforman se inician profundizando en la didáctica creativa, estableciendo un marco conceptual multidimensional de referencia. Se trata de crear estructuras didácticas a partir de principios pedagógicos que permitan tener en cuenta los diferentes sentidos, inteligencias múltiples, motivación y aprendizaje para crear estructuras sólidas de pensamiento para el trabajo musical.

Para conseguir la expresión creativa del alumnado, las aulas han de favorecer experiencias también creativas e innovadoras, de ahí la importancia de que los docentes y músicos conozcan experiencias previas al respecto, por ello resulta interesante las descripciones que se facilitan sobre las innovaciones pedagógicas propuestas en *La Bauhaus* (Alemania) y *Le Blanck Montains Collage* (EEUU); las aportaciones de grandes músicos a la Historia de la Creatividad de la Técnica Pianística y su evolución hasta la especialización actual, en la que se diferencia claramente entre compositor, interprete, pedagogo y teórico.

Más adelante, el tercer capítulo, comienza la presentación más cercana al proceso de investigación del Conservatorio de Música. Se matizan sus principios de indagación basado en el estudio de casos triangulado comparativo; presentan los objetivos fundamentales, bases teórica y contexto de aplicación. A partir del análisis de sus principios legales, didácticos, filosóficos, y contextuales en general, se trata de planificar el cambio de práctica educativa adecuado al propio estilo de enseñanza de cada educador.

Finalmente en la práctica en «la práctica en la improvisación y en la interpretación» se trata la improvisación al piano desde el grado elemental, mediante la expresión plástica y musical partiendo de elementos literarios que sirvan de base metafórica. Todo ello ilustrado con análisis de alumnado concreto que da una cercanía y especial utilidad al ensayo para el lector. El proceso se evalúa globalmente dando pautas de mejora e innovación curricular futura.

Las enseñanzas y sus métodos han de evolucionar, y permitir la adaptación mutua de las instituciones y sus protagonistas, convirtiendo a los centros en generadores de conocimientos y cambios. El trabajo reseñado es un ejemplo de revisión de la organización de una de esas instituciones teniendo como eje la evaluación en forma de investigación en la acción, es decir, con la intención de mantener un sistema de mejora constante; en este caso, tratando la

creatividad en la producción musical como base de la obtención de conocimientos personales sobre las obras musicales y la docencia.

Lorena González-Piñero Doblas

HERNÁNDEZ GUANIR, P. (2005): Educación del pensamiento y las emociones: psicología de la educación. Tenerife/Madrid, Editorial Tafor /Narcea, 500 pp. ISBN: 84-277-1517-X.

La presente obra supone un interesantísimo compendio de conocimientos prácticos que el profesor debe manejar si quiere tener éxito en la difícil tarea de educar a un grupo de alumnos, tanto en lo referente al aspecto formativo y de adquisición de valores y habilidades para la vida de estos, como en la búsqueda de la satisfacción profesional y personal propias.

El libro se presenta en un formato agradable, con numerosas ilustraciones y frases resaltadas tipográficamente. Está escrito con un estilo ameno, por medio del cual el lector se sumerge en un diálogo con el autor de la obra que le lleva a recorrer los aspectos más importantes de la educación del pensamiento y las emociones, posibilitando una profunda reflexión por parte del lector acerca de los temas tratados.

El amplio conocimiento que el autor, Pedro Hernández «Guanir», posee, tanto de la teoría como de la realidad educativa de nuestro país, posibilita que la obra aborde la complicada tarea de incluir el análisis presente de la educación en España, por lo que es de obligada lectura para psicólogos y educadores interesados en la relación enseñanza-aprendizaje en el aula en el contexto sociocultural actual. El libro presenta temas de candente actualidad, tales como la inmigración, la incorporación de la mujer al mundo laboral, el cambio de valores de la sociedad, la formación del profesorado, la participación de familia y comunidad en el aprendizaje, el bullying o los recientes resultados de los informes internacionales PISA de evaluación del rendimiento académico.

El carácter eminentemente práctico del libro se pone de manifiesto por el hecho de que el autor, alejándose de contenidos exclusivamente teóricos, aborda la importancia que el establecimiento del currículum tiene en el rendimiento, argumenta acerca de la pertinencia de determinadas asignaturas, y trata de manera aplicada gran cantidad de temas, técnicas y esferas del conocimiento en Psicología de la Educación.

Para el autor, deben coexistir tanto una formación para la eficiencia (intelectiva y técnico profesional) como una formación socioafectiva, tratando de exponer al alumno a contenidos declarativos (saber, aprender), procedimentales (saber usar, saber generar) y actitudinales (valorar críticamente el aprendizaje). Además, el profesor ha de saber diferenciar qué contenidos son prioritarios y cuáles no, lo que se pone de manifiesto en la necesidad de una jerarquización curricular.

Los «buenos» profesores se asocian, según el autor, con la aplicación sensible de los paradigmas «Emocional-personalizante» y «Constructivista», que fomentan la motivación intrínseca y consiguen que el alumno se sienta planificador o coautor de la tarea que se propone abordar, alcanzando un estado de «flujo» (máximo rendimiento y bienestar) durante la realización de ésta. El carácter libre de estos paradigmas, hace que se separen de los métodos tradicionales de instrucción, consiguiendo que los alumnos adquieran el conocimiento de manera efectiva y significativa.

El autor incluye su propia teoría, Los Moldes Mentales, estos hacen referencia a la manera habitual aprendida -y por tanto modificable- que tenemos los seres humanos de reaccionar en situaciones de egoimplicación, es decir, cuando la realidad compromete nuestros intereses y emociones. Al modificar los moldes, el autor no sólo plantea fines académicos, sino también objetivos técnico-profesionales, e incide en la importancia que posee el componente socioemocional en la educación, incluyendo varios indicadores para medir el bienestar, tales como BIS (Bienestar Individual Subjetivo), BSC (Bienestar Subjetivo Comunitario) o ABC (Aportación al Bienestar Comunitario). Este último indicador resalta la particular relevancia que tienen la participación educativa de la familia y la comunidad de una parte, y la formación del profesorado de otra. Además el autor subraya la importancia de las habilidades sociales, la autoeficacia o las autocompetencias emocionales de cara a la consecución de la perseguida adaptación al entorno y la eficiencia educativa. Señala también que para regular las emociones debemos regular los moldes mentales.

El autor también presenta su Modelo Pentatriaxio de valores, que incluye cinco áreas y tres niveles dando lugar a 15 tipos de valores distintos. Este modelo sistematiza los valores desde el punto de vista de las conductas y no desde las creencias, y los relaciona con criterios de eficacia y de bienestar subjetivo.

Pedro Hernández «Guanir» tiene una clara visión de cómo debemos abordar el acto educativo, es la visión de la experiencia, pero también del profundo conocimiento de su disciplina científica. Si el rigor se mezcla con una buena dosis de cercanía y capacidad para transmitir ideas, nos encontramos con una obra muy recomendable para cualquier lector interesado en la Psicología de la Educación.

Rodrigo Llanillo Melgosa

**JARES, X.; UGARTE GASTAMINZA, J. (DIR.); PÉREZ FRAILE, B. (coord.) (2004):
Educar para la paz en tiempos difíciles.
Bilbao, Bakeaz, 144 pp. ISBN: 84-88949-66-9.**

**JARES, X. (2005): Educar para la verdad y la esperanza en tiempos
de globalización, guerra preventiva y terrorismos.
Madrid, Popular, 304 pp. ISBN: 84-7884-294-2.**

Estos dos libros del pedagogo gallego Xesús Jares prolongan una larga y experimentada actividad creativa de materiales e instrumentos educativos en el área fronteriza de lo otro y los otros. Por su preocupación por mejorar la cualificación de nuestra ciudadanía, resultan oportunos cuando se está debatiendo de nuevo la posible presencia en el currículum obligatorio de un área que contemple específicamente este mismo objetivo. También a quienes no vean la necesidad, urgencia o conveniencia de tal exigencia explícita, pueden serles de gran utilidad.

«Educar para la paz en tiempos difíciles» toma el título de uno de los capítulos, pretextado en las implicaciones del 11S. Reúne, sin embargo, otras cuestiones nucleadas en torno a «la paz» como objetivo educativo, un campo complejo por el que este catedrático de La Coruña ha venido mostrando preocupación intelectual y organizativa desde los años ochenta. Algunas partes de este libro habían sido publicadas anteriormente en «Cuadernos Bakeaz».

Los asuntos centrales que aborda son cuatro, o tres según se mire: «Los sustratos teóricos de la educación para la paz», «Educación y derechos humanos», «Educar para la paz después del 11 de septiembre de 2001» -que bien podría llevar añadida la fecha del 11M del 2004-, y «La educación para la convivencia como proceso de alfabetización en conflictos». La estructura de tratamiento es similar en todos ellos. A una clarificación conceptual e histórica, si es preciso, sigue siempre una delimitación de sus componentes semánticos para entrar en las implicaciones educativas, no meramente instructivas. No sólo en cuanto a elementos cognitivos específicos y actitudinales -con propuestas metodológicas de gran atractivo-, sino también en las dimensiones organizativas de la gestión educativa cotidiana, sin obviar otras de carácter social y político. No jibariza el sentido de las palabras al uso, sino que nos las extiende con todas sus exigencias, sin mixtificaciones. Al final de cada asunto propuesto, el lector puede encontrar, además de la bibliografía utilizada en la exposición para argumentar el discurso, otra que puede ayudarle a ampliarlo por sí mismo.

Todos los capítulos tienen gran interés para quienes quieran contribuir -desde la educación en cualquiera de sus formas- al desarrollo de una cultura de la paz frente a una cultura de la violencia. Pero por la urgencia de lo que dice, y por la claridad sintética de exposición, tal vez el último adquiere mayor actualidad en este momento. La cuestión de fondo, el conflicto como necesidad y fenómeno evolutivo -y como creciente preocupación social- pivota como referente en los debates e investigaciones actuales sobre educación. Los presupuestos de otra formación del profesorado, desde este ámbito, son la demanda principal de Jares: no es sólo cuestión de diseño curricular. La perspectiva del autor es que, en estos tiempos «inciertos y difíciles, la función del sistema educativo es especialmente delicada pero absolutamente necesaria e imprescindible como factor de cohesión social, de alfabetización en la diversidad de lenguajes presentes en la sociedad -ya no basta con leer y escribir- y en la formación de los valores básicos de la convi-

vencia democrática» (p. 12). Jares ha hecho diversos estudios de campo sobre conflictividad en los centros educativos, principalmente en Galicia y Canarias, y es conocedor cualificado de las carencias existentes, dificultadoras de la creación de centros que sean de verdad educadores en estas cuestiones. Sabe de lo «relegado» que está el aprendizaje de la ciudadanía (p. 65). Conoce de primera mano el «conflicto no resuelto entre educadores/as y profesores/as» (p. 116). Llama la atención sobre las «carencias metodológicas» de los docentes en este ámbito de la resolución de conflictos y sobre su desviación hacia técnicas mecanicistas de quita y pon (pp. 118 y 123). No extraña, pues, su alerta frente a «las propuestas cada vez más extendidas de rutinizar y burocratizar las prácticas [del sistema educativo], lo cual, a la larga, puede suponer su defunción o, en todo caso, convertirlo en un elemento residual e incluso en una rémora social» (p. 14).

