



## LIBROS

### Recensiones de los libros

FARLAND, D. S. y GULLICKSON, A. R.: *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao, Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto, 1998, 190 pp., ISBN: 84-271-2214-4.

Lo más característico de esta guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado es su condición de *metamanual*. Es una reflexión, diseño y desarrollo sobre cómo se puede elaborar un manual que tiene como objetivo la evaluación global del profesorado.

Por este motivo, y dado que no existe ninguna otra publicación de estas características en castellano, se convierte en un valioso instrumento para quienes elaboran programas de evaluación para el profesorado: administraciones educativas, profesionales de la educación (equipos directivos, profesores, formadores), asociaciones de padres, alumnos...

Presenta un desarrollo muy estructurado y preciso en el que se describen los pasos para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Pero no se queda en una mera descripción sino que la complementa con un ejemplo de manual ficticio que ilustra los contenidos que se van desarrollando a lo largo de la guía.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el contexto de la elaboración de este metamanual es la educación norteamericana;

por lo tanto, los ejemplos y referencias bibliográficas y material de apoyo se encuadrarán en dicho contexto. Esto no significa que no pueda extraerse una guía universal válida para cualquier sistema educativo.

Previamente a la exposición de cómo se elabora un manual de evaluación se encuentra una *visión general* en la que se resume la filosofía que lo fundamenta y los objetivos que se pretenden. Esta introducción, para orientar en la lectura y la comprensión de esta guía, presenta el mismo formato que se utiliza en el desarrollo del metamanual con el fin de familiarizarse con la estructura de los contenidos.

Según esta visión general, el manual debe recoger y comunicar las decisiones que se han tomado sobre cómo debe llevarse a cabo la evaluación, así como la utilización de distintos documentos y formularios: instrumentos, plazos, información, contexto... De esta manera, se establecerán todos los datos y materiales necesarios de forma organizada con el fin de que la evaluación sea sistemática, válida, justa y constructiva.

Para los autores, el objetivo de este manual debe ser la mejora de la docencia y de la gestión educativa. La presencia de este instrumento de evaluación garantizará una evaluación consistente y coherente, con unos criterios no arbitrarios, justos y eficaces.

El manual que se describe en esta guía está formado por siete partes. Cada una de ellas, a su vez, está compuesta por distintos contenidos a los que se denominan secciones. Cada sección se desarrolla a través de una estructura que será estable a lo largo de toda la exposición: descripción, impacto, información de apoyo y recursos.

## Parte I: Acerca de este manual

La elaboración comenzará con una contextualización y breve descripción del manual. Ayudará al usuario a comprenderlo, entender las bases sobre las que se construyó, conocer los diferentes usos y procedimientos y mantenerlo. Los aspectos que se deben definir son:

- **Objeto.** Proporcionar una breve visión de los objetivos y utilización del manual.
- **Participantes.** Esta sección señalará a aquellas personas que han participado en el desarrollo, revisión y aprobación del manual.
- **Papel permanente de los interesados.** Se describirá la implicación y el papel a desempeñar por cada grupo interesado (alumnos, padres, equipo directivo...) en el proceso de evaluación, así como las estrategias y canales de comunicación entre ellos.
- **Status oficial del manual.** Esta sección resume y registra la relación del manual con las normativas (estatales y autonómicas) que regulan la evaluación.
- **Uso del manual.** Describirá quién y cómo se utilizará el manual de forma diferenciada en cada grupo participante en la evaluación. Actuará como una guía informativa para aprender el sistema de evaluación de la Administración.
- **Repaso y revisión del manual.** Se incluirán los plazos y especificaciones sobre el qué y quiénes serán los responsables de la revisión. De esta manera, se mantendrá el manual actualizado y se corregirán errores, omisiones y falta de claridad de los procedimientos.

## Parte II: Contexto en el que se aplica el sistema de evaluación

- **Entorno de la comunidad.** Se deberían señalar y documentar las ca-

racterísticas del entorno e incluir cierta información que puede ir desde las características de la población estudiantil hasta las directrices que regulan la evaluación del profesorado.

- **Variables del entorno escolar.** Se describirán las variables específicas y diferenciadoras que aportan los miembros de la comunidad educativa. Algunos ejemplos pueden ser: expectativas de la comunidad, ambiente escolar o el apoyo de la familia al aprendizaje de los alumnos.

## Parte III: Características generales del sistema de evaluación

En esta parte del manual se explicarán los fundamentos o supuestos que sirven de base para el sistema de evaluación. Se describirán los evaluadores y evaluados, así como los tiempos y procedimientos que se utilizarán.

- **Fundamentos del sistema.** Este metamanual está basado en dos fundamentos. *Primero*, en la adopción de un enfoque de la evaluación en la asunción de responsabilidades por parte del profesorado. Así, el manual debería enumerar las responsabilidades de los profesores y cómo sirven de base a la evaluación, de tal manera que sepan qué es lo que se espera de ellos y, en consecuencia, prepararse para la evaluación. *Segundo*, el uso de los Estándares de Evaluación del personal establecidos por la Administración como base para la evaluación. En caso de que la comunidad educativa adopte otro modelo, como es lógico, debería especificarlo.
- **Evaluadores y gestión de la evaluación.** En esta sección se describiría con claridad quiénes son los responsables de la evaluación y qué

funciones se les asigna. De esta manera, los evaluadores sabrán qué deben hacer y qué formación precisan, y los profesores, quién proporciona el apoyo técnico y quién supervisa todo el proceso.

- **Evaluados.** Se debe especificar quiénes van a ser evaluados y bajo qué condiciones.
- **Rendición de cuentas y desarrollo profesional.** En cuanto a la rendición de cuentas individual, se describirán temas como: titularidad, competencias mínimas o los méritos. Por otro lado, se espera que todos los profesores se impliquen regularmente en actividades de desarrollo profesional. Estas actividades deberían preparar mejor a los profesores para futuras evaluaciones.
- **Compromiso de la Administración con la evaluación.** Los factores que se deben documentar en esta sección incluyen una filosofía de orientación para la evaluación, recursos para apoyarla, descripciones de funciones actualizadas para los profesores, seguridad de que todos los profesores serán evaluados y garantías de que la administración cumple con los estándares de evaluación.
- **Temas procedimentales.** El manual dedicará un amplio espacio a la información relativa a los procedimientos que se van a seguir durante el ciclo de evaluación: actividades de evaluación, dependiendo de la situación peculiar de cada profesor, y calendario de las mismas.

#### Parte IV: Las actividades de evaluación

- **Delineación.** Su objetivo es la recogida de datos. Se deberían especificar

con detalle los procedimientos que tienen que seguirse en la preparación de la evaluación. Tanto el evaluador como el evaluado están implicados en esta tarea, de tal manera que se establezcan claramente las normas básicas y orientaciones de la evaluación.

- **Obtención.** Esta sección reflejará los procedimientos de recogida de datos, organización y procedimientos de control, así como una enumeración de los tipos de datos a recoger. Será el evaluador el implicado en la planificación de las actividades de evaluación y de organizar un calendario de tareas de evaluación con el fin de que la recogida sea válida y fiable.
- **Informar.** El análisis y resumen de los datos deben ser presentados a los profesores, almacenados según los procedimientos aprobados y resumirse en formularios apropiados, ya sean individuales o aquéllos que van dirigidos a informar a la administración o a la comunidad educativa. Por este motivo, deben especificarse los controles que limiten el acceso a la información de cada profesor.
- **Aplicación.** Esta sección describirá las acciones que se desprenden de la información obtenida. Se incluyen las decisiones que deben tomarse sobre los profesores, el *feedback* y los esfuerzos de crecimiento profesional que se deriven de los mismos.

#### Parte V: Almacenamiento de datos e informes

Es el momento de describir los procedimientos y salvaguardias necesarias para el almacenamiento, seguridad y destrucción de los datos e informes de evaluación, poniendo extremo cuidado en no violar la confidencialidad.

## Parte VI: Herramientas y técnicas de evaluación

En este punto, el manual tendrá que referirse a la localización de copias de los instrumentos y protocolos utilizados y a quién tiene la responsabilidad de asegurar que estos materiales estén disponibles cuando se necesiten. También deberían resumirse y publicarse las especificaciones de cada herramienta (fiabilidad, validez, baremos obtenidos...)

## Parte VII: Metaevaluación

Por último, se debe abordar la revisión regular del sistema de evaluación, mantenerla al día según la normativa y la mejora profesional. Para ello, se especificarán los procedimientos necesarios para supervisar regularmente el sistema de evaluación, o, lo que es lo mismo, asegurar y garantizar una metaevaluación con el fin de mejorar la evaluación y, en consecuencia, la docencia y la gestión de la comunidad educativa.

La descripción de las secciones y elementos fundamentales del manual de evaluación del profesorado se completa con el anexo A, que se convierte en un instrumento imprescindible para la elaboración de un manual de estas características. En él se recoge un manual ficticio que ejemplifica los contenidos descritos con anterioridad, las referencias bibliográficas y un glosario con los términos más significativos.

No cabe duda de que los autores han hecho un esfuerzo por crear un instrumento que facilite la comprensión y aplicación de la evaluación del profesorado, que puede adaptarse a cualquier realidad educativa y que sugiere nuevas alternativas, estrategias y recursos para conseguir una evaluación útil, precisa, fiable, justa y constructiva.

*Virginia Torres*

VIDAL, F.: *Piaget antes de ser Piaget*. Madrid, Ediciones Morata, 1998, ISBN: 84-7112-428-9.

Con este título aparece en castellano la traducción *de Piaget before Piaget*, una cuidada y documentada investigación del profesor Vidal sobre la formación inicial y los comienzos intelectuales del fundador de la epistemología genética.

Cuando se investiga todo lo que no es famoso y conocido de los grandes contribuidores a la ciencia, nos encontramos con aparentes imprevistos biográficos. Por ejemplo, la pasión de Newton por la alquimia, la profecía y el Templo de Salomón o la habilidad con el escarpelo y el virtuosismo neuroanatómico de Freud que le permitía averiguar el tipo de enfermedad mental que padecía en vida un paciente desconocido a la vista de las lesiones cerebrales descubiertas en su autopsia. De este modo, la investigación de las raíces y de los inicios intelectuales de los grandes científicos suele esconder más de una sorpresa. El descubrimiento y la conquista del nicho de su especialidad suele estar precedido de vericuetos por vías muertas y de intereses colaterales alejados del cliché establecido.

Pero, si en Freud su arribada a la psicología y a la psiquiatría fue un hecho tardío, tras no encontrar acomodo ni éxito en sus hipótesis científicas más biológicas, en Piaget resulta que sus innegables aportaciones a la ciencia de la psicología se formulan en el caldo de cultivo personal de una pasión por la filosofía especulativa y por la religión de corte intimista. Lo que el profesor Vidal nos cuenta con detenimiento y maestría en esta biografía del joven Piaget son los jalones de una evolución personal que aspiraba a resolver todos nuestros problemas de comprensión del mundo y de nuestra estancia en él.

La biografía que comentamos indaga con detalle, y en algunos puntos con esmero, los itinerarios del pensamiento del suizo Jean Piaget (1896-1980) en sus dos primeros decenios, desde que despunta como brillante alumno de secundaria en su Neuchâtel natal hasta que se desplaza a Zürich para profundizar en el estudio de la psicología. El trabajo de revisión bibliográfica y el de consulta de archivos privados es realmente importante, y la monografía en su conjunto es un perfecto modelo de buen hacer investigador.

La obra se concentra sobre todo en examinar los escritos iniciales de Piaget y en analizar todo el ambiente intelectual de la Suiza *romande* de principios de siglo. Y así se nos muestra un joven brillante, de pluma fácil y de carácter apasionado y ambicioso, que trata de sobrenadar y encontrar su propio camino en medio de tensiones religiosas, del rechazo, tan de moda en la época, al positivismo, al mecanicismo y al determinismo de la ciencia contemporánea, y de la crisis que provocó en el mundo de las ideas la experiencia de la Primera Guerra Mundial.