«Educar para la verdad y la esperanza» incide por extenso en lo expuesto en el capítulo tercero del libro anterior. Está escrito al calor de la solidaridad mostrada con Galicia, como reacción a su última marea negra, y del comportamiento cívico que siguió al atentado del 11M madrileño (p. 5). No se trata de un oportunista pretexto, sino de volver, con oportunidad –y no importune–, sobre cuestiones principales de la educación cívica. Aprovechar coyunturas propicias a la reflexión es signo distintivo de educador consciente y preocupado. Facilitar a los demás las vías de su propia inquietud, con la amplia gama de lecturas, datos e información, y la pertinente elaboración de propuestas pedagógico-didácticas es, además, un servicio a los profesores-educadores por parte del investigador. Sobre todo, si está empeñado en sacar el mejor partido de la democracia y en construir comunidad.

Casi la mitad del libro, los dos capítulos primeros, están dedicados a contextualizar y provocar el tratamiento de dos exigencias principales de la educación: la «búsqueda de la verdad» –como punto de partida y como compromiso del acto de enseñanza-aprendizaje– y la «esperanza» –como necesidad y expectativa de futuro de cualquier proyecto educador que se precie de cívico–. Ambas dimensiones, precedidas de un breve capítulo en que se sintetizan las conclusiones u objetivos educativos a que debiera conducir el análisis crítico de la actualidad en que nos movemos, reciben tratamiento teórico y práctico en los dos últimos epígrafes, la otra mitad de este libro, válido para los variados escenarios de la educación formal e informal.

El autor, consecuente con su teoría de aprovechar el conflicto como elemento dinamizador de la educación, analiza ante todo la «contienda global» que genera la «globalización neoliberal». De sus características –ser un proceso «socialmente construido», de dominio excluyente, ideológico, y que atenta contra el Estado de Bienestar–, deduce un conjunto de consecuencias, entre las que destaca la precariedad del trabajo, el aumento de la exclusión, de la deuda externa, de la pobreza, de las desigualdades, y el debilitamiento de la democracia. Percibe, asimismo, la endeblez cultural dominante y la anteposición de la educación como mercancía, junto a su decreciente papel como bien igualitario.

Similar planteamiento tiene el análisis del conflictivo 11S, con las derivaciones conceptuales dominantes que le han seguido: la proclamación del unilateralismo político, la guerra preventiva y la insistencia en el terrorismo. Ello le da ocasión a Xesús Jares para insistir en los riesgos que estas simplificaciones comportan en el panorama de la convivencia ciudadana: el dualismo maniqueo excluyente, el miedo e instrumentalización interesada de la población, la pérdida de libertades y vulneración de los derechos humanos, la cínica distorsión de la información.

De un análisis crítico y bien documentado, lo coherente es que derive una perspectiva pedagógica crítica, en línea con cuantos han insistido en los valores de la educación desde una perspectiva liberadora. Como el modelo de Jares para educar en la paz no es el de la imperialista pax romana, este análisis del contexto de una actualidad vivencial le propicia la posibilidad de enfatizar el valor de la vida humana, de toda vida humana, desde la cultura de la no violencia, la paz hermanadora y la solidaridad; sensibilizar sobre el valor de la justicia y el rechazo de la venganza y del odio; combatir el miedo; insistir en el valor de la vida en democracia, respetuosa con los derechos humanos y con la naturaleza.

Tales valores y objetivos son los que trata de perseguir en los capítulos que dedica a su propuesta de tratamiento explícito de una educación «desde y para la verdad» y «desde y para la esperanza». En el primero, el más completo como propuesta práctica para docentes, el referente contrario a tener en cuenta en la acción educadora es el de la mentira y la hipócrita manipulación informativa: los documentos a analizar hablan de lo acaecido institucionalmente en EEUU y en España al hilo del 11S y 11M respectivamente. Propone una revisión a fondo de los conceptos barajados en los mismos, y metodologías de trabajo que fomenten el compromiso de «búsqueda de la verdad» como actitud. En el segundo, inspirado en Paulo Freire y María Zambrano –«la razón es la esperanza»–, Xesús Jares se deja llevar de la utopía educativa, transformadora de la conflictiva realidad hacia dimensiones de un fieri humanizador. Es un canto al «bello y noble edificio de educar», por el papel fundamental que supone para «dar rostro al futuro» (p. 292). Su preocupación dignificadora pudiera haber concluido con un conocido poema de finales de los sesenta en EEUU: «¿Qué aprendiste hoy en la escuela, hijito mío?» (Postman-Weingartner), pero como expectativa de futuro tal vez sea más apropiado el poema que cita de Cavafis, «Ítaca», trasunto esperanzado de una escuela que se ocupe de proveer a sus educandos para «un viaje hermoso».

La petición reiterada, desde variadas instancias, de que la educación se ocupe de diversos asuntos conflictivos, relativamente nuevos y actuales, considerados problemáticos para una convivencia democrática sana y con futuro, aunque avala la idea de oficializar una enseñanza explícita de la ciudadanía tiene, además de las carencias detectadas por el autor gallego, algunos riesgos. No es el menor el atribuirle competencias de la actividad política o de la evolución social de las familias, cuando no es una panacea. El pasado es prolijo en este trastocamiento reduccionista, montado sobre variados equívocos y no pocos fundamentalismos pedagógicos. Y las declaraciones de intenciones de las sucesivas reformas de nuestro país lo documentan fehacientemente, unas más que otras, desde luego. En todo caso, en algunos partícipes del debate actual pesan en exceso otras sombras del pasado. No sólo de la preconstitucional «educación del espíritu nacional», sino también de los catecismos religiosos y patrióticos que han tenido vigencia en la mayor parte de la historia educativa española precedente.

Estos libros de Jares, aparte de facilitar nuestro propio aprendizaje, pueden ayudar a clarificar un poco el actual debate. A quienes teman la reproducción del partidista adoctrinamiento hueco y vacío de ese tiempo que no es ido, puede resultarles novedosa e iluminadora –y probablemente convincente– la metodología de trabajo que propone el catedrático de la Universidad de La Coruña. Quienes objeten que un área educativa de ciudadanía pueda ser una manera subrepticia y sistemática de estimular el pensamiento políticamente correcto, pueden

repasar, además, la secuencia de cuestiones que este autor viene proponiendo, no sólo ahora sino desde sus primeros libros. Más bien, encontrarán contenidos incómodos, poco acomodaticios a lo oficial noticioso que nos destila diariamente la prensa, toda la prensa. Quienes, en fin, sostengan la suficiencia del tratamiento vigente, por la vía de la transversalidad curricular legislada para la enseñanza formal, con los añadidos de la acción tutorial y algunas fiestas que jalonan el tránsito de nuestros adolescentes por la Secundaria Obligatoria -o incluso entiendan que éstas no son cuestiones de relevancia docente- tal vez expresen una ética de convicciones previas muy arraigada en la burocracia docente, pero probablemente se vean inducidos con estas lecturas a decidirse por favorecer una ética de la responsabilidad, muy exigible al sistema educativo en las concretas circunstancias socio-económicas de este presente.

Manuel Menor Currás

**LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (coords.) (2005):
Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías.
Barcelona, Horsori, 148 pp. ISBN: 84-96108-23-6.**

Este nuevo título de la colección *Cuadernos de Educación* presenta siete estudios que analizan la compleja relación entre componentes tales como inmigración, multiplicidad lingüística y nuevas tecnologías tanto a nivel nacional como internacional.

Comienza este libro con un primer capítulo -Introducción: ¿Qué ocurre en las aulas multilingües y multiculturales? ¿Cómo se puede sacar el máximo provecho de esta experiencia educativa?- en el que Lasagabaster y Sierra presentan el devenir de este volumen y ofrecen unas pinceladas sobre las cuestiones que se tratan.

Con el segundo capítulo -Competencias e identidades lingüísticas de escolares inmigrantes en Cataluña- se entra de lleno en la cuestión de la inmigración y de las complejas situaciones lingüísticas que se plantean en una comunidad con unas características lingüísticas propias como Cataluña.

El tercer capítulo -Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración- ahonda en la certeza de que la realidad española se viene construyendo en los últimos años en una rica variedad multicultural y plurilingüe. Con datos y cifras que atestiguan las dificultades que esto conlleva, Hugué Canalís y Navarro Sierra llaman la atención sobre la necesidad de mejorar la actitud hacia las lenguas y culturas que incorporan los inmigrantes.

En Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya, el cuarto capítulo, Serra y Vila inciden en que los resultados de la escolarización de los alumnos inmigrantes no son los mejores y abogan, también, por «hacer presente el bagaje cultural y lingüístico del alumnado» como una forma de mejorar su rendimiento. Insisten, además, en que es necesario un mayor esfuerzo de las administraciones a todos los niveles.

La dimensión internacional de esta obra comienza con la aportación de Elizabeth Coelho -La transversalidad del aprendizaje lingüístico en el currículo: el proceso de andamiaje en la educación-. La experiencia canadiense siempre es un punto de referencia a tener muy en cuenta. Coelho habla de la metáfora del andamiaje como modelo para la enseñanza y el aprendizaje y elabora un decálogo de «estrategias de enseñanza que marcan la diferencia».

Los dos últimos capítulos son aportaciones de Jim Cummins. En La utilización de la tecnología en las aulas lingüísticamente diversas: estrategias para promover el aprendizaje lingüístico y el desarrollo académico en contextos bi/trilingües se da un giro más pragmático en tanto en cuanto se presentan herramientas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes de y en varias lenguas. La lectura se descubre como la herramienta fundamental para la mejora del rendimiento de los estudiantes. La versión actualizada es el programa de Aprendizaje de Lengua e-Lective que conjuga la tradición y la modernidad del uso de las TIC.

En el último capítulo, De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información, Cummins aboga por la adopción de esta forma de enseñanza en la que se fusiona lo lingüístico, lo social, lo cultural y la individualidad del estudiante de forma equilibrada y sostenible.

Esta obra aborda, por tanto, temas de gran actualidad en el campo de la enseñanza: la inmigración, el multilingüismo y las nuevas tecnologías presentando distintas perspectivas a través de las que se proponen distintas claves para la mejora de la enseñanza y por ende para la mejora del rendimiento y la adaptación de los estudiantes.

Laura Prieto Roca

LLEIXÀ T.; SOLER, S. (2004): Actividad física y deporte en sociedades multiculturales ¿Integración o segregación?.
Barcelona, Horsori, 160 pp. ISBN: 84-96108-12-0.

Los movimientos migratorios plantean diferencias étnicas y culturales que tradicionalmente se han resuelto bien con la asimilación de la cultura receptora, mayoritaria o más poderosa, bien con la agrupación de semejantes. Pero también se plantea y defiende la integración como forma de convivencia intercultural, que puede ser muy enriquecedor a la par que conflictiva.

Inicialmente la actividad deportiva parece ser una práctica universal y facilitadora de la relación intercultural, pero también puede convertirse en elitista, fomentadora de guetos, relaciones nacionalistas, intolerantes e incluso violencia. Para crear una cultura del deporte como hábito saludable y socialmente positivo es recomendable su análisis, planificación crítica y compromiso con la vivencia democrática en los entornos formales y no formales.

La obra presentada recoge un conjunto de títulos que facilitan reflexiones teórica y prácticas muy interesantes sobre cómo tratar el deporte y la educación física en entornos intercultural y/o socialmente desfavorecidos. Para ello, Teresa Lleixà y Susana Soler, responsables prin-

cipales, organizan el libro en dos bloques en los que se atiende a diversos niveles, edades y áreas de intervención; aunque ambos la interpretan la convivencia como fuente de riqueza que precisa conocimiento, tolerancia y respeto mutuo.

Teresa Lleixá, desde el primer capítulo, referencia cómo deportes institucionalizados universalmente practicados (en lo que existe gran masculinización y elementos económicos empresariales) pueden llevar a la pérdida de otros locales; para evitarlo recomienda una oferta variada y flexible, el reconocimiento de las diferencias e inclusión del análisis sobre las estructuras de participación, corrupción y propias responsabilidades sin perder aspectos lúdicos medioambientales y de mejora personal no competitiva.

Miquel Àngel Essomba recuerda el modo en que la modernidad o posmodernidad actual ha evolucionado muchos conceptos sociales: ocio, tiempo libre, salud, individuo, mercado, etc. La actividad física en el ocio desde el diálogo y a largo plazo permite crear una cultura democrática más allá de la práctica puntual. Trabajar desde el entorno microsocia es mucho más factible que el macrosocialmente, desde asociaciones de padres y madres, ayuntamientos y otras instituciones. Con ludotecas, excursiones, torneos, competiciones, actividades deportivas con componente social, etc., se pueden facilitar espacios y tiempos para el encuentro en los jóvenes y sus familias.

Todas estas pautas, amplían el capital social y simbólico de la práctica educativa informal en forma de relaciones sociales, amistad, compañerismo, participación, compromiso, hábitos saludables, etc., lo que Gaspar Maza demuestra exponiendo una experiencia en un barrio urbano con dificultades sociales originado por un grupo de educadores. Sin embargo, dichas prácticas en ocasiones no tienen en cuenta los condicionantes culturales que ciertos sectores tienen al respecto. Gertrud Pfister, desde la Universidad de Copenhague es el único que trata específicamente el problema de género, especialmente importante en culturas como la islámica.

Cuerpo y género son construcciones condicionadas histórica, social, cultural, étnicamente y desde la condición de clase. El género y las creencias poseen una perspectiva institucional, otra social y otra individual, construidas a lo largo de la vida. La heterogeneidad de significados y valores simbólicos religiosos, posiciones personales y familiares al respecto quedan demostradas en los resultados de estudios expuestos. A pesar de situarse en Alemania (1996) los problemas de las musulmanas con algunas actividades sociales y escolares como la actividad física, la segregación por sexos y la ocultación corporal supone un punto de debate para familias y educadores en la sociedad occidental no islámica. Las estadísticas muestran desmotivación por el deporte entre las chicas musulmanas, quizás por ser incompatibles con el ideal islámico de feminidad, no tener en cuenta las barreras de vestimenta, segregación, etc.

La segunda parte de la obra atiende a las nuevas responsabilidades propiamente docentes en la actividad física y deportiva, en momentos escolares o extraescolares. Uno de los compromisos de la escuela hoy es con la salud de alumnado y sus familias, pero una vez más, como M. Cruz Molina y Crescencia Pastor recuerdan, el dolor, la enfermedad, las repuestas médicas, hábitos de cuidado, etc. Son subjetividades antropológicas, pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales e individuales. Tanto en su dimensión preventiva como terapéutica, la intervención educativa requiere ser adaptada a cada individuo según sus actitudes y aptitudes físicas, psicológicas y sociales, como se destaca describiendo estrategias aplicables en el juego, actividades físicas artísticas y psicomotrices.

Sin embargo, Juan Ortí, da un paso más en la propuesta del trabajo desde la transversalidad retomando modelos en los que la educación en valores, interculturalidad, cuidado del cuerpo y salud, etc., son los grandes ejes educativos. De este modo las materias tradicionales, como la educación física, sólo tendrían sentido si fomentan las actitudes y aptitudes, conocimientos coherentes con dichos principios educativos. En el capítulo se diferencian los bloques curriculares que más fácilmente permitirían la educación intercultural, así como actividades deportivas extraescolares también relevantes.

Son muchos los modos y nivel de integración curricular de atención a la diversidad cultural en los centros. Tanto la aplicación puntual de técnicas educación intercultural y para la salud, en el área de la educación física como la planificación de la actividad deportiva alrededor de los temas transversales son posiciones en un dial que cada docente debe determinar según sus características, las de su contexto, alumnado, etc. En cualquier caso es fundamental ir estableciendo pautas de formación para que el profesorado pueda elegir profesionalmente cómo atender la multiculturalidad democráticamente a pesar de que son pocas las ocasiones que se presentan para ello. En la universidad de Barcelona, INEFC sí se trabaja, y los dos últimos capítulos atienden tanto a la formación inicial como permanente.

Susana Soler, su responsable docente, la describe la primera atendiendo al programa de estudios ofrecido. Sobre la segunda, varios autores, prestan cuatro experiencias de gran carga práctica. Los proyectos tratan iniciativas que surgieron por demanda del propio profesorado y que hoy se mantienen; creación de materiales y sistemas de comunicación; programas apoyados por otras instituciones, y una unidad didáctica más concreta.

En términos generales, se demanda una mayor implicación de instituciones y responsables educativos, incluidos familias y educadores de diversas áreas, fomentando y creando vías de información y acción colaborativa. Las relaciones entre temáticas como la educación física, igualdad de oportunidades, cuidado de la salud, prácticas de ocio positivo, etc. permiten ser trabajadas integralmente, aunque las diferencias culturales supongan situaciones de conflicto, problemáticas, y debates no cerrados. No obstante el conflicto no tiene que ser negativo, sino que ha de saberse afrontar como un escenario que requiere un mayor conocimiento mutuo, respeto y tiempo para la propia evolución.

Lorena González-Piñero Doblaz

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (2005): La educación en América Latina: entre la calidad y la equidad. Barcelona, Octaedro, 192 pp. ISBN: 84-8063-731-5.

La intención que persigue el presente texto queda esbozada ya en su título: ésta no es otra que plantear el inevitable abismo que acusa la región latinoamericana en materia educativa desde su constante esfuerzo por conciliar la «cantidad» (objetivo históricamente buscado, al tratar

por ejemplo, de escolarizar al 100% de la población, cifra que todavía no ha sido alcanzada por algunos países, como Nicaragua y Paraguay), con dos de las actuales aspiraciones presentes en los discursos educativos latinoamericanos, dos conceptos tan aparentemente semejantes como, sin embargo, con matices que los diferencian, como son la premisa de la «calidad» y la «equidad». Esta contribución se suma, así, a libros que exponen una visión crítica, a la vez que aportan sugerencias posibles, con respecto a la situación actual de la educación en América Latina y, en general, en las regiones de los países en vías de desarrollo, como los realizados por Torres (2001) con «Una década de Educación para todos, la tarea pendiente» o, más recientemente, Tomasevski (2004) con «El asalto a la educación», poniendo dos ejemplos significativos, en esta línea.

Indagando, así, en la etiología sobre la dificultad que entraña conseguir unir los límites de esta brecha que de algún modo queda marcada entre los dos extremos, el libro busca respuestas a través de la articulación en cuatro capítulos, al que se añade el magnífico prólogo de uno de los sociólogos y comparatistas de más renombre con respecto al análisis de las políticas educativas actuales en Latinoamérica, Carlos A. Torres.

Volviendo sobre sus capítulos, en el primero de ellos se justifica cómo el vector histórico ha ido de algún modo esculpiendo la situación que presenta la región en los presentes escenarios mundiales. Parte, para ello, de una trayectoria sintética pero bien documentada que nos remite a la situación de los países desarrollados y de la región desde década de los prósperos años sesenta, la crisis educativa cuyo impacto fue de alcance mundial de los años setenta y ochenta, para detenerse finalmente en las consecuencias que la democratización, el neoliberalismo y la globalización han acarreado para la política educativa de la región.

En el segundo capítulo aterriza en el contexto actual, una vez asimilado el devenir de la historia más inmediata, para centrarse en los discursos educativos. Éstos son objeto de análisis, a fin de detectar las coincidencias en objetivos, temáticas, estrategias y, en definitiva, papel concedido al vector educativo. Para ello, las Conferencias de los Ministros de Educación (y los proyectos ejecutados desde éstas, como el Proyecto Principal de Educación (PPE), el Plan Regional de Acción del Proyecto Principal (PROMEDLAC), las Recomendaciones de los Ministros (MINEDLAC) y el Proyecto Regional de Educación (PRELAC), las Conferencias Iberoamericanas de Educación, convocadas por la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos) y, finalmente, las Cumbres Latinoamericanas de Jefes de Gobierno, son objeto de análisis y de una serie de reflexiones acerca de las líneas de convergencia que acusan los mismos tanto a nivel intrarregional como interregional.

La retórica de la reforma educativa es objeto del tercer capítulo, para lo que se revisan, desde un punto de vista tanto sincrónico como diacrónico, las reformas que han tenido lugar en la región. Además de analizar los tipos de reformas que de algún modo se certifican en Latinoamérica, la autora analiza una serie de factores que son coincidentes en las que hasta el momento se han acometido. Además, lleva a cabo un interesante estudio comparado de los retos y rezagos que algunos de los países latinoamericanos más representativos detentan, de lo que se desprende la vinculación y experiencia de la autora a la vertiente comparada de la educación, como ya lo demostró en su anterior libro *La Educación Comparada, nuevos retos, renovados desafíos* (2003). Las conclusiones volverán a poner de manifiesto cuáles son las fisuras

encontradas entre los modelos más ideales de reforma educativa y la plasmación en los contextos socioculturales que llenan de contenido, pero también problematizan, a los primeros.

Finalmente, el capítulo cuarto viene a sintetizar y a la vez a conciliar el presente más inmediato con las proyecciones futuras y las demandas que se desean plasmar sobre la educación latinoamericana, para lo que la autora considera el discurso de la «retórica» (incidiendo en los paralelismos hallados en los diferentes discursos analizados), la «realidad» (para lo que introduce un elemento cuya acción resulta determinante, como es la pobreza, cuyos efectos inciden directamente en las posibilidades y las limitaciones sociales, económicas y educativas de los latinoamericanos) y, finalmente, «los buenos deseos», con la intención de conferir sentido a lo que ella denomina «una revolución silenciosa», que ha tomado a su vez de Esteve (2004) y aplicado sobre la región, para referirse a la superación de lo que considera como una serie de lógicas contradictorias. Ofrece, además, estrategias para tratar de ir superando dichas contracciones, ofreciendo, de este modo, vías para aliviar y avanzar buena parte de las problemáticas de índole educativa que en el siglo XXI sigue presentando la región.

Andrés Payá Rico

MURILLO TORRECILLA, F. J. (2005): La investigación sobre eficacia escolar. Barcelona, Octaedro, 318 pp. ISBN: 84-8063-751-X.