Piaget empezó a interesarse por la biología a una edad inhabitualmente temprana. Llegó a tener un cierto reconocimiento científico, aún siendo alumno de secundaria, como especialista en la clasificación de los moluscos de agua dulce de los lagos suizos, tema sobre el que publicó una veintena de artículos.

El inicio en la práctica taxonómica le introduce en los hábitos de objetividad científica y en los problemas de fundamentación epistemológica de la biología de entresiglos. Vemos a un joven Piaget atrapado en una concepción de la evolución más lamarckista que darwiniana, con pleno desconocimiento de la genética mendeliana y con una aproximación más naturalista que biológica al tema de la clasificación de especies.

A la pasión por la naturaleza se le entrecruza una nueva pasión juvenil: el des-

cubrimiento de la filosofía de Henri Bergson. En particular, la lectura de la *Evolución creadora*, con su concepto de *impulso vital* como negación del determinismo científico, contribuye a dar cuerpo a su interés por encontrar significados y destinos más altos que los que parecen residir en el materialismo metodológico de la ciencia natural. A ello contribuye también su formación religiosa, un protestantismo poco dogmático y muy enfocado al mundo interior. La experiencia de la Primera Guerra Mundial le supone, como a todos los jóvenes de su generación, un revulsivo definitivo que le obliga a ajustar los ideales al contraste de la realidad histórica más inmediata.

Todo ello se plasma en una serie de escritos breves y en dos de mayor longitud: el poema en prosa *La Misión de la Idea*, sobre su propio proyecto metafísico-religioso, y la novela autobiográfica *Recherche*, en la que Piaget trata de hacer una revisión de sus pasados ideales misticistas y presenta un nuevo proyecto de relaciones entre la fe y la ciencia y de reconstrucción moral para su generación.

El autor de esta biografía sabe recorrer con detalle todos los pasos de la evolución intelectual del joven Piaget, poniendo especial énfasis en documentar y pormenorizar el contexto cultural en que se desarrolla. En este sentido, esta biografía del joven Piaget vale también como historia de la cultura de la Suiza de habla francesa de principios del siglo XX. Las contradicciones con la propia autobiografía que Jean Piaget publicara en 1952 no son ocultadas por el autor, quien señala las disparidades y los espejismos que sobre la propia historia se revelan cuando un sujeto de 55 años trata de reflexionar sobre su primeros veinte años de vida.

Fernando Vidal, en particular, insiste en subrayar dos ideas erróneas sobre la evolución inicial de Piaget. La primera corresponde a la importancia de su práctica



biológica sobre sus concepciones posteriores: un examen detenido de sus publicaciones iniciales muestra a un Piaget más orientado a la historia natural que a la biología, a la clasificación de formas anatómicas que al estudio de los procesos que mantienen vivo a un organismo. «El origen de su perspectiva "biológica" está menos en la biología científica que en una metafísica de la vida que él relacionó de forma peculiar con las cuestiones de la clasificación zoológica».

La segunda concepción errónea sobre la evolución de Piaget corresponde a su vocación epistemológica. En los veinte primeros años de la vida de Piaget, pese a sus trabajos científicos de campo, no aparece una preocupación epistemológica que pudiera preludiar la obra del Piaget maduro. El influjo de Bergson fue en el joven Piaget origen de una intensa especulación metafísica, religiosa y ético-social. Pero, así como las investigaciones sobre los moluscos fueron abandonadas de golpe y para siempre tras ser el objeto de su tesis doctoral, del mismo modo el interés por la epistemología aparece también súbitamente en un período posterior al del Piaget obsesionado por renovar el cristianismo y la sociedad de la posguerra.

Profesor Vidal no lo menciona, pero se advierte en su biografía un antes y un después, un corte biográfico entre lo que será la vida del Piaget maduro y entre lo que fue la del Piaget en formación. En este sentido, el título del libro es explícito: trata de un Piaget que no es nuestro Piaget, de un Piaget otro, distinto, tremendamente real y de carne y hueso, pero que es realmente anterior y en buena medida ajeno a lo que para nosotros representa el nombre y la obra de uno de los científicos más influyentes de nuestro siglo. El lector de esta obra debe ser consciente de ello.

**Ramón Pajares Box**

MARTÍNEZ, M.: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998, 134 pp. ISBN: 84-330-1334-31.

La colección «Aprender a ser», que recoge uno de los lemas del Informe Delors, dirigida por M.<sup>o</sup> Rosa Buxarrais (del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona), se está convirtiendo en un referente imprescindible en el campo de educación en valores. Con más de diez volúmenes publicados, está logrando emular lo que ha sido la colección «Alauda» de Anaya, dirigida por Fernando González Lucini. En efecto, con este cierto cambio en el orden de prioridades en los noventa, ejemplificado en nuestra reforma educativa, de que la educación, además de la labor instructiva y cultural, debe formar en los valores comunitarios, se demandan crecientemente orientaciones sobre cómo la escuela pueda acometer dichas tareas.

El libro que reseñamos del profesor Miquel Martínez (perteneciente al mismo grupo que la directora de la colección) afecta a un punto clave en la educación moral: sin un compromiso social y ético del profesorado, huelgan otras especificaciones metodológicas, aun cuando sean necesarias. El contrato moral sería expresión de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación, fruto de una preocupación y compromiso recíproco, entre el profesorado y la institución educativa en primer lugar, y con la comunidad social, en segundo. Esta base hará posible «el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral» (p. 109).

La primera parte (*Sobre el profesorado*) se dedica, como entrada, al análisis de la función del profesorado y del papel de la

escuela, dentro de los cambios sociales en este final del milenio. Si bien el perfil del profesor parece requerir cambios para acometer las funciones demandadas, que se han de asentar ya en la formación inicial y permanente, se precisan también apoyos sociales a la labor docente. La parte segunda (*Condiciones para la construcción de valores en la escuela*) aborda qué condiciones debe reunir la escuela (y, congruentemente, el contexto social y político) para ser un escenario propicio que posibilite la construcción de valores éticos, personales y de educación de la ciudadanía. En nuestra sociedad pluralista, una «propuesta de mínimos para educar en valores» apunta a una base consensuada de la que partir, sin desdeñar aspirar a unos máximos. Además del cultivo de la educación moral en el ámbito formal, en el currículum (dimensiones cognitiva, emocional y volitiva); más prioritariamente, «el escenario de la escuela debe estar impregnado de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ellas aprenden» (p. 54).

El capítulo tercero (*Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral*), el más extenso, se dedica a cómo integrar en los proyectos educativos institucionales las acciones educativas en este terreno. Para ello, se incide en el modelo de ciudadanía requerido en nuestra sociedad, el clima moral del centro escolar y el contrato moral del profesorado. Un currículum en educación moral no puede funcionar sin un compromiso moral del profesorado. A su vez, plantea especiales problemas en nuestras sociedades complejas, que analiza en el apartado 2.2. Por su parte, en cuanto a las pautas para integrar la educación en valores en la práctica pedagógica, apuesta por una acción educativa integrada el medio escolar y social, que posibilite la construcción de una personalidad moral, para lo que el proyecto educativo de centro puede convertirse en un pretexto para determinar y acordar el clima moral adecuado. Esto supone plantearse,

por los equipos docentes, cuál es el modelo de ciudadanía y de educación al que aspiran, llegar a acuerdos tanto sobre el modelo de educación en valores, como sobre las acciones a llevar a cabo colegiadamente. Las acciones educativas se desarrollan en el ámbito formal de los contenidos de actitudes en las áreas curriculares, en los espacios específicos dedicados a la educación moral, así como en la atmósfera moral que, a nivel institucional, impregna el centro educativo. Miquel Martínez resume los principales modelos de educación en valores y dimensiones a cultivar en la personalidad moral (autonomía, diálogo, convivencialidad y juicio moral), ya tratados en otros trabajos conocidos del Equipo de Barcelona. La cuestión última es cómo pueda insertarse este tipo de educación en las tareas cotidianas del centro, sin quedar como documentos burocráticos con escaso valor real en la práctica. Para ello se propone una metodología de proceso que permita el acuerdo del profesorado.

El último apartado de este capítulo se dedica al *contrato moral del profesorado*. Ya hemos reseñado la convicción, que compartimos, de que, en último extremo, cualquier orientación metodológica debe asentarse, como contexto previo, sobre el compromiso moral del profesorado, que posibilite armonizar y articular los criterios y ámbitos de actuación recíprocos. Ahora bien, lograr dicho compromiso no es fácil. Se han asestado sucesivos golpes en las condiciones de trabajo educativo y en el apoyo social, que no hacen atractivo el oficio de educar a la ciudadanía, sustento de dicho compromiso. Pues no se trataría sólo de un código deontológico que, por su ambigüedad entre lo jurídico y lo ético, no nos llevaría muy lejos, sino de la generación de un clima que haga posible asumir de un modo decidido la tarea educativa. Se requiere, por tanto, ir reconstruyendo los contextos de trabajo, de modo que se pueda elaborar «un código mínimo a compartir

y practicar en su ejercicio profesional por la totalidad de los miembros de un equipo de profesorado» (p. 121). No obstante, como analiza el autor, habría algunos criterios que guiaran el compromiso compartido o moral del profesorado.

Estamos en un tiempo en que, a falta de otros mecanismos de articulación, se recurre a pactos. J. Baubérot (*Vers un nouveau pacte laïque*. París, Seuil, 1990) ha hablado de la necesidad de un pacto que permita la cohabitación de grupos e individuos heterogéneos en una sociedad y escuela crecientemente multicultural. Juan Carlos Tedesco, en un buen libro (*El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995), ha argumentado que el ejercicio de la educación precisa una nueva articulación entre Escuela y sociedad, que permita ampliar el espacio educativo y, sobre todo, hacerlo congruente. La verdad es que los contratos o pactos no pretenden tener una realización formal entre partes signatarias, desde que Rousseau lo propuso como una ficción útil, y luego con Rawls o Habermas, son ideales contrafácticos para juzgar, como referente, lo que debían ser las acciones humanas razonables. Por ello mismo, dicho contrato moral será siempre parcial, no total o definitivo, resultado de los sucesivos solapamientos que, en los diversos niveles (departamento, centro, comunidad escolar, etc.), se van entrecruzando en los progresivos consensos o acuerdos.

Siendo irrenunciable la labor que los centros educativos tienen que desempeñar en este terreno, hay, sin duda, una cierta irresponsabilidad, cuando no hipocresía, en dejarlos solos en estas cuestiones: la sociedad delega en la escuela aquello que es incapaz de resolver, y de lo que se exime. Además, las condiciones de esta delegación han cambiado radicalmente de las que había antes. Ahora no existe un cuadro de referencia claro en el que educar, que oriente sin graves conflictos la socialización y educación. Se pide a la escuela que eduque y, al mismo tiempo, en deter-

minados casos, se cuestiona la legitimidad necesaria para responder a dicha demanda. Por eso, la tarea educativa, en este final de milenio, no puede asentarse debidamente sin una reformulación del proyecto ilustrado de educación. A esto podemos llamarlo «pacto educativo» o «contrato moral». El libro de Miquel Martínez viene a incidir en esta dimensión fundamental, que está en la base de las formas metodológicas posteriores.

**Antonio Bolívar**

MUNÍN, H. (comp.): *La «autonomía» de la escuela: ¿libertad y equidad? Un recorrido por la discusión alemana de los años noventa*. Ed. Aique, 1998, ISBN: 950-701-556-6.

El objetivo de esta compilación es el de enriquecer el debate sobre la reforma educativa en España y América Latina a través de la presentación de la discusión sobre la autonomía y libertad de la escuela en Alemania, conceptos que, por su relevancia en el ámbito de la política educativa, están siendo muy debatidos en la última década. La importancia de este debate pedagógico internacional se centra en el desafío de combinar las conocidas medidas de mayor libertad en las escuelas así como la reducción del presupuesto educativo público con el mantenimiento de la igualdad de oportunidades educativas. A esto añadimos la correspondencia con una sociedad que, al mismo tiempo, no quiere renunciar a su Estado de Bienestar.