La obra de Murillo aquí analizada representa algo así como un refugio seguro en el camino de ascenso a una montaña de gran altura y de pendiente empinada, con riesgos de avalanchas o caídas, pero donde cada uno de quienes intentamos subir utilizamos los picos, palas, grampas y sogas que otros nos supieron dejar, los atajos que encontraron quienes nos han precedido y hasta las lecciones de quienes debieron retroceder aquejados por los vientos gélidos y las tormentas que las críticas y el mal tiempo político o intelectual han provocado. Este libro, que cristaliza los esfuerzos de Murillo desde varios años a esta parte, en pro de dotar de herramientas válidas y más seguras a quienes estudian las razones por las que las escuelas consiguen mejores logros de sus alumnos, se organiza a través de ocho títulos eslabonados firmemente mediante una lógica clara y parsimoniosa. Así, luego que en el primero de ellos desarrolla los conceptos de escuela eficaz y efectos escolares, en el segundo nos muestra un estudio completo y actualizado de la evolución de la investigación desde 40 años a esta parte. En el tercer capítulo nos detalla los trabajos que, sobre eficacia escolar se han llevado a cabo en España, desde una perspectiva crítica y constructiva.

Con las definiciones de escuelas eficaces y efectos escolares propuestos, compartidas o no, pero que evitarán malos entendidos y nos proporciona una interpretación unívoca, enfila hacia el análisis metodológico en el cuarto capítulo, que incluye las observaciones a las herramientas utilizadas hasta el presente, sus limitaciones y hallazgos, con acento en los métodos multinivel, que inauguran la etapa contemporánea de la eficacia escolar. Sin darnos respiro, pero armados con el

equipaje del capítulo anterior, Murillo nos invita, de manera cautivante, a analizar y estimar los efectos escolares, sus dimensiones y características, empujándonos delicada pero decididamente a transitar el capítulo sexto donde aborda los efectos escolares con una visión integradora de los trabajos de investigación y las revisiones realizados hasta la fecha. En el séptimo nos ayuda a navegar en los siete modelos de eficacia escolar, a la par que alertarnos que la tarea de construir una teoría de eficacia escolar es un trabajo pendiente de los nuevos capitanes y tripulantes. Finalmente, de manera tan honesta como apasionada señala las críticas injustas y las que no lo son, sus causas racionales y las que se originan en prevenciones ideológicas, como así también los aportes que la investigación ha realizado y las tareas pendientes para el movimiento de la eficacia escolar.

El libro, original en su formato, pues posee características propias de una divulgación científica, de una propuesta de desarrollo educativo, de reseña histórica y de texto de consulta a directivos, docentes y funcionarios, presenta algunos hitos que debemos señalar. Ellos son:

- La forma en que Murillo define al movimiento de investigación sobre eficacia escolar (p. 22), a las escuelas eficaces (p. 30) y a los efectos escolares (p. 160) ya que por un lado recoge los mejores esfuerzos realizados hasta la fecha en dotar de encuadramiento a temas sobre los que se debate sin coincidir a veces sobre el objeto motivo de la discusión, representando un esfuerzo sintetizador e integrador y por otro lado tienen un grado de precisión que permite focalizar los esfuerzos investigativos y andar sobre caminos con una orientación determinada. Esta construcción ha sido realizada mediante un proceso de auténtica disección intelectual, tomando lo mejor o adecuado de cada una de los conceptos precedentes, en una perspectiva holística de los logros estudiantiles.
- La manera que el autor resuelve la presentación de la evolución histórica del movimiento de eficacia escolar. Ha resistido a adoptar el estilo de recopilaciones de los trabajos realizados hasta el presente, pasando simplemente revista a lo hecho y agrupándolos por país o cronológicamente. Antes bien, pasó revista a las investigaciones realizadas, a las revisiones de la literatura y a las etapas formuladas por otros autores. Con los acuerdos y los desacuerdos observados propone un escalamiento temporal que concluye con la formulación de cuatro etapas. El autor, con este formato, no solo ha mostrado originalidad, por ejemplo cuando propone dos etapas históricas que se solapan cronológicamente, sino que además lo desarrolla de manera tal que podemos dar lectura como en un continuo, sin interrupciones forzadas por una adecuación que solo manifieste apego por la sucesión temporal de los procesos o logros, antes que por la evolución y sus razones.
- El de haber incorporado un capítulo específico para desarrollar los logros alcanzados, y las limitaciones a superar, en España. Esta decisión permite a los investigadores e interesados españoles no sólo encontrar las referencias precisas y actualizadas, también facilita la posibilidad de contrastar con lo hecho en otras latitudes. Desde el punto de vista de los estudios realizados en español, esta iniciativa fortalece los esfuerzos previos de Murillo y otros investigadores, dotando de una identidad desconocida para las revisiones internacionales realizadas hasta el presente.
- El tratamiento dado a los efectos escolares y las cuestiones claves que lo caracterizan y determinan muestra un grado de complementariedad y exhaustividad entre las dimensiones que

ayuda a ubicar el tema de que se trata en el punto justo. Así, el texto fluye armónicamente desde la definición de los efectos escolares y sus formas de evaluación, pasando por la magnitud de dichos efectos, que ayuda a poner en su justo punto las posibilidades de la escuela de reducir las diferencias que los alumnos traen por sus entornos económico sociales y culturales desiguales, y llegando al análisis de la estabilidad frente a distintas medidas de rendimiento cognitivo y no cognitivo, cuestión crítica del movimiento de escuelas eficaces.

- La formulación de los factores de eficacia escolar, las formas operativas que adoptan y los autores que los hubieran señalado. Para ello Murillo realiza un análisis de las revisiones formuladas hasta el presente, desde una perspectiva histórica, concluyendo que los factores son diez: «1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo: sentido de comunidad, 2. Liderazgo educativo, 3. Clima escolar y de aula, 4. Altas expectativas, 5. Calidad del currículo/estrategias de enseñanza, 6. Organización del aula, 7. Seguimiento y evaluación, 8. Aprendizaje organizativo/Desarrollo profesional, 9. Compromiso e implicación de la comunidad educativa, 10. Recursos educativos» (p. 213) el último de los cuales no surge de las revisiones analizadas, que en general corresponden a estudios llevados a cabo en países donde están aseguradas las condiciones de infraestructura, funcionamiento y recursos humanos para que el proceso educativo se lleve a cabo en condiciones satisfactorias, sino de estudios en países con problemas de pobreza o de distribución desigual de la riqueza nacional.
- La responsabilidad con que se asumen las críticas al movimiento de las escuelas eficaces, considerándolas por su origen, según sean a los fundamentos de la investigación, a la metodología empleada, a los resultados obtenidos o las formas en que han sido empleados por algunos investigadores, funcionarios gubernamentales, dirigentes políticos o formadores de opinión. Las objeciones se balancean con los importantes aportes realizados por las investigaciones de la eficacia escolar, que podemos sintetizar diciendo que directivos y docentes no pueden hacer todo para remediar las desigualdades que sus alumnos traen a la escuela, pero algo pueden hacer para reducirlas.

Pablo Bohoslavsky

PULGAR BURGOS, J. L. (2005): Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Recursos prácticos para el profesorado. Madrid, Narcea, 176 pp. ISBN: 84-277-1510-2.

El profesor José Luis Pulgar nos introduce con esta obra en el diseño y desarrollo de la evaluación del aprendizaje en acciones formativas de educación no formal. El autor orienta los contenidos hacia el ámbito específico de la animación sociocultural, campo en el que ha adquirido una gran experiencia, aunque muchas de las técnicas analizadas y de los contenidos propuestos pueden traspasarse al ámbito educativo formal. Es relativamente fácil evaluar ciertos elementos del aprendizaje basándose en indicadores cuantitativos previamente esta-

blecidos, es la clásica distinción entre la evaluación referida a una norma o la evaluación referida a un criterio. El aprendizaje no sólo debe medirse a través de elementos cuantificables numéricamente, la forma más común de evaluarlo es la que se realiza mediante pruebas que revelan la adquisición de conocimientos teóricos, pero ¿qué ocurre con los cambios en las actitudes y valores que se producen con el aprendizaje?, ¿cómo se pueden evaluar estos cambios?, ¿qué pasa con la adquisición de competencias? El autor trata de dar respuesta a estas y otras cuestiones mediante la revisión de todo el proceso de evaluación del aprendizaje.

El autor comienza por recordar cuales son los elementos intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, repasando las diferentes teorías de aprendizaje desarrolladas a lo largo de la historia, desde el condicionamiento clásico de Paulov hasta el aprendizaje significativo de Ausubel, inclinándose por los procesos formativos en los que se basa esta última teoría.

José Luis Pulgar propone una serie de premisas que pueden mejorar metodológicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañándolas de técnicas útiles para la presentación y desarrollo de los contenidos en las diferentes acciones formativas. Algunos ejemplos de dichas técnicas son el mapa conceptual, los mapas UVE y los organizadores previos, todas ellas toman como referente los principios del aprendizaje significativo.

El punto central de este libro, como indica el título, es la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí se trata de la importancia de llevar a cabo un buen diseño previo de la evaluación del aprendizaje, parte inseparable e indispensable de la acción formativa. Responde a las clásicas preguntas que se deben plantear a la hora de llevar a cabo el proceso evaluativo: ¿por qué evaluar?, cuáles son los fundamentos de la evaluación del aprendizaje; ¿para qué evaluar?, cuáles son los objetivos que persigue la evaluación, éstos van a condicionar todo el proceso evaluativo; ¿qué evaluar?, no solo evaluar conocimientos, también actitudes, valores y adquisición de competencias; ¿cuándo evaluar?, ¿la evaluación debe ser formativa, sumativa o continua?; ¿a quién evaluar?, ¿se debe evaluar solo a los alumnos o también a los docentes y las propias acciones formativas?; y, finalmente, ¿cómo evaluar?, como poner en práctica todo el proceso evaluativo.

Finalmente, como elementos para la aplicación en la práctica diaria del profesorado, se incluyen ejemplos de diferentes técnicas de evaluación del aprendizaje y se muestra como llevar a cabo su diseño y aplicación en una situación real de aprendizaje. Algunos ejemplos son: el portafolio, pretest/postest, diario del alumno, diario del profesor, entrevista de evaluación, etc.

Esta obra es fundamentalmente práctica se dirige a formadores en el campo de la animación sociocultural, el autor nos conduce mediante una lectura muy amena a través del proceso de aprendizaje y, fundamentalmente, como debe llevarse a cabo la evaluación de dicho proceso, combinando contenidos teóricos con el desarrollo de técnicas aplicables al contexto del aula.

Enrique Navarro Asencio

RUESGA RAMOS, M^a P. (2004): El inicio del razonamiento en la infancia. Burgos, Universidad de Burgos, 336 pp. ISBN: 84-96394-10-7.

La autora plantea una notable aproximación al modo en que los niños de entre 3 y 5 años son capaces de razonar. En su obra, que combina una excelente esquematización con una presentación gráfica de gran calidad, trata de reflexionar desde una perspectiva experimental, acerca de la posibilidad de introducir en el currículo de Educación Infantil la formación en modos de razonamiento que hasta ahora habían sido considerados como inabordables para alumnos de esta etapa educativa.