Los autores de esta compilación (Helena Munín, Hermann Avenarius, Hans-Günter Rolff, Lehrerverband Deutscher, Roland Glaser, Rolf Dubs, Manfred Weiss, Ulf



Preuss-Lausitz y Helmut Heid discuten sobre el concepto de autonomía y apuestan por el fortalecimiento de la sociedad civil en las escuelas. A continuación, presentamos las aportaciones de cada uno de ellos.

En el primer apartado de esta obra, Helena Munín introduce el concepto de autonomía de la escuela y el de libertad en el contexto alemán, llegando a conclusiones como las siguientes:

- La opinión pública en general está a favor de la *libertad* de la escuela, porque se considera que una escuela más libre con respecto al Estado dará más poder a sus participantes y resultará una escuela *más democrática, más eficiente, más pluralista y de mejor calidad*.
- Por otro lado, hay que tener en cuenta que la producción de calidad no depende únicamente de la libertad de la escuela, sino del origen social del alumnado y del trabajo pedagógico en el aula.
- Y entre algunos de los aspectos tratados en el caso alemán, Munín se refiere al intento de hacer un balance entre la mayor libertad y el menor financiamiento estatal. De esta forma, la autonomía con determinados apoyos estatales se convierte en un instrumento para potenciar los recursos de todo tipo en las escuelas, con el objetivo político de la distribución progresiva de la educación.

En el segundo apartado, Roland Glaser trata el tema de la autoadministración escolar así como sus límites y posibilidades. Considera que el sistema educativo público está sujeto a la responsabilidad del Estado. Debe abstenerse, por tanto, de parcialidades religiosas, de políticas de partidos, así como de asociaciones civiles, estando abierto a la variedad de convicciones en la sociedad. En cuanto a la definición de límites en este espacio de decisión

de la escuela, se deja en manos de la legislación.

Hans-Günter Rolff dedica el tercer apartado a la autonomía para diseñar la escuela y la relevancia de los docentes como sustentadores del desarrollo institucional. Considera que las perspectivas del futuro institucional por parte del conjunto de la escuela sólo pueden surgir de la cooperación de todo el cuerpo docente así como del intercambio con los alumnos y los padres. Contar con una buena dirección escolar va a posibilitar el desarrollo de un programa institucional elaborado conjuntamente que permita crear una cultura cooperativa y comunicativa en la escuela. La autonomía para diseñar la escuela implica, entonces, considerar las relaciones sistémicas entre la dirección y el cuerpo docente, los alumnos y los padres, así como la inspección y los sostenedores.

Deutscher Lehrerverband, en *La asociación alemana de docentes*, habla de espacios de responsabilidad y libertad frente a la autonomía. Por tanto, la libertad frente a algo o a alguien, así como la libertad para hacer algo, implica a su vez una obligación frente a las normas de reconocimiento general de sanción democrática.

Rolf Dubs entiende las escuelas autónomas como un objetivo deseable, justificando esta idea especialmente a través de los docentes y las autoridades educativas que ven en ella una alternativa razonable frente a las tendencias centralistas observables en todo el mundo. Se refiere más concretamente al desarrollo y conducción de las escuelas que merman su capacidad de innovación y flexibilidad.

Manfred Weiss dedica otro apartado a la microeconomía de la educación. Este concepto surge como una disciplina especial debido a la necesidad de encontrar nuevas formas de resolver problemas, tanto en pasajes industrializados y Estados de Bienestar, como en países del Tercer Mundo. Su aporte científico permite esperar una visión más detallada sobre el modo de

funcionamiento de los mercados educativos reales y con ellos, una discusión más objetiva sobre la solidez de la solución de mercado en el área educativa.

Ulf Preuss-Lausitz debate si son mejores las escuelas privadas o las públicas. Toma como referencia los planteamientos de Ingo Richter, según el cual todas las escuelas, aun las privadas, están sujetas a los artículos 7 y 20 de la Constitución, es decir, sujetas al Estado Social en su objetivo de compensar la desigualdad y promover un aprendizaje común al servicio de la sociedad. Entre los argumentos a favor de la privada, destaca la *identidad, libertad, predisposición a las innovaciones pedagógicas y la excelencia*. Se destaca especialmente la *formación de la identidad* como idea común. Y como alternativa frente al desarrollo de las escuelas privadas, contempladas de una manera más positiva que las públicas, el autor plantea la *reforma continua del sistema educativo*, especialmente en cuanto a la conexión entre la reforma en el interior de la escuela y la reforma del sistema educativo. Según este autor (1993), la libertad y la multiculturalidad deberían realizarse en el interior de la escuela común para todos.

Y por último, las aportaciones de la relación entre la reforma al interior de la escuela y la reforma del sistema educativo, de Helmut Heid, se centran en que las medidas de reformas internas de la escuela chocan una y otra vez con los límites de los principios de funcionamiento y las condiciones de éxito de la sociedad. Y, aunque sea utópico encomendar y sobreexigir a la enseñanza y a la escuela la solución de problemas que son responsabilidad de la política y la economía, este compromiso debe extenderse también a la acción pedagógica y, con ello, al desarrollo del sistema educativo en su conjunto, en tanto que forma parte del subsistema de la práctica social.

Una vez expuestas en líneas generales las aportaciones de los participantes en esta compilación, simplemente me gustaría

añadir algún aspecto más. Este análisis, dirigido especialmente a los actores del sistema educativo, resulta útil a la hora de tomar decisiones sobre las reformas de los sistemas educativos en lo que compete al margen de libertad y autonomía que se deja a las escuelas, manteniendo a su vez los principios de equidad y, en consecuencia, de calidad. Las experiencias sobre la construcción de una mejor autonomía en la práctica, así como el debate sobre la misma, retroalimenta y enriquece el objetivo de mantener la igualdad de oportunidades correspondientes a un Estado de Bienestar.

**Inmaculada González**

PLATÓN: *Mitos*. Introducción: Carlos García Gual. Actividades: Félix García Moriyón. Madrid, Ed. Siruela, Col. Escolar de Filosofía, 1998, 192 pp. ISBN: 84-7844-408-4.

Podemos decir, sin duda, que Platón es el primero de los grandes filósofos que ha dejado una obra escrita importante respondiendo a las preguntas fundamentales de la filosofía: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Qué es la verdad? ¿Qué es el bien? ¿Qué es la belleza? ¿Cuál es nuestro destino final?, etc.

Platón ha dado respuesta a estas preguntas utilizando el diálogo con los mitos. Esta fórmula, dotada de una incuestionable calidad didáctica, permite exponer las ideas utilizando una simbología muy viva y sugerente, cercana al receptor, al que se le incita a la reflexión serena y profunda.

Además, los mitos llegan más lejos que los razonamientos y observan lugares trascendentes, como por ejemplo el destino de las almas en el otro mundo o las ciudades utópicas. Su utilización obliga al lector a observar los límites de la razón empírica frente a la imaginación y a confiar en esos relatos de fondo mítico para orientar su vida.

Es tal la capacidad de sugerencia de los mitos, que Carlos García Gual los ha agrupado en este volumen para obtener una mejor comprensión de lo que, cada uno de ellos, ofrece como reflexión filosófica.

Los textos no aparecen anotados; sin embargo, la realización de las actividades propuestas por Félix García Moriyón no sólo suplen esta aparente carencia, sino que resultan al joven lector de más ayuda que las notas, por su carácter eminentemente práctico y por el valor didáctico de las mismas. En estas actividades se ayuda a la reflexión del hombre del siglo XXI a través de unos mitos propuestos hace siglos y que, sin embargo, siguen perfectamente vigentes hoy.

Después de una introducción al concepto de mito y a la relación de la mitología y los poetas que se plantea en las primeras páginas del libro, y antes de dar paso a los textos propiamente dichos, el autor hace una breve introducción a cada uno de los mitos que se van a leer después, mencionando la agrupación temática que se ha observado.

En primer lugar, se presenta el mito de Prometeo a través del diálogo titulado *Protágoras*. El mito ilustra la afirmación platónica de que la virtud (areté) puede enseñarse y debe ser común a todos los individuos que participan en una democracia. Lo hace sobre el episodio de Prometeo y Zeus, pero obviando muchos de sus elementos y personajes; es decir, el sofista reescribe el mito con una intención significativa propia y recrea los detalles a su antojo.

Para ilustrar el mito de Eros y los seres demediados se elige el bien conocido diálogo de *El Banquete*, con Aristófanes como relator, que funciona como una alegoría fabricada sobre una pauta tradicional para explicar el Amor desde el punto de vista de los socráticos.

Dentro del tercer tipo de mitos que, lejos de la alegoría, revelan una verdad que no tiene traducción clara al lenguaje lógico, se encuentran tres relatos sobre el destino del alma: el viaje al Más Allá, el juicio en el Hades y el destino futuro del alma (*Gorgias*, *Fedón* y *la República*). *Gorgias* está más acorde con un modelo tradicional, sencillo. En *Fedón* se da importancia al escenario donde se desarrolla la acción; pero donde más se desarrolla la alegoría del escenario infernal es en *la República*.

Ya en los diálogos de la edad vetusta, el filósofo ateniense vuelve a tiempos pasados mejores para tomar de allí elementos con los que elaborar sus mitos: la antigua Atenas, el reino de Cronos, la Edad de Oro, la Atlántida...

Se incluyen, también, otros mitos breves: *Las cigarras*, *El mito de Theuth*... que, no por ser menos divulgados, carecen de interés didáctico y argumentativo. Y, sobre todo, contribuyen a considerar los límites de la razón empírica para explicar el mundo.

### V. Malvar Ferreras

MAYORDOMO, A.: *Aprendizaje cívico*. Barcelona, Ariel Educación, 1998, 248 pp. ISBN: 84-344-2620-X.

*Aprendizaje cívico* es la feliz expresión que el profesor Alejandro Mayordomo ha elegido como título de su reciente obra, que viene, de algún modo, a continuar su investigación, hace ya varios años iniciada, en torno a temas tales como la socializa-

ción, educación social, política educativa, democracia, participación, ciudadanía, etc.

Nos encontramos ante una obra de verdadero interés para elaborar un marco conceptual sobre qué es la educación cívica. El autor realiza una recapitulación de las distintas, numerosas y variadas aportaciones que, sobre esta cuestión, se han hecho en los últimos años en un esfuerzo de síntesis y exposición, de tal modo, que ofrece una visión de conjunto muy acertada para el lector interesado.

La formación histórica del autor asegura un sólido cimiento para el libro; se manifiesta especialmente en los dos primeros capítulos que, aunque parcos en subdivisiones o epígrafes, son una buena síntesis en un centenar de páginas de la relación entre educación, identidad nacional y ciudadanía en la historia contemporánea, donde presta especial atención a Europa (capítulo 1), la educación cívica en la historia educativa de España, de la Ilustración a 1970 (capítulo 2).

En el tercer capítulo, realiza una lectura pedagógica de la problemática sociopolítica actual, centrandó su atención en dos aspectos. En primer lugar, analiza cómo el uso consciente de la libertad y la participación son —dice el autor— una «construcción personal y cívica». Después, aborda dos grandes conceptos en la educación cívica, democracia y ciudadanía, en cuanto a objetivos pedagógicos.

La educación cívica, en cuanto formación para el civismo, la aborda en el capítulo cuarto y probablemente éste sea el capítulo teórico central del libro. En el quinto y final se muestran dos caminos diversos seguidos por la pedagogía cívica en dos marcos geográfico-culturales distintos, aunque relacionados: Europa y América Latina.

La reflexión teórica que hace sobre la educación cívica resulta sugerente. Probablemente es más adecuado utilizar en castellano la expresión «educar —o formar— el civismo», de la que el autor hace uso, en lugar de la más extendida «educar para la ciudadanía», de herencia anglosajona.

Se pasa revista en el libro a qué valores y capacidades, necesidad y significado tiene una cultura cívica. También al sentido y necesidad del aprendizaje para la ciudadanía, así como al concepto y dimensiones de la educación cívica. Por último, presenta las nociones de democracia y civismo en la escuela.

Personalmente hubiera deseado, al hilo de la lectura del libro, que ese capítulo cuarto se hubiera ampliado: poder conocer con mayor profundidad la propia, y seguro rica, reflexión y apuesta personal del autor sobre la educación cívica. Quizá su intención es algo más que dar respuestas hechas, mostrar, llamar la atención del lector sobre puntos candentes y relevantes hoy, para hacerle pensar en caminos a tomar para suscitar ese aprendizaje cívico.

La bibliografía final puede ser de utilidad para quienes se inician en este tema, así como para quienes ya llevan tiempo trabajando en torno a la educación cívica, tanto a nivel teórico, como práctico, ya que es una buena recopilación de publicaciones del área, prestando especial atención a autores de Europa y América Latina, cosa poco usual en otras obras similares, donde el mundo anglosajón es, habitualmente, el rey, o, al menos, el protagonista principal de la educación cívica, de la que, por cierto, tan necesitados estamos. La obra del profesor Mayordomo es, en conclusión, una aportación en la línea de una fundamentación histórico-teórica de la educación cívica.

***Concepción Naval***



IZUZQUIZA, I.: *La profesión de fe del vicario saboyano, de Jean-Jacques Rousseau*. Madrid, Colección Materiales/Filosofía y Pensamiento, Alianza Editorial, 1998, 139 pp. ISBN: 84-206-5726.

Con frecuencia la enseñanza de algunas disciplinas, incluida la filosofía, se ha convertido en una simple memorización de fechas, autores y doctrinas. Pero, si la memorización de conceptos claves es necesaria, sería un fallo si ello no viene acompañado del entender que implica la lectura directa de textos significativos que fomenten la comprensión, el espíritu crítico y la discusión participativa de las ideas expuestas. En esta línea parece asentarse esta colección de Alizana que pretende acercar al público en general, pero especialmente a los estudiantes de bachillerato y primeros cursos de la Universidad, aquellos textos que, por su relevancia, han tenido un gran impacto en la historia del pensamiento y de la humanidad. Para la consecución adecuada de este fin, cada texto es detalladamente desmenuzado y explicado por un experto en el tema. Concretamente, el texto que nos ocupa es el número dos de esta colección, dedicado a la *Profesión de fe del vicario saboyano*, de Rousseau, presentado y comentado por el profesor Ignacio Izuzquiza. Un texto que Rousseau incluye en el libro IV de su famosa obra *Emilio o la educación*, publicado en 1762, como una de las lecciones básicas que Emilio debe recibir en su etapa de formación, concretamente entre los 15 y los 20 años, que es, según Rousseau, la «edad de la razón y las pasiones».

Para su adecuada comprensión, comienza Ignacio Izuzquiza situando el texto en el contexto de la obra y las obras del autor y de la época. Destaca la importancia

que tuvo el texto para la propia vida de Rousseau, ya que fue condenado por el Parlamento de París. Ello implicaba una vida errante, entre el rechazo no sólo de las Iglesias, tanto protestantes como católicas, sino también por parte de sus amigos los filósofos ilustrados. Para los primeros era inadmisibles la defensa de una religión natural basada en el sentimiento interior y que dejaba en entredicho el papel de la revelación. A los segundos les chocaba tanto la defensa de un cristianismo sincero y primitivo, como la relevancia que se daba a la figura de Cristo. Pero, incluso, señala Izuzquiza, el texto también contrariaba el orden político existente con tesis cercanas al *Contrato Social*, obra que había publicado el mismo año que el *Emilio*, y donde defiende claramente el valor de la soberanía de la voluntad popular.

Sentadas estas bases, pasa Izuzquiza a analizar las ideas o núcleos temáticos básicos del texto. Destaca, en primer lugar, los artificios retóricos que emplea Rousseau para introducir la confesión, donde cada personaje y su entorno tienen un sentido. Así, el valor conceptual de la figura del vicario sobresale por encima del resto, estando representada por un sacerdote católico que habiendo tenido problemas con la autoridad eclesiástica aparece, sin embargo, como el símbolo del hombre bueno por naturaleza, sencillo, sin aspiraciones de poder y riquezas, sin conocimientos. A él corresponde exponer los principios fundamentales de una religión que brota del fondo mismo de la conciencia, guía que ilumina la razón. En el texto aparecen otras categorías básicas como el «amor de sí mismo» y el «orden del mundo». El «amor de sí mismo» es, como muy bien señala Izuzquiza, una de las columnas vertebrales del pensamiento de Rousseau y viene a significar la armonía consigo mismo, que desemboca en una defensa del sujeto autónomo. En oposición a esta armonía del hombre consigo mismo está la otra categoría roussoniana del interés propio o la

corrupción. La religión verdadera será la que parte de esta armonía que une al sujeto autónomo y contento de sí con el orden de la naturaleza y del mundo. El mal será la ruptura de esta armonía.

Además, a lo largo del texto, tal como va poniendo de relieve Izuzquiza, Rousseau juega con la discordancia entre la razón y la conciencia o sentimiento interior. Ello no significa que Rousseau niegue el valor de la razón, pero su autonomía queda delimitada por la conciencia. La religión no será más que una consecuencia del ejercicio de la razón natural y nadie puede exigir su propiedad ni su verdad, como ocurre en las religiones reveladas. Es una religión de virtud y tolerancia que permite el contacto directo, sin intermediarios, sin instituciones, de cada ser humano con Dios.

Aclarados estos conceptos, Izuzquiza analiza las distintas cadenas argumentales de la *Profesión de fe*, indicando las páginas de referencia, lo que permite al lector ir palpando las secuencias del discurso. Por último, después de presentado el texto, ofrece Izuzquiza una serie de actividades que pretenden ayudar a expresar aún más sus posibilidades. Ello viene también complementado con un diccionario básico donde se explican las categorías fundamentales que Rousseau ha empleado en el texto y que, en algunos casos, son referencias esenciales de todo su pensamiento. Acaba Izuzquiza ofreciendo una selección bibliográfica para la posible profundización en el texto y en el pensamiento de Rousseau.

Para concluir, debemos señalar que nos parece muy acertada la introducción que Izuzquiza nos ofrece del texto, porque combina equilibradamente rigor con claridad. Por ello, si esta colección sigue con estos parámetros, será un acierto editorial, de gran utilidad como herramienta de trabajo para todos los que deseen transitar por la senda del pensamiento.

**Amable-Ángel Fernández Sanz**

ALTAREJOS, F.; IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A.; JORDÁN, J. A.; JOVER, G.: *Ética Docente*. Barcelona, Ariel, 1998, 184 pp. ISBN: 84-344-2625-0.

Parece que afortunadamente la educación vuelve la mirada a aspectos éticos que habían estado postergados en favor de la pura tecnología educativa. La historia reciente nos ha mostrado crudamente que la instrucción técnica de los pueblos no es la panacea que asegura una humanidad mejor. Ni los alemanes en 1939 eran ciertamente personas sin «ilustración», ni las computadoras son aparatos desconocidos en la antigua Yugoslavia. Es obvio que, si queremos hacer de la educación una herramienta útil para el desarrollo moral de los pueblos, una herramienta que realmente ayude a evitar catástrofes humanitarias como las que ha padecido la próspera Europa en este siglo que termina, debemos pensar acerca de la dimensión ética de la actividad docente y no sólo sobre los aspectos instrumentales de la misma. Este libro escrito por los profesores Altarejos, Ibáñez-Martín, Jordán y Jover es una seria reflexión sobre los asuntos éticos de la docencia, no desde el punto de vista de la educación en valores, sino desde el análisis de la fundamentación ética de la práctica profesional docente.

Ya en el prólogo el profesor Altarejos nos sitúa en el epicentro del problema que ha supuesto para el pensamiento la adopción de la racionalidad instrumental. Una adopción que lleva implícita la ruptura entre la teoría y la práctica y el abandono de una auténtica praxis en el sentido aristotélico del término. Esta actitud provoca una consideración técnica de la enseñanza en la que, en el mejor de los casos, la ética es un adorno. En la educación esta solución no es válida ya que, si bien en el resto de actividades *el bien ético de las profesiones es el beneficio del cliente, en la docencia,*

*su bien ético es hacer ético al cliente* (p. 14). Esta realidad constitutiva de las profesiones educativas otorgan a su ética profesional un carácter peculiar.

El primer capítulo del libro, «La educación como profesión asistencial», también del profesor Altarejos, pretende, a partir de un análisis filosófico e histórico de los términos profesión y profesionalización, reconsiderar el carácter esencial de la profesión educativa como una actividad que no sólo requiere competencia técnica sino que necesita retomar su sentido tradicional de actividad ligada a la praxis y a la vocación.

En el capítulo titulado «Los códigos de ética profesional de los profesores: ¿Simple receta o signo de una nueva educación?», el profesor Ibáñez-Martín parte del análisis de la situación del pensamiento contemporáneo marcado principalmente por dos aspectos. Primero, por una gran desconfianza en que la racionalidad instrumental sea capaz de agotar el sentido del ser humano, y segundo, por la necesidad de recuperar la reflexión en torno a las dimensiones que realmente inciden en quiénes somos: el amor, la admiración... En esta situación, se abren nuevas perspectivas para el mundo educativo, perspectivas más ligadas al pensamiento ético y a la reflexión sobre qué queremos hacer del ser humano cuando lo educamos. El autor no sólo plantea el tema teóricamente sino que aporta algunas claves prácticas que pueden colaborar a marcar la dirección de la actividad educativa, entre las que podemos destacar las siguientes: la necesidad por el abandono de un neutralismo que se apoya en una falsa concepción de la autonomía, la necesidad de que el educador recupere el papel de guía moral que tradicionalmente ha tenido y la recuperación de dimensiones olvidadas y con mala prensa en la sociedad actual como el esfuerzo.

El primero de los dos artículos escritos por el profesor Gonzalo Jover en este libro lleva por título «Elaboración de un signifi-

cado pedagógico de la deontología profesional docente». En él, aborda el problema de la deontología educativa desde tres vertientes: primero, desde el punto de vista sociológico relacionando la creación de códigos deontológicos con la profesionalización de la actividad. El cambio en la consideración de las características profesionales aconseja que no pongamos excesivas esperanzas en el recurso deontológico como el recurso que va a profesionalizar por sí solo la actividad docente. Posteriormente el autor analiza el significado normativo que posee la ética deontológica como posible aspecto regulador de la actividad educativa; sin embargo, este aspecto plantea numerosos problemas en una actividad cuya principal esencia profesional es el juicio práctico en situaciones concretas. La tercera forma de acercarse a la deontología va a intentar responder a las objeciones de las anteriores proponiendo como solución la reflexión en torno al carácter pedagógico que deberán tener estos códigos, que no deben ser un simple recetario detallado de obligaciones, sino que deben ser entendidos como marcos de interpretación enraizados en la cultura profesional y que ayudan a construir un determinado tipo de juicio.

El cuarto capítulo, también escrito por el profesor F. Altarejos, nace como un intento de superar una concepción estrecha de la deontología docente, entendida ésta como algo externo al educador, que consiste en una serie de derechos y deberes y que actúan como árbitro entre los docentes y la sociedad. Para el autor de este artículo se hace necesaria una reflexión seria sobre un *ethos* docente, que supere el ámbito de lo valorativo y que se adentre en una reflexión acerca de los hábitos (actos repetidos que conforman la segunda naturaleza del hombre) que deben guiar la profesión. En definitiva, no es sino una reflexión en torno a las virtudes docentes, o mejor dicho en torno a la concreción que las virtudes tienen en el ámbito docente. El estudio di-

vide las virtudes en básicas, las que desarrollan la templanza y la fortaleza, y superiores, las que se refieren a la justicia y a la prudencia.