El libro se organiza en cinco bloques bien diferenciados. La primera parte de la obra identifica el problema objeto de estudio y lo analiza desde una perspectiva teórica que sirve para justificar la necesidad de un estudio experimental. Utiliza como marco teórico de referencia el paradigma piagetiano, y más concretamente, el concepto piagetiano de reversibilidad aplicado a las operaciones no formales, propias de la Educación Infantil. Según la autora, el pensamiento reversible utiliza dos procesos relacionales o modos de crear relaciones entre conceptos: directo e inverso. En el modo directo las relaciones son establecidas apoyándose en situaciones de partida, datos o causas, mientras que en el modo inverso se establecen mediante la participación de las situaciones finales, resultados o efectos.

En la obra se determina la necesidad de abordar en igualdad de condiciones los procesos directo e inverso en relación con las actividades planificadas para la Educación Infantil, el interés se centra en el desarrollo de las competencias de razonamiento implicadas en la conexión de los dos tipos de procesos. El principal objeto de estudio de la obra consiste en la demostración de la capacidad de los niños de 3 y 5 años para realizar razonamientos en modo inverso, lo que supondría la novedosa posibilidad de incluir este tipo de tareas junto a las tareas ya existentes en modo directo para la formación en Educación Infantil. Otro objetivo consiste en identificar el tipo de procedimientos que los niños emplean para resolver tareas de clasificación y transformación, tanto directas como inversas.

La segunda parte de la obra describe con detalle la investigación realizada, y especifica las características de la prueba, realizada por 211 escolares con el fin de obtener datos que confirmaran las expectativas teóricas reseñadas.

El tercer bloque se dedica a la presentación de los resultados. Estos revelan que los modos inversos de ambas tareas son significativamente más difíciles que sus respectivos directos, y que la tarea de transformación resulta más difícil que la de clasificación.

En el cuarto bloque se presentan las conclusiones. En estas, la autora subraya la necesidad de introducir una formación en razonamiento de modo inverso, con el fin de lograr la necesaria equilibración entre los procesos que constituyen el pensamiento reversible. Además destaca que este tipo de formación supone un gran entrenamiento para la futura adquisición de las operaciones formales, propias de las matemáticas.

La última parte del libro, también la más práctica, presenta una propuesta concreta de actividades en consonancia con el marco teórico y con los resultados obtenidos para la mejora en los procesos de clasificación, seriación, ordenación y transformación en Educación Infantil.

La capacidad de razonamiento constituye un valor en alza, y es una de las habilidades más demandadas en la sociedad actual. La importancia de pruebas como el Informe PISA, pone de relieve la necesidad de dotar lo antes posible a nuestros escolares de instrumentos y estímulos a su capacidad de razonar de forma lógica. La presente obra supone un riguroso esfuerzo de innovación, en un campo cuyo estudio puede proporcionar mejoras educativas evidentes. Su lectura y aplicación son muy recomendables para toda la comunidad educativa, en especial para aquellos miembros de ésta con responsabilidades en la formación de los alumnos de Educación Infantil.

Rodrigo Llanillo Melgosa

**RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2004):
Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida
México, Fondo de Cultura Económica. 420 pp. ISBN: 0-88937-248-9.**

**RYCHEN, D. S.; SALGANIK, L. H. (eds.) (2005):
Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico.
Una perspectiva interdisciplinaria e internacional.
Archidona (Málaga), Aljibe, colección Aulae.**

Estos dos libros, publicados por una editorial mejicana y otra española, recogen, respectivamente, el Primer Informe (2001) y el Informe Final (2003) del Proyecto DeSeCo (conocido por estas siglas, de acuerdo con su denominación Defining and Selecting Key Competencies), el proyecto de mayor calado teórico sobre competencias, auspiciado por la OCDE y dirigido por Dominique Rychen (Oficina Suiza Federal de Estadística) con la colaboración de Laura Salganik (Centro Nacional para Estadísticas Educativas de Estados Unidos). Sin duda, de los dos libros, el primero importa por ver el origen académico del Proyecto, pero es más relevante el segundo, más político, justamente por ser el Informe final. Es de lamentar la escasa presencia que DeSeCo ha tenido hasta ahora en España, por lo que estas ediciones españolas, esperemos, contribuyan a su difusión y a entrar en los debates académicos y de política educativa sobre el tema. Al respecto, las críticas dirigidas a menudo, con razón, contra el enfoque de competencias, de suponer una subordinación a las demandas del mercado dentro de las políticas neoliberales, si no se precisan o afinan, no le afectarían. Entre otras cosas, aparte de unos fundamentos teóricos más serios, porque DeSeCo no se dirige a competencias profesionales ni estándares de resultados educativos, sino a competencias para la vida de una ciudadanía bien educada, que justamente por ello se consideran «claves».

DeSeCo ha sido un Proyecto interdisciplinar de cuatro años (1998-2003), que ha desarrollado un marco de referencia conceptual para la definición y evaluación de las competencias clave en una perspectiva global. Lo que aporta DeSeCo es, pues, una ampliación de la mirada

considerando que, además de los indicadores habituales de niveles de dominio en materias instrumentales del currículum, hay otras competencias necesarias para que los individuos puedan llevar una vida plenamente realizada y las sociedades funcionen bien con una cohesión social. Siendo relevantes e imprescindibles los resultados escolares, DeSeCo «desescolariza» las competencias al situarlas con el objetivo de la realización de una vida humana y el buen funcionamiento social. Las cuestiones principales a que pretende responder son:

¿Qué competencias son necesarias para llevar una vida fructífera que permita la realización individual y responsable y, al tiempo, colaborar en la creación de una sociedad democrática que funciona bien? ¿Cuáles son las bases normativas, teóricas y conceptuales para definir y elegir un conjunto limitado de competencias clave? (Rychen y Salganik, 2004, pp. 22-23).

Se trata de identificar, por un lado, un conjunto de competencias de relevancia primordial para realizarse en la vida y para poder participar activamente en los distintos ámbitos de la vida (económico, político, social y familiar, relaciones interpersonales públicas y privadas, o desarrollo personal). Dentro de ellas, si puede determinarse, justificarse teóricamente y describir un número limitado de competencias claves, así como describir sus componentes. En tercer lugar, si estas competencias clave operan independientemente o más bien como una constelación de competencias.

Las respuestas a estas cuestiones, dada su complejidad y la existencias de múltiples enfoques, no se pueden hacer desde una sola disciplina, por lo que se convocaron a un grupo de académicos de diversas disciplinas (psicología, sociología, filosofía, antropología, economía e historia), así como a otros representantes de los sectores públicos y privados, en una voluntad explícita por el diálogo interdisciplinar, no limitada a un ejercicio académico como cuestión ética y política. Además de los debates en dos simposios formales (1999 y 2002), origen de cada uno de estos dos libros, se ha realizado un proceso de consulta por doce países de la OCDE (del que España estuvo ausente, como en otros proyectos europeos). Este proceso ha permitido establecer un marco general de referencia para las competencias clave, teórica y prácticamente fundamentado.

El primer libro, editado por el Fondo de Cultura Económica, como indicábamos, recoge reelaboradas parte de las contribuciones presentadas al primer simposium (celebrado en Neuchâtel en 1999, publicado originalmente en 2001). Además de una introducción (realizada por Rychen) y unas conclusiones generales (elaboradas por los responsables del Proyecto), la obra se compone de varias partes: una primera sobre las bases iniciales de DeSeCo, una segunda con cinco ensayos académicos sobre la estructura y contenidos de las competencias relevantes desde distintas ciencias sociales, y en un último capítulo se recogen breves comentarios procedentes del ámbito de la política y la práctica. En total intervienen veintiún autores.

En la Introducción, Dominique Rychen presenta un buen panorama general del Proyecto, sus fundamentos, retos y temas puestos en juego. En la Primera parte se establecen los antecedentes, con un análisis crítico (fundamentos e indicadores) de los principales estudios realizados en la década de los noventa en los países de la OCDE, que Laura Salganik revisa en el primer capítulo (Competencias para la vida: un reto conceptual y empírico), donde pone de manifiesto la falta de un fundamento teórico y conceptual de las competencias, lo que justificaría el propio Proyecto. Por su parte, con menor valor, John Carson realiza una revisión histórica

de lo ha sido la medición del IQ («cociente intelectual»⁷), como ejemplo de los riesgos que puede representar la definición y medición de estándares. En tercer lugar, un excelente trabajo de Franz Weiner (Concepto de competencia: una aclaración intelectual), donde analiza los enfoques teóricos y conceptos de competencia, representa el marco de partida para la reelaboración conceptual, por lo que sirvió de base para la discusión de los expertos.

Weiner, en su contribución formula una revisión comprensiva del concepto de competencia, partiendo de que «no hay una base teórica para una definición o clasificación a partir del aparentemente infinito inventario de maneras en las que se emplea el término competencia. Existen diversas aproximaciones teóricas, sin embargo no hay ningún marco conceptual común» (p. 96). A su vez, apuesta por un enfoque de las competencias normativo y no empírico, que impediría ir más allá de la adaptación del individuo al mundo actual, por lo que sugiere algunos criterios mínimos para una definición pragmática y uso de competencia. El concepto de competencia hace referencia a los prerequisites necesarios para responder satisfactoriamente a exigencias complejas, que definen la estructura de las competencias. Como sistemas de acción complejos, comprenden componentes cognitivos y no cognitivos (estrategias, emociones y actitudes). Este ensayo sirvió de guía orientativa inicial para establecer la definición de competencias de DeSeCo.

La identificación y definición de competencias claves requería puntos de vista de expertos de distintas disciplinas de las ciencias sociales: filosofía (Canto-Sperber y Dupuy), psicología (Haste), sociología (Perrenoud), economía (Levy y Murname), antropología (Goody). En respuesta a los objetivos del Proyecto DeSeCo, cada uno elaboró un trabajo que constituye la Segunda parte de este primer Informe. No puedo aquí recoger aquí los diversos análisis que cada académico formula y las competencias que estima relevantes para la vida actual desde la perspectiva teórica de su campo de trabajo. La heterogeneidad, como era de esperar, de los puntos de vista disciplinares y autores, impide establecer unas competencias clave comunes. A pesar de los posibles hilos conductores entre ellos, hay un paso conceptual, no inductivo, para establecer, a modo de «tipos ideales» weberianos, los tres grupos de competencias clave (interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y utilizar herramientas interactivamente), que debe ser mediado normativamente por consideraciones y argumentos que permitan trascender estos puntos de vista disciplinares. Al respecto, dejando aparte la excelente contribución de Weinert, los tres mejores trabajos son los de Helen Haste, Philippe Perrenoud y Jack Goody.