El capítulo cinco del profesor J. A. Jordán parte de la necesidad de considerar la educación como una actividad que incluye el aprendizaje técnico de conocimientos pero que debe ir más allá, de manera que ayude a las personas que los reciben a ser mejores. Se trata de considerar que toda educación tiene una dimensión moral. De esta dimensión moral de la educación nace también la necesidad de realizar una justificación pedagógica de la deontología docente que, básicamente, podría resumirse diciendo que debido al carácter esencialmente moral de la persona humana el éxito pedagógico no puede separarse de la utilización de métodos de enseñanza que respeten y fomenten la dignidad humana. La búsqueda del resultado a cualquier precio no siempre es, contrariamente a lo que pueda a veces parecer, pedagógicamente rentable. Esta dimensión moral de la actividad pedagógica debe llevarnos a afirmar que es necesario que el educador no sólo parezca poseer los valores que transmita sino que los posea realmente. No obstante, también aclara el autor que este requisito es insuficiente debido a que el profesor es también un profesional que no debe guiarse sólo por criterios morales personales sino que debe conocer las responsabilidades sociales de su labor.

En el último capítulo, el profesor G. Jover nos presenta los intentos más relevantes que se han realizado hasta ahora para elaborar diferentes códigos deontológicos para profesionales de la educación ya sea desde el ámbito docente o desde el ámbito investigador. La lectura de los mismos puede ayudarnos a entender las preocupaciones éticas que guían las actividades de las personas que trabajan en el ámbito educativo y también las imágenes que dirigen sus actividades dentro de concretas comunidades de actuación.

En resumen, si bien podemos decir que estamos ante un libro desigual debido a su estructura, diferentes artículos de autor, constituye, sin duda, un logrado esfuerzo por encarar la reflexión teórica acerca de la dimensión ética de la actividad educativa, acerca de los principios que nos permiten (a los educadores y a los beneficiarios de la educación) pensar en lo que significa ser un «buen» educador. Sin duda, este libro será de utilidad para personas que quieran reflexionar sobre aspectos relevantes a la hora de hacer de su práctica educativa una práctica auténticamente humanizadora.

**David Reyero García**

VARIOS AUTORES: *Matemática 2001, Diagnóstico e Recomendações para o Estudo e Aprendizagem da Matemática*. Lisboa, Associação de Professores de Matemática, Instituto de Inovação Educacional. ISBN: 972-9053-78.

*Matemática 2001* es un estudio realizado en dos años y medio, con el apoyo financiero del Instituto de Innovación Educativa, por la Asociación de Profesores de Matemáticas con el propósito de elaborar un diagnóstico y un conjunto de recomendaciones (APM) sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en Portugal. El libro es un informe basado en un conjunto de fuentes variado: datos y resultados de estudios ya existentes, bibliografía y documentos relevantes, reuniones con grupos de profesores de matemáticas de varios centros escolares y realización de una encuesta dirigida a los profesores de matemáticas.



El informe está dividido en ocho apartados. El primero presenta un conjunto de datos con el propósito de contextualizar la situación, se centra en los resultados obtenidos por los alumnos y en las características del grupo profesional de los profesores de matemáticas. Desde el apartado segundo hasta el quinto se abordan las prácticas pedagógicas: creencias de los profesores, prácticas lectivas en el aula, prácticas lectivas fuera del horario lectivo normal y prácticas profesionales del profesor. El apartado sexto se refiere a las condiciones de trabajo y el séptimo está dedicado a la formación de los profesores. El último apartado recoge todas las recomendaciones hechas a la largo del texto y apunta sugerencias sobre el papel que la APM puede desempeñar en la búsqueda de la mejora efectiva de la enseñanza de las matemáticas.

El apartado de contexto ofrece datos sobre el número de alumnos de la población escolar de los ciclos 1.º, 2.º y 3.º de primaria y de secundaria junto con los resultados en los exámenes de matemáticas; además, figura información sobre los profesores: cualificación profesional, formación académica, edad y años de servicio, pertenencia a asociaciones profesionales y desencanto con la profesión y los aspectos profesionales críticos.

El apartado segundo describe los resultados de la encuesta en cuanto a las creencias y perspectivas de los profesores sobre los objetivos de la enseñanza de las matemáticas y sobre los distintos temas de las matemáticas; se comenta además el tema de la evaluación. A modo de ejemplo he aquí las recomendaciones del apartado segundo, resultado de la encuesta realizada a los profesores: 1) clarificar los objetivos de la enseñanza de las matemáticas propuestas en el currículo tanto a nivel de formulación como a nivel de correspondencia con los objetivos generales, proporcionando una mayor integración con los distintos campos (conocimientos, capaci-

dades y actitudes, valores) y un mayor énfasis en el campo de actitudes y valores relacionados con las matemáticas; 2) reforzar, en la formación de profesores, componentes que pongan de manifiesto la importancia de temas como la Geometría y la Estadística en el aprendizaje de los alumnos, destacando su papel formativo como instrumento de interpretación y actuación sobre la realidad; 3) hay que ofertar oportunidades de formación que amplíen y diversifiquen las perspectivas de los profesores en la evaluación de los alumnos, destacando sus aspectos formativos y su función en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje y en la modificación de las estrategias de aprendizaje.

El apartado tercero es un estudio de las prácticas lectivas en el aula, que describe la frecuencia de distintos tipos de trabajo: ejercicios, problemas, exposición del profesor, trabajo con situaciones sacadas de la realidad, discusión entre alumnos, actividades de investigación, historia de la matemática y proyectos. Se consideran, además, los modos de trabajo de los alumnos, el uso de materiales y la evaluación.

En el apartado cuarto se estudian las prácticas lectivas fuera del horario normal y abarca el apoyo prestado a alumnos con dificultades de aprendizaje con vistas a la recuperación de la materia. Según la encuesta, un 31% de los alumnos son propuestos para este tipo de apoyo. Se contempla también la escuela-área concebida como un espacio de trabajo interdisciplinar. La participación más frecuente de las matemáticas en estos trabajos consiste en el uso de la estadística, incluyendo aquí la construcción de gráficos y tablas. Sigue el uso de conceptos o técnicas de fuerte cuño geométrico, tales como unidades de medida, área, perímetro, volumen, distancia entre dos cuerpos, en el segundo ciclo, áreas, volúmenes, semejanzas, lugares geométricos, transformaciones geométricas y sólidos en el tercer ciclo y transformaciones geométricas, geometría analítica

y trigonometría en la enseñanza secundaria. Además, hay actividades extra-curriculares tales como Olimpiadas Matemáticas, días o semanas matemáticos, problema de la semana o de la quincena o el club matemático. La encuesta refleja la necesidad de la revisión de la organización y el funcionamiento de los métodos de recuperación como responsabilidad de los propios centros escolares unida a formación del profesorado en diagnóstico sobre las dificultades de aprendizaje y utilización de diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Se aconseja dar carácter de área curricular con horario propio al área-escuela y valorar el trabajo extra-curricular.

El apartado quinto sobre las prácticas profesionales comprende el modo de preparación de las clases, los materiales utilizados en su preparación y el trabajo en colaboración con otros profesores.

Las condiciones de trabajo son el tema del apartado sexto. Se hace un análisis de las condiciones de trabajo en general (instalaciones, equipamiento y recursos) y de los recursos específicos para el área de matemáticas.

El apartado séptimo se refiere a la formación de profesores. El análisis efectuado aborda la formación inicial, continua y especializada en el marco legal vigente. Hay también una referencia a la formación académica de los profesores que respondieron a la encuesta, así como un análisis de la formación recibida en los últimos años y de sus necesidades de formación.

El texto concluye con recomendaciones y líneas de acción dedicadas a cada grupo de interesados en la educación: profesores, centros y distritos escolares, centros e instituciones de formación, administración central y regional. Se identifican y caracterizan las áreas de intervención: currículo oficial, textos escolares, evaluación, gestión del currículo y prácticas profesionales.

El libro es de interés para profesores de matemáticas, asesores de matemáticas en centros de profesores, autores de libros

de texto de matemáticas, educadores interesados en las opiniones de los profesores y gestores de políticas educativas

**María Luisa Moreno Martínez**

ZAY, D.: *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid, La Muralla, 1998, 215 pp. ISBN: 84-7133-685-5.

La explosión escolar de los años setenta entra en los noventa en una dimensión reflexiva de aperturismo y de cambios hacia la calidad. En este marco, la proliferación cada vez mayor de las relaciones entre grupos, sociedades y personas influye en la escuela considerada ésta dentro de una dimensión sistémica. Al considerarse los sistemas como conjuntos de elementos en interacción, cualquier elemento del sistema se halla afectado por las manifestaciones de los otros y la escuela no es una excepción en el sistema social. Expresado de otra forma, las sociedades actuales requieren la progresiva adaptación y cambio de todos sus subsistemas para conjurar los riesgos de exclusión o marginalidad que puedan abrir peligrosas fisuras en el sistema. En esta vorágine, la escuela y sus profesionales requieren de manera urgente lo que pueda aportar una «ingeniería» positiva de formación y de pedagogía. Con esta magnífica justificación, el libro de Zay pretende responder a la necesidad de ingeniería para garantizar el éxito de los diferentes procesos de asociacionismo.

La presencia de personas ajenas al mundo institucionalizado provoca en los centros educativos un choque y se percibe como un elemento desestabilizador. Ha ocurrido con las asociaciones de padres y con el proyecto de voluntariado. Sin embargo, este hecho es sólo el inicio de una

tendencia creciente, que se sufre por los docentes con reacciones de rechazo o de repliegue. La forma propuesta en el libro de seguir cada colaboración externa mediante un instrumento de análisis que defina claramente los objetivos, la negociación de las demandas de los diferentes implicados y el establecimiento de un contrato entre los asociados, así como una evaluación de resultados siguiendo diversos modelos, parece ciertamente factible. El hecho de que lo que se presenta en el libro sean proyectos de colaboración ya realizados, con un seguimiento muy sistemático de los pasos en cada caso, otorga a esta ingeniería una credibilidad envidiable.

Merece la pena destacar la presentación de un instrumento de evaluación específico: el *Q. Sort*. Se define como un trío de enunciados cualitativos, un método estadístico para el análisis de la distribución y la interrelación de actitudes individuales en la evaluación por parte de un grupo de una situación determinada. Los miembros de un grupo eligen entre varias proposiciones relativas a un tema aquéllas con las que estén o no de acuerdo o les dejen indiferentes. El análisis de las respuestas permite situar la idea que tiene cada uno de los miembros de un grupo, y éste en su conjunto, del tema abordado. Fundamentalmente, sirve para evaluar el cambio de actitud antes de la formación o la colaboración y al finalizar ésta. Enseña a construir y validar *Q. Sorts* y a extraer conclusiones educativamente valiosas.

La obra presenta distintas posibilidades de análisis y modos eficaces de relacionarse con múltiples asociados, listas abiertas e indicadores pertinentes sobre puntos sensibles de acciones conjuntas. También presenta diversidad de procesos y cuadros de análisis, así como muchos instrumentos de evaluación. Este trabajo es, pues, una inteligente obra de ingeniería socioeducativa que puede dar la respuesta adecuada a las múltiples preguntas que la introducción de procesos cambiantes en la

escuela pueden suscitar. Escrita con rigor, no exenta de amenidad, nos muestra el cómo y el por qué de muchos procesos que se desarrollan en Francia y que también entre nosotros han sido problemáticos.

**Isabel Cantón Mayo**

OLWEUS, D.: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid, Ed. Morata, Col. Pedagogía, 1998, 167 pp. ISBN: 84-7112-427-0.

De corte académico pero de fácil lectura para cualquiera que se acerque a sus páginas, este texto aborda un tema de creciente interés en las sociedades actuales: las conductas de acoso y amenazas entre escolares.

Las dimensiones que está tomando este asunto en las sociedades actuales está preocupando cada vez más a padres, educadores y a toda la comunidad educativa. Los estudios estadísticos más divulgados revelan que en estas conductas de *bullying* están implicados alrededor del 15% de los escolares de enseñanza primaria y secundaria, ya sea como agresores o como agredidos. Estas cifras son preocupantes y aterradoras. Más allá de las aulas, es un problema que afecta a toda la sociedad y que, por desgracia, últimamente es portada de los periódicos y telediarios.

En el libro se confirman ideas de sentido común que existen sobre el problema, nada nuevo, por otra parte, a la vez que se destruyen algunos mitos. Consta de cuatro partes: una primera descriptiva e introductoria; una segunda en la que se dan pautas y soluciones posibles a estos comportamientos de acoso y amenaza, y una tercera parte, dedicada a los efectos del programa de intervención. El apartado final se pro-

cupa del programa básico de actuación y de otros consejos prácticos.

Los primeros estudios sobre el problema datan de la década de los setenta, en Suecia, donde varios suicidios de escolares entre los diez y los catorce años dieron la voz de alarma. Los profesores actúan poco y saben bastante, pero no tienen ocasión para hablar o no saben cómo actuar. Simplemente se hace una vista ligera sobre el asunto y se considera que es algo que siempre ha ocurrido y que pasará. Mientras tanto, alumnos y alumnas sufren situaciones agobiantes y desagradables continuamente. Se sabe que las agresiones entre los varones son más abiertas, más claras, con agresión física, mientras que entre las alumnas el acoso es más sutil y más difícil de detectar. No hay diferencias en los comportamientos de acoso y amenaza entre las escuelas rurales y las escuelas urbanas. Tampoco el nivel sociocultural es determinante a la hora de establecer diferencias.

También se sabe, después de exhaustivos estudios, que la intervención de los padres y profesores consigue reducir los casos de acoso y minimiza las lamentables consecuencias de estos comportamientos. Algo tan sencillo como los recreos vigilados reduce en gran medida las conductas agresivas. Las personas que cometen agresiones (*mob*) en la infancia o adolescencia tienen una tendencia que dura años. Estadísticamente, el 35-40% de los adolescentes que eran agresores, a la edad de 24 años han sido condenados como culpables ante un tribunal por algún tipo de delito (agresión, hurto...). Controlar los comportamientos de acoso a una temprana edad podría reducir comportamientos delictivos.

Los agresores suelen ser individuos que, tras una prepotencia física y una actuación

dura, esconden personalidades insatisfechas, con poco afecto, con complejos. A veces situaciones de pobreza pueden ser determinantes. Niños con poca atención materna en sus primeros años de vida, que son castigados por sus padres físicamente, que ven violencia en televisión o que no son reprendidos por sus progenitores cuando tienen conductas inapropiadas son perfiles típicos de escolares agresores.

Las víctimas deben ser ayudadas por los padres y profesores a través de unas cálidas relaciones afectivas en las que se potencien sus valores de persona independiente y válida, capaz de zafarse de la agresión. Desde luego, la reprobación pública de la conducta agresiva es siempre deseable.

El autor señala también que, en muchas ocasiones, la falta de presencia de los mayores invita a la actuación en grupo de los agresores, que ven así minimizada su responsabilidad frente a los hechos y reciben estímulos de sus compinches para seguir adelante con ese comportamiento.

La última parte del libro ofrece pautas pormenorizadas de comportamiento para padres, profesores y compañeros, así como una descripción de un plan de actuación en las escuelas para analizar la situación real de cada centro y obrar en consecuencia según los resultados obtenidos.

Dada la situación actual de violencia social, este libro es muy recomendable para cualquier persona, pertenezca o no a la comunidad educativa, pero es especialmente recomendable para los responsables de los centros, quienes deben ocuparse de promover ambientes de convivencia pacífica, igualdad y tolerancia.

**Victoria Malvar**



TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (coord.): *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca, ediciones Universidad Salamanca, 1998, 244 pp.

El equipo de investigación educativa Helmántica de la Universidad de Salamanca del que forman parte T. Ausín Zorrilla, A. García-Valcárcel, E. Herrera García, F. Martín Izard, S. Nieto Martín, M.<sup>a</sup> J. Rodríguez Conde y M.<sup>a</sup> C. Sánchez Gómez, coordinados por el profesor F. J. Tejedor Tejedor, nos presenta un detallado y riguroso trabajo sobre uno de los tópicos centrales de la evaluación educativa: el alumno y su rendimiento académico en la Universidad. Este trabajo se encuadra en un estudio más amplio financiado por el CIDE titulado *Evaluación de las condiciones personales, materiales y funcionales en las que se desarrolla la docencia en la Universidad de Salamanca*. Está claro que la evaluación educativa es uno de los temas de máxima atención en la actualidad debido a su vinculación con la calidad educativa y que, precisamente, es el alumnado el eje central alrededor del cual giran el resto de subsistemas educativos; de ahí, la importancia y pertinencia de este trabajo que presentamos.

El objetivo general del libro es descubrir cuáles son las características de los alumnos que más pueden estar incidiendo, como condicionantes, sobre la actividad docente universitaria. Para ello, la obra se divide en ocho capítulos que podríamos agrupar en tres bloques relacionados: en el primero, se contextualiza la investigación; en el segundo, se presentan y comentan los resultados descriptivos del estudio, y, en el tercero, se exponen detalladamente las relaciones existentes entre las variables consideradas en el modelo.

En el primer capítulo, como acabamos de mencionar, se contextualiza temáticamente la investigación, señalándose los objetivos específicos, la presentación del modelo, la referencia a las evaluaciones sobre docencia universitaria y la definición y operativización justificada de cada una de las dimensiones y variables seleccionadas.

En el segundo capítulo, se presentan de forma detallada las características de las poblaciones y muestras objeto de estudio, los criterios de muestreo utilizados, el procedimiento de aplicación, la descripción y clasificación de las variables seleccionadas y los instrumentos utilizados para su medición. Hay que destacar la detallada descripción de los instrumentos utilizados, principalmente, de aquéllos que han sido construidos por el propio equipo y que se presentan en su formato definitivo en los anexos de la obra.

La presentación del modelo teórico del rendimiento universitario, un modelo de entrada-proceso-producto, donde se encuadra el análisis del alumnado, así como la descripción del proceso de investigación de estos primeros capítulos dirige y da coherencia al análisis e interpretación de los resultados presentados en los siguientes.

El tercer capítulo describe las características de los alumnos consideradas como variables de entrada en el modelo, unas de contenido tradicional como son las características personales (sexo, edad, procedencia, curso) o socioeconómicas (formación y ocupación de los padres y del alumno) y otras variables menos frecuentes pero de gran peso a la hora de comprender el rendimiento universitario, como son las características psicológicas y pedagógicas (personalidad, inteligencia, autoeficacia, actitudes, hábitos de estudio, rendimiento previo).

El siguiente capítulo se centra en el análisis de las variables procesuales vinculadas al contexto didáctico y que son básicas en la explicación de la eficacia de las instituciones educativas, como son la parti-

cipación de los estudiantes en la vida institucional, la evolución de las actitudes del alumno hacia la Universidad, las relaciones profesor-alumnos dentro del aula y el absentismo o abandono temporal. Junto con los resultados descriptivos se presentan análisis de diferencias entre centros, niveles, sexos y situaciones laborales.

En el quinto capítulo, se analizan las variables de producto del modelo, considerando tanto los resultados académicos de los alumnos como su satisfacción por los estudios, así como las causas que, según los estudiantes, pueden contribuir a un bajo rendimiento.

En el capítulo sexto, se estudian las principales relaciones entre las variables de entrada, proceso y producto a través de análisis de varianza, correlaciones y *ji cuadrado*, agrupando los análisis en tres grupos: relaciones entre personalidad, inteligencia, satisfacción, rendimiento previo y rendimiento en la Universidad; relaciones entre hábitos de estudio, autoeficacia y actitudes, y relaciones entre satisfacción y asistencia a clase.

El capítulo séptimo aborda el análisis explicativo de las variables producto, es decir, del rendimiento, de la satisfacción y de la asistencia a clase. El poder predictivo de las variables seleccionadas en el estudio (sexo, centro de estudios, estudios de los padres, personalidad, inteligencia, autoeficacia, actitudes, hábitos de estudio, satisfacción por el éxito académico, rendimiento académico previo y rendimiento académico subjetivo en la Universidad) se pone en evidencia mediante técnicas de análisis de regresión múltiple, análisis de covarianza y análisis discriminante. Apoyándose en los datos, el capítulo finaliza con una aproximación a los perfiles de los sujetos con mejor rendimiento y más satisfechos en la universidad y que, en opinión de los autores, contribuyen a optimizar las condiciones en las que se lleva a cabo la docencia en la Universidad de Salamanca.

El último capítulo resume los principales resultados del estudio y, a modo de

conclusión, los autores se plantean cuestiones que nos hacen reflexionar sobre nuestra propia acción docente y proponer medidas que faciliten la eficacia del sistema universitario tanto en términos de rendimiento académico como de satisfacción.

En definitiva, tenemos una obra que logra uno de los principales retos de la evaluación, el de ser útil a diferentes audiencias de la comunidad universitaria además de la manifiesta relevancia teórica y científica, avalada por la seriedad y sólida formación del grupo que lleva a cabo el trabajo. Así, la presente obra nos expone un análisis minucioso de las dimensiones relacionadas con el rendimiento académico universitario, presentado con un alto rigor técnico pero sin perder el carácter didáctico que hace de este libro una referencia obligada a los investigadores, evaluadores y responsables universitarios además de servir de libro de consulta a los investigadores noveles, ayudándoles a desarrollar su propio trabajo, puesto que se describen y justifican sistemática y claramente cada uno de los pasos del proceso de investigación dentro de un marco teórico que da coherencia al conjunto.

### **Mercedes García García**

BELLO, L: *Viaje por las escuelas de Andalucía*. Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia en colaboración con la Diputación Provincial de Sevilla y Caja San Fernando, 1998, 442 pp. ISBN: 84-8051-765-4.

Inicia Azorín su Prólogo al volumen III de *Viaje por las escuelas de España* (1927) con

estas palabras: «Por un caminejo torcido y lleno de baches va marchando lentamente, dando tumbos, un carrito entoldado (...) El caballero del carrito que marcha hacia el pueblo es Luis Bello, el misionero de la Escuela, que en sus viajes por toda el área de España va a visitar la escuela del lugar que allá en la lejanía se divisa». Y así nos imaginamos al «viajante en escuelas» —en futuridad española», escribe Araquistáin en 1928— entrando por Cádiz en ese lugar lleno de color y parco en escuelas —Andalucía—, y lo evocamos —en carruaje entoldado, a pie o en la «autedía», autobús que recibía el nombre de la empresa que regentaba la línea de Baza a Granada— visitando esas escuelas tan faltas de «cal y de canto» como repletas de abandono. Y nos representamos al viajero amable, a diferencia de aquellos otros viajeros «zumbones» del XVIII europeo, como los describe Paul Hazard, que «fingiéndose mirar Europa con ojos nuevos, descubrieron sus extravagancias, sus defectos y sus mitos» que exponen con burla y sorna no disimuladas; y si éstos viajaban de modo imaginario al exterior de sus países, Luis Bello recorre la realidad interior de España en una tarea de introspección propia de su tiempo; pero, a semejanza de aquéllos, inicia su periplo movido por la preocupación por una sociedad que no le complace y con la intención de desvelar una realidad vergonzosa; también nuestro viajero, como aquellos otros «quejosos» del XVIII, se vale de la denuncia hiperrealista, del «surrealismo pedagógico» —como se dice en el estudio introductorio, pues la dictadura militar apenas dejaba espacio a la crítica directa— para terminar llamando a la conciencia nacional en favor de la emancipación y la prosperidad y exigiendo soluciones para la postración escolar que padece media España. Y es que, como aquellos «quejosos» —en cuyos libros de viajes se inspira—, Luis Bello se siente también fracasado con respecto a la felicidad social que para él equivalía a tener conciencia de la vida in-

dividual y social, algo que pasaba por la mejora de la situación material y espiritual de las gentes, y, como paso previo, por su educación y culturización. No sorprende, antes al contrario, que el periodista-viajero, como hijo de su época, se detenga en sus jornadas en la tríada que en aquellos años se consideraba irrenunciable para lograr esa regeneración social: la escuela, la infancia y el maestro, tres elementos tenidos por vitales para ese propósito tanto en el período regeneracionista (en el que Bello comparte sus labores de periodista y escritor con el acta de diputado durante 1916-1917) como en la Segunda República en la que Bello es diputado a Cortes por el grupo azañista, además de miembro de la Comisión redactora del texto constitucional y de la Comisión de Instrucción Pública de las Cortes Constituyentes, entre otros cargos políticos.