Una Tercera parte recoge, en un capítulo, los comentarios de Robert Kegan (psicólogo en la Universidad de Harvard) y Cecilia Ridgeway (socióloga en la Universidad de Stanford) sobre los vínculos comunes en los cinco ensayos disciplinares. Kegan hacen su propio ensayo, mientras que Ridgeway entra explícitamente en establecer las comunalidades (dejando de lado el ensayo de Goody). Para Kegan, las competencias clave requieren un nivel superior de complejidad mental, que exige distancia de la presión social, asumir la responsabilidad y un sistema de abstracciones o valores. Cecilia Ridgeway si bien estima que los autores comparten un compromiso democrático por promover unas competencias clave para toda la ciudadanía y que cada uno presenta un marco conceptual valioso, destaca que es problemático establecer unas competencias clave a partir de las señaladas en los ensayos académicos, por lo que sugiere equilibrar un enfoque conceptual amplio con las competencias susceptibles de ser medidas.

Un último capítulo recoge distintos puntos de vista procedentes del ámbito de la política y la práctica. Así aparecen comentarios desde la perspectiva de la Unesco (Delors y Draxler), de la educación (Bob Harris) y del trabajo (Ritchie), así como el punto de vista de personas de los negocios y empleadores (Callieri, Farrugia). Las contribuciones concluyen con Trier donde diseña serie de escenarios relacionados con los cambios sociales futuros, relevantes para establecer los objetivos de la educación. Los responsables del proyecto (Gilomen, Rychen y Salganik) cierran el informe con unas conclusiones generales, situando el proyecto DeSeCo entre las tareas realizadas y los desafíos y respuestas futuras.

El volumen correspondiente al Informe Final de DeSeCo, editado por Aljibe, se compone de un capítulo introductorio a la edición española por Miguel A. Pereyra y Antonio Bolívar, donde presentan el Proyecto DeSeCo y recogen los antecedentes de este Informe Final, como son el propio Primer Informe como las contribuciones del Segundo Simposium de 2002. Analizan las principales cuestiones así como los hallazgos más relevantes, al tiempo que sitúan el Proyecto DeSeCo sobre competencias clave en nuestro contexto español, haciéndose eco de las críticas que se han formulado sobre el enfoque de las competencias.

Además de la introducción, comentarios finales (por Heinz Gilomen) y un epílogo (por Eugene Owen), directores de las instituciones (suiza y norteamericana, respectivamente) responsables del Proyecto; el libro se compone de seis ensayos que recogen, sumariamente, los principales aspectos de DeSeCo. Así, en el capítulo 1 (Prioridades competenciales en la política y la práctica) Laura Salganik y María Stephens describen las diversas formas mediante las que se ha pensado y abordado el tema de las competencias clave en los países de la OCDE. Ofrecen una visión de fondo de lo que ha sido el desarrollo del Proyecto DeSeCo en relación a las colaboraciones desde el sector político y los informes de la consulta por países, de los que presentan un análisis panorámico de las principales dimensiones y conclusiones. Si bien, como es lógico, hay diferencias entre países en el enfoque de las competencias y en las aplicaciones de las mismas, también hay bases para ver las similitudes y visiones comunes.

Por su parte, los capítulos 2, 3 y 4 recogen los principales elementos teóricos y conceptuales del marco de referencia para las competencias clave. Dominique Rychen y Laura Salganik en el capítulo 2 (Un modelo holístico de competencia) presentan el modelo conceptual final de competencia, que integra y relaciona las demandas, los prerrequisitos cognitivos y no cognitivos y el contexto, en un complejo sistema de acción, terminando con sus implicaciones para la política educativa. Como constructo social, DeSeCo apuesta por una conceptualización que sea científicamente plausible y pragmáticamente relevante. Una competencia se define «como la habilidad para satisfacer con éxito exigencias complejas en un contexto determinado, mediante la movilización de prerrequisitos psicosociales que incluyen aspectos tanto cognitivos como no cognitivos». Un enfoque funcional, orientado a la demanda, sitúa en el centro los resultados obtenidos por el individuo mediante una acción determinada, al tiempo que, como contextualmente dependiente, no existan independientemente del contexto y de la acción. El capítulo analiza diversas dimensiones de las competencias: transferencia, niveles de competencia, aprendizaje, individuales y colectivas, diferencias con habilidades y cualidades, evaluación. Finaliza con las implicaciones para la política en el imperativo de promover competencias para todos.

En el capítulo 3 (Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes en la vida) Dominique Rychen expone los criterios analíticos para definir y seleccionar las competencias clave, que han conducido al Proyecto DeSeCo a tres categorías de competencias: interactuar en grupos socialmente heterogéneos, actuar con autonomía y utilizar herramientas interactivamente. En primer lugar se consideran «clave» por satisfacer tres criterios: contribuyen a alcanzar resultados altamente valorados a nivel individual y social, son instrumentales para satisfacer importantes y complejas demandas en distintos contextos, y son importantes para todos los individuos. Describe el marco normativo y social (visión del mundo) desde el que se plantean, que puedan servir «como ideal regulador y como punto de anclaje normativo para el discurso sobre las competencias clave», así como los desafíos comunes y globales para los que se formulan. El capítulo se dedica, en su mayor parte, a elaborar la categorización triple de las competencias claves y a presentar, dentro de éstas, las correspondientes competencias clave: interactuar en grupos socialmente heterogéneos (relacionarse bien con los demás, habilidad para cooperar o trabajar en equipo, gestionar y resolver conflictos); actuar con autonomía (actuar dentro del contexto más grande, formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales, defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades); usar las herramientas interactivamente (usar el lenguaje, los símbolos y el texto; utilizar el conocimiento y la información; usar la tecnología). Estas competencias clave, vinculadas con la dimensión transversal de la reflexividad, se presentan como constructos necesarios para que los individuos puedan realizarse individualmente en la vida de la mejor manera posible y la sociedad pueda funcionar bien, enfrentando los retos presentes y futuros.

Heinz Gilomen de la Oficina Federal de Estadística de Suiza, que ha corrido con la responsabilidad del Proyecto, en el capítulo 4 (Resultados deseados: una vida de éxito y un buen funcionamiento de la sociedad) aborda el tema de los vínculos conceptuales entre las competencias clave y la calidad de una vida fructífera y del buen funcionamiento de la sociedad y perfila, como un paso inicial, una serie de dimensiones críticas de estos resultados deseados. Analiza, por ello, en primer lugar, las dimensiones principales que constituyen una vida fructíferamente realizada y un buen funcionamiento de realidad para plantear de modo exploratorio, en segundo lugar, en qué medida las competencias clave pueden contribuir a su promoción y desarrollo. Aún cuando puedan ser discutibles de una visión transformadora de la sociedad, Gilomen al final de su trabajo deja abierta la cuestión, negando que DeSeCo «haya desarrollado o desarrollará una descripción definitiva, ya sea de una vida de éxito individual o del buen funcionamiento de la sociedad».

Los dos capítulos finales 5 y 6 dirigen la discusión hacia el ámbito de las valoraciones y los indicadores de las competencias clave. El capítulo 5 (Reflexiones sobre las valoraciones internacionales de la competencia) por T. Scott Murray (director de Estadísticas sociales e institucionales de Statistics Canada) analiza las evaluaciones internacionales realizadas hasta la fecha para ver en qué medida pueden ser ampliadas a la luz de las competencias clave y la implicación del marco de referencia establecido por DeSeCo para el desarrollo de valoraciones e indicadores en el futuro. El análisis que formula de los problemas que se presentarán me parece muy acertado. Andreas Schleicher, responsable del Programa PISA, en el capítulo 6 (Cómo desarrollar una estrategia a largo plazo para las valoraciones internacionales) describe los desafí-

os asociados con el desarrollo de una estrategia de valoración coherente y a largo plazo, basada en los fundamentos teóricos y conceptuales aportados por DeSeCo. A partir de ahora, señala, «o que queda por hacer es operativizar estas categorías de competencias y elaborar las implicaciones que tienen para el desarrollo de los instrumentos de valoración». Revisa los desafíos para mejorar las evaluaciones internacionales realizadas y en qué grado DeSeCo puede contribuir a aumentar el alcance de los instrumentos de valoración.

El Proyecto DeSeCo constituye una buena base para establecer un discurso coherente sobre el tema, teniendo como horizonte los cambios sociales producidos en nuestro entorno y los retos futuros. Las evaluaciones e indicadores de resultados deben situarse, a partir de DeSeCo, en un marco conceptual y normativo holístico. En cualquier caso, abre un amplio debate sobre las competencias que hayan de considerarse prioritarias, sobre las formas de promoverlas y, particularmente, sobre el compromiso político y educativo para asegurar su adquisición por toda la ciudadanía. Si bien cabe situarlo dentro del discurso de las competencias que, como nueva ortodoxia del cambio educativo, recorre las políticas formativas, tiene la especificidad de –por una parte– hacer una fundamentación interdisciplinar de las competencias; por otra, expandirlas del marco escolar, al que hasta entonces se habían ceñido las evaluaciones, considerando que limitarse a las competencias con base en las materias del currículum escolar es insuficiente individual y socialmente, si no se completan con otras competencias relevantes para la vida (realización individual y participación efectiva en la sociedad).

Si bien las competencias («estándares» en el ámbito anglosajón) están siendo usadas para presionar a las escuelas por medio de las evaluaciones externas, en otros casos para rediseñar el currículum en términos de los perfiles profesionales demandados por el mercado laboral, e incluso para «reformatear» el currículum cambiando objetivos por competencias; caben usos alternativos (o «auténticos», como se suele denominar) del enfoque de competencias. Se trata, como se afirma en el primer libro, de «reducir la brecha entre las metas de equidad y oportunidades iguales, y las prácticas sociales de un sistema económico y social altamente diferenciado y segmentado» (p. 415). Las competencias pueden, pues, ser empleadas para asegurar el derecho de todos los alumnos, como ciudadanos, a recibir y alcanzar unos niveles de competencias para la vida formalmente equitativos. El enfoque de competencias clave, en tal caso, pone el listón muy alto: dado que su adquisición no depende sólo de la escuela, se requiere un ambiente material, institucional y simbólico favorable para su desarrollo y, por tanto, formalmente equitativo.

Esperamos que la edición de este Informe Final del Proyecto DeSeCo en España permita otras lecturas del enfoque de competencias clave, más allá de perfiles profesionales y mercado laboral, para expandir su papel y lugar del ámbito escolar a las capacidades requeridas para dirigir cada uno su propia vida y realizarse en ella, dentro de una sociedad bien ordenada que posibilita la cohesión social y el bienestar de sus ciudadanos. Además de la lectura de los libros, para aquellos interesados, se puede consultar la página web del Proyecto DeSeCo: <http://www.deseco.admin.ch>.

Unas palabras finales sobre la traducción, que no siempre le damos la importancia que tiene en los libros editados del inglés. La traducción de la mexicana Leticia García Cortés deja, en algunos aspectos, mucho que desear, comenzando con el propio título (key competencies

por «competencias fundamentales», cuando ha sido convencionalmente adoptado el término de origen francés «clave») y continuando por otros muchos. Así, *successful life* por «vida exitosa» o «con éxito», aun literal, en español, tiene unas connotaciones que lo alejan del significado original (José M. Pomares, en el segundo libro, empleándola, sin embargo, la conjuga con una «vida fructífera»), tampoco es lo mismo «buena vida» (como hace la traducción mexicana) que «vida buena» (como sería correcto). Los errores se multiplican en las páginas, hasta llegar al absurdo (p. 199) de «just community» por «solo la comunidad» (cuando se refiere a la «comunidad justa» de Kohlberg). Por el contrario, la traducción del segundo libro, editado por Aljibe, como nos tiene acostumbrados José M. Pomares en la traducción de diversos libros (entre ellos los editados por su propia editorial Pomares) es formalmente correcta, sin tener nada que objetar.