En Andalucía *las escuelas* eran pocas y, salvo alguna excepción, las describe Bello en extremo deficientes, lóbregas, sucias, en condiciones deplorables, escuelas a las que les hacía falta mucha cal y mucho canto, mucha luz y color —que son la «carne, hueso y nervio de Andalucía»— no sólo para procurar la mejora de la enseñanza, sino también para que la escuela, aupada en el simbolismo de un bello edificio, ocupe el lugar que merece en la consideración de las gentes. *El maestro* o, cuando no lo hay, el «enseñador» o el «perrillero», con título aquél, sin título y apenas sin saberes éste, cuyas enseñanzas compagina a veces con oficios diversos y casi siempre con una situación de hambre crónica, «estos maestros cortijeros —nos dice Agustín Escolano— de «estampa rústica», vagan por toda Andalucía iniciando a niños y adultos en las primeras letras, cálculos y preces. Son maestros con «espíritu misionero» que desempeñan su labor en «escuelas fantasma», «entreabiertas», como el maestro sin título o «maestro-ciruela»; maestros a menudo «heroicos», tanto, que en algún caso aguantan en su escuela sedentaria a pesar

de adeudárseles el salario de veinte años y de pasar hambre. Y *el niño* andaluz, que aún no se beneficiaba de lo recogido en la «Declaración de los derechos del niño» que hizo suya en 1924 la Sociedad de Naciones, sí se ve afectado por todo tipo de lacras contra las que se levanta la preocupación higiénica y eugenésica de Luis Bello; niños «pálidos», «demacrados», «nerviosos y faltos de fijeza», fruto, en alguna situación, del «vino sabio», pero sobre todo consecuencia de las difíciles condiciones de vida del niño andaluz, «descalzo», «descamisado», «desmedrado y harapiento», algo «pícaro e indómito», aunque también «despejado» y «vivaz». A esta infancia le urgía esa escuela de «cal y canto», ideal de Bello, difícil en una sociedad caciquil que sustenta su poder en la ignorancia del pueblo y sabe del poder transformador de la escuela a la que por eso desdeña: «Aquí no hace falta que sepan leer», advertía el secretario municipal de Pontones; un ideal, sin embargo, necesario especialmente en ese «corredor del analfabetismo» del que hablara Luzuriaga en 1926, que se encontraba con los impedimentos de un hábitat disperso y del trabajo temporero, y con sus inevitables consecuencias: absentismo escolar crónico, analfabetismo endémico, irrealizable proyecto social de modernización e imposible ideal personal de emancipación y libertad. Es el tema de la época: la escuela y la despensa, pero ¿por dónde empezar, dónde situar la prioridad, en la escuela o en la despensa? Bello opta, claro está, más por la escuela que por la despensa en su afán de reconstrucción nacional y por levantar una escuela popular y digna para todos.

Pero no sólo se entrevé en su viaje por las escuelas de Andalucía al Luis Bello viajero amable, sino también —como él mismo quiere— al periodista que trasciende la descripción de lo que observa y acepta el compromiso de hacer nación —se trata nada menos que de construir una nación—, dice, por medio de la escuela, se vislumbra

al cronista que, al tiempo, asume el deber moral de socializar, de extender la cultura entre todos, grandes y pequeños, de pueblo y de ciudad, ricos y pobres, porque otorgándole la posibilidad de la educación no se hace un favor ni se otorga merced alguna al pueblo, sino que se cumple con una razón de justicia desde el momento en que la carencia de instrucción impide el disfrute de la felicidad a que aludía, es decir, de la posibilidad de tener conciencia de la vida, cuya posesión es lo que sustrae al hombre de la categoría de animal inferior en la que lo sume la ignorancia: «No quiero —dice Bello— que se le robe a nadie el gran bien de una vida íntegra por nacer pobre o entre los riscos de una sierra o en el último confín de una dehesa boyal»; por eso, la escuela es para el albense «un instrumento de trabajo», un «arma en manos de un pueblo que lucha por su propia cultura».

No obstante, es posible percibir a Luis Bello un tanto dividido en su pertenencia al regeneracionismo de los «mayores» —nace el mismo año que Baroja, 1872, y siente devoción sincera por Giner de los Ríos— y al de los «nietos» del 98, agrupados en torno a la generación del 14 —año en el que firma el manifiesto de la Liga de Educación Política junto a Ortega, Azaña y Pérez de Ayala entre otros—, de cuyos ideales y trabajos participa; dividido también entre su adscripción política a las ideas de Azaña y su querencia hacia proyectos socialistas, lo que quizás explique tanto su ocasional desobediencia a la disciplina de partido para apoyar propuestas socialistas cuanto el homenaje multitudinario que le promueve Luis Araquistáin, prueba, por otra parte, de la aceptación mayoritaria del mensaje de Bello en la España liberal y progresista. Luis Bello pretende modernizar el país, lo que implicaba una transformación social que exigía pedir vías de comunicación, despensas y escuelas, pero también —como quería Azaña, su jefe de filas en las Cortes republicanas—



responder a preguntas clave como *quién* costea ese pan, *de quién* será la tierra donde germina el trigo, *de quién* dependerán las escuelas para modernizar el país... Naturalmente que el Estado es el convocado a ese protagonismo, pero Bello —¿quizás por la amenaza de la censura?— se muestra menos impetuoso que Azaña al no plantearse como éste la recuperación del Estado y sus instituciones; incluso puede que nuestro viajero sea más pragmático al no esperar a que el Estado, con su «paso cansino», llegue a solventar estas necesidades perentorias, sorprendiéndonos con la nada novedosa e ilustrada idea de crear una Asociación de Amigos de la Escuela, pero cuyo contenido y objeto, sin embargo, se nos antoja muy actual cuando apela a la acción colectiva, a la conciencia civil como medio de participación ciudadana, a la «acción concertada» —escribe Agustín Escolano— de todas las fuerzas que sostienen el Estado, a la colaboración solidaria de la sociedad civil, que vendría a completar las acciones de aquel Estado aún débil», como incentivo al dinamismo de regeneración educativa que Bello postula. Pero con todo, nuestro viajero sigue mirando en sus crónicas al Estado en espera de que cumpla su responsabilidad escolar porque sabe que «quien posea la escuela posee la fuerza moral», porque no ignora que el protagonismo del Estado es necesario para evitar la disgregación social, el lastre para la modernización y para la conformación de la ciudadanía y de la nación que sería la inevitable consecuencia de una escuela pública precaria. Pero su espera no es pasiva y decide, mientras tanto, contar con la influyente sociedad civil andaluza y con la «intelligentzia» de los lugares que visitaba. Era una empresa, como decimos, ingente, porque Luis Bello pretendía la conquista de los derechos ciudadanos como paso previo a la transformación social que ya entonces se empezaba a entrever, y esto equivalía a hacer política en sentido orteguiano.

Como en sus viajes por otras regiones españolas, este «misionero laico», este «auténtico Don Quijote de la Escuela», como le define Araquistáin, este «descubridor de la España real», «peregrino del ideal» —que no de la utopía—, no recorre toda Andalucía aunque en la muestra que nos ofrece sentimos su entraña más profunda. No ocultará quien reseña este libro —andaluz y, aún por los años setenta, ocasional usuario de aquella «Autedía» cuyo vuelco permitió a Bello en la primavera de 1929 convalecer en la casa de campo de «Don Celso», médico de Baza— que ha seguido con emoción el itinerario del albense desde la Puebla de Don Fadrique, en el límite con la provincia de Murcia, hasta los Llanos de El Baúl, pasando por Baza y la cortijada de La Nogueira, hoy quizás con tantos perros como antes pero con muchas de sus casas en ruinas; y esperaba encontrar la crónica de otros pueblos cercanos a la carretera: Balcones, porque la aldea se mira en un impresionante barranco, Cenascuras —toda una alusión—, Gorafe, donde todavía en los últimos años cincuenta cada escolar llevaba su propia silla a la escuela... Pero, por aquel entonces, alejarse unos pocos kilómetros de la carretera podía resultar toda una aventura para quien viajara en «carrito entoldado» o a lomo de caballo, toda una eternidad para quien lo hiciera a pie, y el abandono para esos pueblos.

Es parte de la historia de la escuela lo que Agustín Escolano recupera con este claro y aleccionador estudio y cuidada edición del *Viaje por las escuelas de Andalucía*, tercera entrega de su investigación sobre los *Viajes por las escuelas de España* que escribiera Luis Bello entre 1925 y 1930 —fue la primera *Viaje por las escuelas de Castilla y León* y la segunda *Viaje por las escuelas de Madrid*—; en uno y otra, Escolano propicia el encuentro no sólo con aquella lacerante, y a la vez esperanzada, realidad, sino también con la espléndida cartografía escolar de Bello, recuperando al mismo tiempo un rico repertorio de tér-

minos y utillajes manejados hace más de setenta años en las escuelas de Andalucía, sin los cuales no entenderíamos buena parte de ese legado de nuestra historia. Estamos ante un impresionante trabajo de etnología escolar, escrito con esmero y rigor, ante una seria y necesaria recuperación de los lugares y las representaciones de la memoria, ante un paradigma de la importancia de rescatar el recuerdo como parte de nuestra memoria colectiva, de nuestra identidad, urgida a reaccionar contra lo que Emilio Lledó calificó como «espasmo del presente». Estamos ante la concreción práctica de lo que Agustín Escolano escribía no hace mucho: «Dialogar, desde el presente, con las huellas que el pasado ha objetivado en nuestra memoria social» como «una manera de ser en el tiempo». Estamos, en suma, ante la memoria de la escuela.

### **Juan Manuel Fernández Soria**

REVUELTA GONZÁLEZ, M.:  
*Los colegios de jesuitas y su tradición educativa (1868-1906)*.  
Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 1998, ISBN: 84-89708-34-7.

El autor de este libro —que se publica al cumplirse el cuarto centenario de la promulgación de la *Ratio Studiorum* que tuvo lugar el 8 de enero de 1599 por el cardenal Aquaviva— no es un desconocido. En efecto, a lo largo de una dilatada carrera historiográfica, Manuel Revuelta se ha dedicado a la historia de la Iglesia española del siglo XIX, prestando una especial atención a la Compañía de Jesús. De ahí su monumental obra *La Compañía de Jesús en la España contemporánea*, que cubre cronológicamente el período comprendido

entre la supresión de la Orden en 1868 y su reinstalación en los años sucesivos hasta 1906, fecha de la muerte del P. General Luis Martín. La obra que ahora presentamos presupone la información contenida en estos dos volúmenes que aparecieron, respectivamente, en 1984 y 1991. Y si bien está prevista la aparición de un tercer volumen, la gran cantidad de materiales recogidos en torno a los aspectos educativos de la Compañía ha aconsejado la edición del libro que ahora presentamos y que complementa los recientes trabajos de Enrique Lull sobre la pedagogía de los jesuitas.