Antonio Bolívar

SPERBER D. (2005): Explicar la cultura. Un enfoque naturalista. Madrid, Morata, 162 pp. ISBN: 84-7112-486-6.

El problema de la transmisión cultural es, a la vez que uno de los problemas más fascinantes que ocupa a la antropología, la cuestión fundamental en torno a la que gira la obra. El interés principal de Dan Sperber radica en poner de manifiesto las consecuencias de la teoría de la relevancia -la teoría de la comunicación humana y su papel en nuestra cultura- para la epidemiología de las representaciones.

A partir de *On Anthropological Knowledge* (1982) el autor - director del Centro Nacional Francés de Investigación Científica de París (CNRS) y profesor de las más prestigiosas universidades internacionales - desarrolla un replanteamiento positivo de la antropología en el que la epidemiología de las representaciones es concebida como un programa naturalista en la investigación de las ciencias sociales.

La epidemiología de las representaciones supone aquel intento de dar razón y explicar el modo cómo ciertas ideas, al ser transmitidas, se propagan o se extinguen constituyendo lo que llamamos cultura. ¿Cómo se transmiten determinadas ideas, representaciones, hábitos, maneras de hacer y conocimientos en un grupo humano? Esta pregunta implica otra: ¿cómo explicar que hay representaciones que tienen más éxito reproductivo entre los miembros de un grupo humano y, por tanto, adquieren cierta similitud con las representaciones culturales?

El enfoque epidemiológico se encuentra objetivamente en conflicto con los programas teóricos que no toman en cuenta la necesidad de reconceptualizar el dominio de los fenómenos sociales. Dan Sperber propone un complejo de modelos entrelazados que respete el desorden y no pretenda constreñirlo a una gran teoría; no pretende, en absoluto, reemplazar ningún medio de comprensión vigente sino complementarlo con diferentes disciplinas tales como la psicología, la etnografía o la filosofía.

Los seis ensayos que defienden argumentos a favor de dicha «teoría» son síntesis revisadas de artículos y ponencias anteriores estructurados en dos bloques. El primer bloque comprende los cuatro primeros capítulos en los que viene a desarrollarse la idea central de la epidemiología de las representaciones. Por último, y como apéndice a esta exposición, los dos últimos capítulos tratan algunos de los problemas principales que contribuyen a iluminar la complejidad de dicho enfoque.

El primer capítulo «Cómo ser un auténtico materialista en antropología», analiza las relaciones entre la psicología y la antropología a partir de una ontología materialista. Dan Sperber subraya la necesidad de un vocabulario interpretativo en el que el carácter politético de los términos refiera a objetos que guardan semejanza entre sí, sin caer bajo una misma definición. Esta heterogeneidad ontológica exige una redefinición del método descriptivo que respete la pluralidad de los fenómenos culturales mediante la interpretación. Todo esto queda ilustrado con dos tópicos de la antropología como son mito y matrimonio.

El segundo capítulo «Interpretar y explicar las representaciones culturales» versa acerca de la forma de representar y fundamentar las representaciones culturales (ese subconjunto borroso del continuo de representaciones mentales y públicas que habitan en un determinado grupo social). A continuación se describen los cuatro tipos de explicación más frecuentes entre los antropólogos: generalización interpretativa, explicación estructuralista, explicación funcionalista y modelo epidemiológico, el cual combina los incontables micromecanismos que se encierran en la explicación de un dato cultural.

A lo largo del tercer capítulo «Antropología y Psicología. Hacia una explicación de las representaciones» se estudia la relación entre un tema central de la antropología, (la explicación causal de los hechos culturales) y otro propio de la psicología –(el estudio de los procesos del pensamiento conceptual). Partiendo de la Malinowski Memorial Lecture (1984), Sperber aboga por las ventajas de la psicología de la cognición, subrayando que en la elaboración de conceptos adquiridos en el marco de las representaciones complejas del mundo, éstos se basan más en susceptibilidades (efectos colaterales de las disposiciones) que en disposiciones (efectos seleccionados positivamente).

El cuarto capítulo «La epidemiología de las creencias» se centra en las especulaciones antropológicas sobre las representaciones culturales y las especulaciones psicológicas con relación a la organización cognitiva de las creencias. Ello conduce a esbozar los diferentes tipos de creencias y mecanismos de distribución. Explicar las creencias culturales supone atender a dos cosas: cómo las conciben los individuos y cómo se comunican dentro de un grupo. Se define, de este modo, a la cultura como «el precipitado de la cognición y la comunicación en una población humana».

El quinto capítulo trata acerca de la «Selección y atracción en la evolución cultural». Si comunicación e imitación son los principales mecanismos de transmisión se debe a la semejanza de contenidos entre la representación mental de emisor y receptor. Los dos modelos descritos, a saber, la teoría neo-darwiniana de selección y el modelo de atracción propio de la psicología social, caen en el error de considerar la dependencia del estímulo como límite en lugar de norma, lo que conduce a la pregunta de si es primero la transmisión o la replicación. La pregunta, lejos de ser disyuntiva, desplaza el interés hacia la distribución de los elementos y su evolución, es decir, aquellos factores ecológicos y psicológicos que sesgan las microtransformaciones.

En el sexto y último capítulo «Modularidad mental y diversidad cultural», se pretende defender que los procesos de pensamiento pueden ser modulares, a la vez que se presenta una articulación de la visión modular del pensamiento humano según la cual las mentes modulares pueden engendrar culturas verdaderamente diversas. Sperber replica dos argumentos en contra de la Modularidad del pensamiento conceptual: la integración de la información - las percepciones de por sí son distintas correspondiendo todas ellas a un concepto, pero no en un sistema conceptual, sino en varios - y los dominios reales y propios de los módulos, su éxito depende de factores tanto ecológicos como biológicos. La conclusión final es el reconocimiento del módulo metarrepresentativo: la dualidad entre creencias y la posibilidad de contagio cultural que ésta crea permite el desarrollo de la comunicación y desencadena una explosión generadora de una auténtica diversidad cultural.

Blanca Sotos Vidal

VEGA GIL, L. (2005): Claves de la educación comparada en perspectiva social Valencia, Tirant Lo Blanch, 544 pp. ISBN: 84-8456-483-5.

En los últimos tiempos, espoleados tal vez por el proceso de convergencia europea en materia de educación superior, empiezan a aparecer distintos trabajos que reclaman para sí el timbre metodológico comparatista. Vega Gil, siguiendo una corriente capitaneada por autoridades mundiales como el portugués Antonio Novoa, toma posición sobre el particular entendiendo «que una corriente de interpretación de la educación comparada defiende la perspectiva socio-histórica que pretende cambiar el estudio de los hechos y fenómenos educativos por el del sentido histórico de los hechos».

El profesor Vega Gil, por tanto, analiza en el libro los contextos socioculturales, escruta los contenidos programáticos, institucionales y políticos de las distintas cuestiones planteadas en el documento que presentamos y, todo ello, con la finalidad de desentrañar los retos y desafíos que plantean desde una construcción intelectual que no se detiene en una mera descripción de estadísticas deshilvanadas de su nervio histórico y explicativo.

La estructura del libro se vertebra en diez ejes de interés. El primero de ellos «Los referentes conceptuales. Educación permanente, educación popular y educación social» se ocupa de desenmarañar la ceremonia de la confusión semántica que gravita en torno a expresiones como educación popular, educación de adultos, educación permanente, pedagogía social o educación social. El autor nos recuerda que la educación social debemos entenderla como la otra cara de la pedagogía social, esto es, «la intervención educativa, la actividad, la acción».

Una segunda parada nos sitúa en un epígrafe «El contexto sociocultural internacional», en el cual aborda cuestiones tan relevantes como la globalización y sus consecuencias educativas, el debilitamiento de los Estados-Nación o, por otra parte, el análisis certero y sagaz de la

gobernabilidad democrática, estudiando los mimbres que la caracterizan y abordando las situaciones de exclusión, marginación y pobreza como indicadores fidedignos de la ausencia de la misma.

Un tercer apartado, bajo el título « La construcción teórica de la educación social y la pedagogía social», aborda entre otras las concepciones de distintos movimientos pedagógicos representados por un notable rosario de educadores como Rosseau, Pestalozzi, Natorp, Luzuriaga, Ferrière, Dewey, Cuissinet, Freinet...

En una cuarta escala y bajo el sugerente título de «La democratización a través de la educación desde la UNESCO», Vega Gil nos invita a caminar a través de esta organización la cual ha mostrado desde su momento fundacional una clara vocación por la búsqueda de la cohesión social articulada desde la educación. Encontramos información y análisis de encuentros que van desde la primera Conferencia de 1949 en Dinamarca -en la que se mostró honda preocupación por la educación de adultos como una expresión del derecho a la educación-, hasta encuentros más cercanos en el tiempo como el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en 2000; interesado éste en el análisis de las reformas practicadas en la última década del siglo xx así como en el análisis de los nuevos desafíos de la educación.

El bloque quinto «La dimensión funcional de la instrucción en perspectiva social, según la OCDE», se interesa en el análisis de las políticas puestas en marcha por esta organización nacida en 1960 en cuyo organigrama encuentra techumbre el Comité de Educación, órgano este «encargado de armonizar los objetivos económicos con las políticas educativas de los Estados miembros y éstas con el desarrollo económico y social(...)». Ya hemos referido el interés del profesor Vega Gil por dotar al trabajo de sentido histórico. Gracias a ello, el lector podrá encontrar interesantes claves para conocer, a través del tiempo, las cuestiones que han ido ocupando y preocupando a la OCDE desde sus primeros momentos hasta la actualidad. Buen ejemplo de ello es que el trabajo que recensamos se hace eco e interpreta con maestría uno de los últimos proyectos abanderados por la OCDE como ha sido el Informe PISA para medir las competencias de los estudiantes.

El bloque sexto nos sitúa en la «Infancia y Educación en Iberoamérica». Por sus páginas, el lector recibirá sobrecogido algunas reflexiones que emanan de organismos como la OIT quien nos recuerda que en 1999 había 120 millones de niños de entre 5 y 14 años activos laboralmente. Vega Gil, quien ha tenido la oportunidad de conocer de primera mano la realidad de esta situación en latitudes como Brasil y Colombia nos ofrece su análisis al respecto.

Una séptima parte lleva por título «Políticas y realidades de la protección de la infancia y juventud y el papel de la educación». A lo largo de su recorrido, el lector encontrará entre otras cuestiones de interés, la primera declaración de los Derechos de la Infancia formulada en el año 1924 hasta las políticas más actuales de protección europeas. El conocimiento de las distintas variables hace que el profesor Vega Gil mantenga ciertas reservas ante el actual devenir de la política europea toda vez que «(...) el camino se orienta más hacia políticas neoliberales que hacia una mayor profundización en el estado del bienestar que sufrirá, al final, las consecuencias negativas de la liberalización (...)».

Parada y fonda en el muy recomendable bloque octavo que bajo el título de « El enfoque europeo de la educación como instrumento de la convergencia sociocultural» pasa revista a

un tema especialmente querido para el profesor Vega Gil cual es el de la construcción europea. ¿Convergencias? ¿Divergencias? Lo único cierto es que, según palabras de J. Delors, Europa viene definida por la pluralidad o diversidad de religiones, lenguas...pero sin olvidar que Europa también es tributaria de un legado común. El profesor Vega Gil no duda en señalar la existencia de tres conciencias: la europea, otra nacional y, finalmente, la regional. Asimismo, entiende que tal y como lo deja entrever el Tratado de Niza en este arranque de siglo XXI «(...)no soplan vientos europeístas, sino nacionalistas en Europa». Tampoco deja escapar el análisis de algunos proyectos e iniciativas de la UE en materia socioeducativa, verbigracia, Horizonte, Urban o el Programa Sócrates que se ha constituido como una de las acciones que realmente contribuyen a generar una conciencia europea, a través de la movilidad, los intercambios y la difusión de las lenguas comunitarias.

Bajo el título de «Políticas socioeducativas e iniciativas institucionales en la España contemporánea», el trabajo ofrece, en su novena parte, un análisis de las distintas políticas y aportaciones socioeducativas –protección a la infancia, educación de adultos, educación popular– realizadas desde la Restauración hasta la actualidad. Como es natural, contribuciones como la de ese «proyecto español de renovación pedagógica y científica de mayor prestigio e influencia en la modernización de la cultura, la ciencia y la educación desde 1876» que fue la ILE con su promoción infatigable de prácticas como el higienismo escolar, pasando por las aportaciones de la II República en materia, por ejemplo, de la «escuela ambulante» o algunas iniciativas del régimen franquista como la conocida «sección femenina», las «campañas de alfabetización», los «teleclubs» o, ya más recientemente, la «garantía social» encuentran lugar y explicación oportuna en estas páginas.

Finalmente, el décimo bloque «La racionalidad crítica de los proyectos educativos» se interroga sobre un particular muchas veces obviado cual es el de analizar la distancia que media entre las realidades y los deseos, esto es, entre las formulaciones teóricas y su efecto en los contextos multivariados en los que se pretende que germinen. El profesor Vega Gil lo expresa con tino al señalar que «los organismos de ayuda al desarrollo deben revisar sus programas educativos en el sentido de elaborarlos y organizarlos sobre la base de las características culturales, sociales, económicas y políticas del entorno al que se van a aplicar(...)». Ahora, y tras esta última cita se entenderá la importancia de apostar por una metodología comparatista atravesada toda ella por el sentido histórico. Ahora, entenderá el lector la importancia de la obra que presentamos.

Un último apunte se hace preciso para consignar el numerosísimo aparato bibliográfico y documental que incorpora el libro que venimos reseñando todo lo cual le hace acreedor de nuestra más sincera felicitación al autor así como la viva recomendación de su lectura a la comunidad científica.

Juan Carlos Hernández Beltrán

VILLAR ANGULO, L. M. (coord.) (2004): Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria. Madrid, Pearson / Prentice Hall, 601 pp. ISBN: 84-205-4341-1.

¿Qué marca más profundamente los vestigios de la reforma de las titulaciones universitarias, la convergencia de los planes de estudio en el Espacio Europeo de Educación Superior, el nuevo sistema de créditos de las materias de los planes de estudio, las evaluaciones de las titulaciones, la educación virtual o los agentes educativos que surcan los caminos del conocimiento personal y las misiones institucionales tantas veces declaradas? Villar Angulo ha coordinado una obra pedagógica necesaria para el profesorado universitario, obligatoria para centros de enseñanza superior entendidos como organizaciones de aprendizaje que voluntariamente revisan la naturaleza e implantación de sus planes de estudio, y para estudiantes que activan procesos de aprendizaje de adaptación a situaciones nuevas y que son los destinatarios de la docencia universitaria.

Este libro nos habla de capacidades curriculares y didácticas, profesionales, concretas, reconocibles universalmente y también de desarrollo humano y de perfeccionamiento docente, que en palabras de Villar Angulo: «Es como una glorieta o plaza donde desemboca el crecimiento de varias alamedas de mejora». Así es la mejora, un blanco móvil de áreas de conocimiento que tratan la palabra o el número, o la vida, o la inanición. La mejora de la docencia por medio de las capacidades contadas en este manual es como decirles a los pintores que lleven pinceles consigo para expresar cómo es la escena que atraviesa cotidianamente. Propone en esta obra una estructura de la docencia diseccionada en capacidades, superando el sentido de las clásicas competencias, para facilitar el aprendizaje estudiantil, ese que desemboca en un saber hacer, en competencias demostrativas que ahora proclamamos como instrumentales, interpersonales y sistémicas, y que son válidas para cualquier área de conocimiento. Capacidades dispuestas para hacer aflorar la voz imaginativa del profesor mediante innovaciones curriculares que son testimonios fehacientes de creaciones autónomas; capacidades alusivas a la polisemia de funciones profesoras en sus más diversas formas: desde las tutoriales a las evaluativas sin olvidar las tecnológicas o comunicativas; capacidades para defender la mejora de la docencia universitaria como un principio que no es otro que preservarla de la enajenación, la retórica y la dejadez.

El programa contenido en este libro anuncia cómo se acuña la mejora y cómo se debe apostar por una nueva visión de la calidad más alcanzable, donde un profesor pueda dejar trozos de de su propio compromiso profesional, y donde recupere la utopía de su propio cambio interior.

Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria es un libro apasionante para cualquier profesor universitario. Más allá de los hallazgos de innovaciones de aula, de una equilibrada construcción en siete módulos con treinta capacidades curriculares y didácticas de distinta nomenclatura representativos de modelos, estrategias, técnicas, factores y procesos de enseñanza, aparece un programa edificado en torno a un hilo conductor - capacidades curriculares y didácticas-, a una nervadura básica de la docencia universitaria que sostiene con singular coherencia el conjunto de la obra que defiende el perfeccionamiento docente que protege la certeza y se escuda del óxido de lo consabido.

El manual consta de un capítulo introductorio sobre el modelo de Desarrollo Profesional Docente Universitario (DPDU), que prefigura la orquestación de elementos e instrumentos for-

mativos convincentes que lo hacen factible y verosímil. El desarrollo de un docente es un reencontro con su historia personal. Un regreso a las creencias y a la epistemología de la práctica, cargada de buenas intenciones, de un profundo humanismo, y del nuevo cientificismo que indaga las posibilidades de la transformación y del cambio docente a través de una matriz de procesos formativos que involucran pensamiento y acción.

Para Villar Angulo, DPDU es un viaje para escapar de la rutina de la enseñanza, de la tradicional forma de gestionar el espacio físico de una clase, sí, pero también una forma de no adormecerse, de no verse aprisionado en la visión convencional de los recursos humanos y materiales de un departamento.

La ingeniería de conocimiento trabado en un DPDU se sitúa en un territorio virtual y en un proceso de autoconocimiento en el que un docente pone a prueba su autorreflexión sobre su práctica. Y este nuevo escenario de Internet es otra novedad del libro. El CD incluido en el libro resume las capacidades, traslada la acción al ciberespacio e induce a la emulación didáctica. En esto consiste la mejora representada: idear una capacidad en tres dimensiones, sí, mirarse auto-crítico antes, durante y después de la acción en cualquiera de las escenografías contemporáneas (aula, laboratorio o taller; presencia o distancia; sincronía o asincronía; realidad o virtualidad) en un duermevela permanente.

La segunda parte del tratado es el fluir de treinta capacidades curriculares y didácticas vertebradas en torno a siete módulos (Identidad personal, Relaciones Sociales, Curriculum, Metodología, Toma de decisiones, Interacción y Evaluación) que condensan las preguntas de un profesor viajero que camina en pos de la experticidad y la excelencia: ¿Quiénes son o cómo se llevan entre sí los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje?, ¿qué enseña un docente y qué aprenden los estudiantes?, ¿cómo organiza, gestiona y desarrolla un docente su programa de enseñanza?, ¿cómo se comunica en el espacio donde ocurre el aprendizaje?, y ¿qué está consiguiendo? Todas estas preguntas se contestan desde muchos registros que han dado origen a la movilidad científica de la Didáctica ofreciendo teorías y modelos desde sus umbrales como disciplina. Estamos, de este modo, ante sutiles habilidades que dan a la docencia universitaria una trayectoria de reescritura y recapitulación de la acción práctica.

Las capacidades son el nervio del libro. Si bien han sido escritas desde la independencia de las distintas autorías de los capítulos, todas mantienen la misma exigencia y rigor: se abren anunciando la finalidad, que demuestra la razón por la que se propone la capacidad en la docencia universitaria; siguen los usos de la misma, como visión empírica; el escenario docente, que es su visión aplicativa en distintas áreas de conocimiento (Humanidades, Experimentales, Tecnologías, Sociales y Salud); el análisis y evaluación de una innovación curricular universitaria aportada como un estudio de caso que aloja una capacidad concreta; la propuesta de actividades, seleccionadas en forma de tareas para el desarrollo de destrezas en alumnos universitarios; un autotest de comprobación de los conocimientos vertidos en la capacidad, y referencias bibliográficas con relaciones de libros, artículos de revistas y sitios web.

A lo largo del libro, vislumbramos, por ejemplo, las capacidades siguientes: caracterización del docente como profesor reflexivo, y tutor, que motiva y crea actitudes positivas en estudiantes que revelan diversidad, que tienen problemas personales y de estudio, y que conviven en escenarios y ambientes diferentes. Asimismo, ofrece recomendaciones a la coordinación con

colegas en la impartición de conocimientos en aulas, y a la comunicación con estudiantes para facilitar acuerdos sobre el aprendizaje de metas y valores de una guía o programa, con una amplitud contenida por razón del número de créditos, de forma que dentro y fuera del aula se fomenten competencias de cooperación para la ejecución de tareas libres, y de naturaleza cognoscitiva, buscando fuentes de información, que se tienen que gestionar en situaciones cotidianas y cambiantes, de manera autónoma o en equipo, que hay que supervisar, sin que ello prejuzguen exposiciones en clase, la interrogación, la conversación o la discusión con los alumnos, el uso de nuevas tecnologías, o la evaluación de los aprendizajes y de la propia enseñanza, con pruebas que sean válidas hasta que la retroacción de unos y otros mejore la práctica. En todo caso, hablamos de capacidades que, al hurgar en las relaciones profundas entre curriculum, didáctica y psicología, están entre las más acuciantes de la docencia universitaria.

Los autores son veinticuatro profesores universitarios especialistas en el campo de la formación del profesorado de ocho universidades españolas. Las composiciones de las capacidades pertenecen a pedagogos, psicólogos y sociólogos de personalidad inconfundible en distintas áreas de conocimiento (Didáctica y Organización Escolar, Métodos de investigación y Diagnóstico en Educación, Sociología y Psicología Social). El resultado ha sido un ingente trabajo de ordenación de la mejora de la docencia que se hace necesaria al hablar de la calidad universitaria en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

María José Carrera Gonzalo