El estudio se centra en los colegios de segunda enseñanza que fueron el verdadero escenario de la pedagogía de los jesuitas. Durante los siglos XVI, XVII y XVIII el éxito de los colegios y de la *Ratio Studiorum* convirtió a los jesuitas en los grandes educadores de la edad moderna, lo cual explica las persecuciones que sufrieron hasta el punto de suprimirse la Compañía en 1773. Con la restauración de 1814, la Compañía pensó en utilizar de nuevo la *Ratio*, pero las cosas y las mentes habían cambiado, aunque las orientaciones docentes de la Compañía siempre reflejan un empeño por conseguir una formación cristiana, según la expresión clásica de virtud y letras.

En el siglo XIX podía hablarse de dos versiones de la *Ratio*, la antigua y la moderna. Sobre la base de la *Ratio* antigua —establecida a fines del siglo XVI—, la *Ratio* nueva fue aprobada en el año 1832 por el P. General Roothaan. Normalmente los jesuitas de finales del siglo XIX se refieren a la *Ratio* nueva, que, a pesar de los retoques que añade a la antigua, no llega a cambiar su contenido y estructura. Con el paso del tiempo, se dieron interpretaciones maximalistas y minimalistas de la *Ratio*, que, en algunos casos, quedó reducida a los principios fundamentales y a los medios de emulación. Si no era posible mantener la letra de la *Ratio*, al menos debía conservarse su espíritu: aprender a pensar y saber expresarse.

Así, pues, este libro profundiza en los problemas que afectan a todos los colegios, analizando los medios de formación y los métodos de enseñanza utilizados. Se trata de la tarea colectiva de una veintena de colegios de jesuitas en los años fronterizos de los siglos XIX y XX, época convulsa para la educación que se convirtió en una cuestión disputada entre los diversos sectores políticos de la sociedad. Al fin de cuentas, este libro constituye una síntesis de un período que, en la historia educativa de la Compañía de Jesús en España, puede considerarse fundacional y, al mismo tiempo, conflictivo, siendo a la vez una muestra palpable del renacimiento de la Compañía y de la recuperación de la Iglesia en el campo de la enseñanza.

En realidad, la aventura pedagógica de los jesuitas españoles se inscribió —en aquellas décadas— en la defensa de su tradición educativa, lo cual significaba, en primer lugar, difundir la fe cristiana por medio de la enseñanza y, en segundo término, procurar seguir enseñando con el método propio de la *Ratio Studiorum*. De hecho, y durante años, la *Ratio Studiorum* fue defendida férreamente por los jesuitas de la provincia de Aragón, que sostuvieron así una actitud de heroica resistencia ante los cambios que se avecinaban, hasta el punto de mantener un bachillerato largo que aglutinaba las asignaturas oficiales con las sólidas enseñanzas humanísticas y filosóficas de profunda raigambre jesuítica. Durante estos años, los jesuitas defendieron su derecho a la enseñanza, mientras el pensamiento liberal apostaba por una enseñanza pública bajo el control del Estado.

Y si bien la resistencia a la secularización, dentro de los colegios, fue firme, no sucedió lo mismo con respecto al control estatal de los planes de estudio porque el bachillerato, a pesar de sus novedades, empalmaba con la tradición de la *Ratio Studiorum*. Sin renunciar al humanismo cristiano, ni a algunos de sus métodos educativos (y aquí entrarían los medios de

emulación para fomentar la educación intelectual, aspecto al que se dedica íntegramente el capítulo décimo), los colegios de los jesuitas acabaron por acomodarse académicamente a las disposiciones legales. Tanto es así que, tras unos duros años de roce con los planes estatales, puede decirse que, cuando éstos se estabilizan a partir de 1903, los jesuitas asumieron una realidad que se les era impuesta desde fuera. Los jesuitas se vieron obligados a recortar algunos contenidos de la formación humanística y filosófica en beneficio de nuevas materias, por más que mantuvieron las intuiciones pedagógicas esenciales, abriéndose a las nuevas enseñanzas y métodos didácticos. Cabe destacar el impulso otorgado a las ciencias —matemáticas, física, química y naturales—, lo cual comportó nuevas posibilidades para el trabajo intelectual, circunstancia que brindaba, asimismo, la oportunidad de demostrar la conciliación entre la ciencia y la fe.

El libro consta de once capítulos, que se pueden englobar en dos partes, las cuales, aunque no están diferenciadas en el libro, se singularizan por su contenido. En efecto, mientras en la primera parte (capítulos uno al sexto) se desarrollan los aspectos materiales y personales que actúan como marcos sustentadores o como agentes colectivos de esta historia educativa, la segunda parte (capítulos séptimo al undécimo) se ocupa del sistema pedagógico de los jesuitas. A continuación, y a modo de sucinta síntesis, significamos algunos de los puntos más relevantes de cada uno de estos once capítulos. En el capítulo primero, y después de un breve recuento de los centros de enseñanza de los jesuitas, se analiza el número de los colegiales, sin olvidar los referentes comparativos entre los distintos colegios que, por otra parte, siempre están presentes en el libro. Del paciente recuento realizado por el autor, se concluye para los años 1875-1906 un total de 4.476 alumnos de todo género al año por término medio, de los que la mayor

parte (3.439 en concreto) eran alumnos de los colegios de enseñanza media. Esta cifra aumentó en los años siguientes, tal como confirman los siguientes guarismos referidos siempre a la enseñanza media: 4.308 alumnos en 1917 y 6.085 en 1930.

Por su parte, en el capítulo segundo se trazan los rasgos característicos de la comunidad docente de los colegios: se constata el gran número de jesuitas residentes en los colegios, las diferencias de cargo y oficio (rector, prefecto, espiritual), las clases de jesuitas (sacerdotes, hermanos y *maestrillos*), las funciones educadoras del profesorado, así como su valoración histórica. Se señala que salvo alguna excepción —como la de Ramón Ruiz Amado— los jesuitas comenzaron a preocuparse por las cuestiones con un cierto retraso, si bien pronto se dieron síntomas de mejora especialmente a partir de la década de los años veinte.

Seguidamente, en los capítulos tercero y cuarto se presentan dos aspectos materiales imprescindibles en la vida de los colegios, a saber, los edificios escolares y el sostenimiento económico de los centros y el nivel de vida de los colegiales, como exponentes de su condición social que —por lo general— correspondían a clases bienestantes. Después de estudiar las características de cada uno de los edificios, se observa que la mayor parte de ellos se construyeron de nueva planta, estableciéndose una tipología entre los colegios instalados en el medio rural y aquellos otros que lo hacían en un marco urbano. En lo concerniente a su disposición, la mayor parte de colegios tenían las plantas cerradas. En cuanto al sostenimiento económico, hay que decir que las pensiones constituían la principal fuente de ingresos y financiación. Las cuotas variaban según los casos —alumnos internos o externos—, confirmándose que los colegios de jesuitas —al igual que los restantes establecimientos de enseñanza media— eran frecuentados por clases acomodadas, si bien las

cuotas eran similares a las de otros centros, lo cual no quiere decir que no significaran una barrera socioeconómica. A pesar de estos ingresos, en la mayoría de las ocasiones los recursos eran insuficientes para mantener la marcha de los colegios por las grandes deudas, ocasionadas por las inversiones para su establecimiento o mejora, que arrastraban muchos de ellos. Sin el respaldo de las Provincias jesuíticas, la fundación o permanencia de la mayor parte de colegios hubiera sido imposible.

El capítulo quinto está dedicado a analizar los controles estatales de la enseñanza, mediante los planes de estudio y los exámenes oficiales. Como hemos dicho más arriba, los jesuitas se vieron obligados a adaptar su sistema educativo —la *Ratio Studiorum*— a las disposiciones legislativas del Estado en materia de instrucción pública en un momento histórico en el que la Iglesia rechazaba el Estado docente. Se observa en los planes estatales una tendencia a añadir asignaturas nuevas, sobre el dorsal de las humanidades y de la filosofía, lo cual chocaba con la tradición de la *Ratio* que era imposible de mantener en el siglo XIX al igual que en el siglo XVI. Otra cosa era luchar por los valores perennes que aquella pedagogía representaba y que continuaba dando buenos resultados, conforme a los excelentes resultados obtenidos en los exámenes oficiales.

En el capítulo sexto, y último de la primera parte del libro, se revisa la distribución de los tiempos escolares de los distintos colegios. Es indudable que, a principios del siglo XX, la necesidad de acomodarse a los planes estatales redujo el número de horas de clase, favoreciéndose una humanización del trabajo escolar en beneficio de los niños que, de esta forma, empezaron a practicar deportes. Paulatinamente, se suavizaron las duras disposiciones que impedían que los alumnos internos marchasen a casa durante las vacaciones de Navidad y Semana Santa.



La segunda parte se inicia con un breve capítulo —el séptimo— dedicado a destacar el empeño de los jesuitas por conseguir una formación integral, que coordina la educación religiosa, la intelectual y la del carácter. Piedad, estudios y disciplina serán, por tanto, los tres programas que integran la formación que los jesuitas intentan dar a sus alumnos. En realidad, no se conciben como tres actividades educativas yuxtapuestas, sino perfectamente integradas entre sí.

Precisamente, los capítulos siguientes tienen por objeto el estudio de los aspectos relativos a cada una de estas dimensiones del quehacer pedagógico. En este sentido, el capítulo octavo se refiere a la formación religiosa, el noveno y el décimo a la educación intelectual y, finalmente, el undécimo, a la formación del carácter mediante la disciplina. En lo tocante a la formación religiosa, destaca que en los colegios la religión se enseñaba y se vivía destacando —entre las diversas prácticas— los ejercicios espirituales que, en contra de las opiniones de Pérez de Ayala y James Joyce, no eran —según Revuelta— una pedagogía de terror y muerte, sino una catarsis del espíritu.

El capítulo (el noveno) dedicado a la educación intelectual se convierte en un estudio del intento de restauración de la *Ratio Studiorum* que —como hemos indicado anteriormente— se adaptó, además de responder a las nuevas disposiciones legales, a las exigencias de un currículum escolar en el que perdían protagonismo las humanidades y la filosofía en beneficio de las enseñanzas científicas. Con todo, el declive de la *Ratio* clásica fue un proceso lento pero irreversible, a pesar de los esfuerzos realizados en los colegios de la provincia de Aragón que intentaba armonizar la tradición humanística con los planes del nuevo bachillerato. El plan de bachillerato de Romanones (1901), retocado por Bugallal, significó el desplazamiento definitivo de la *Ratio*, que, con todo, mantuvo su espíritu

en los medios de emulación —tan denostados en ocasiones— y en la disciplina para conseguir una adecuada formación del carácter.

Como es lógico en un trabajo de estas características, hay que destacar que el autor utiliza materiales de distinta índole y procedencia (archivos, prensa, prospectos y reglamentos de los colegios, fuentes literarias, las monografías existentes sobre la historia de los diversos colegios, etc.). Al margen de ese poso documental, podemos decir que la obra no resulta farragosa porque Revuelta ha conferido al libro un ritmo ameno —en ocasiones, un tanto detectivesco—, además de presentar esquemas que permiten visualizar los distintos aspectos abordados. Además, el libro está ilustrado con una serie de materiales (planos, dibujos, postales, etc.) que facilitan la comprensión de las explicaciones y comentarios.

Si bien nos encontramos ante una historia interna —es decir, un miembro de la Compañía hace recuento de las actividades educativas de su propia institución—, hemos de destacar el talante crítico del autor. Es verdad —tal como significa Revuelta— que no faltan asideros ni para tejer una leyenda negra, como hicieron Mir, Pérez de Ayala e incluso Ortega, ni para trazar una historia laudatoria sin más. En cualquier caso, el autor —que comenta a menudo las ponderadas observaciones de Gaziel sobre la enseñanza jesuítica— se sitúa en la perspectiva de la rigurosidad científica, contrastando fuentes y opiniones, y aceptando que la pedagogía jesuítica ofrecía alguna que otra deficiencia que, más que a defectos, correspondía a la situación en la que vivía una Iglesia acosada, que combatía a la defensiva, armada con el *Syllabus*. Por su lado, muchos fueron los aciertos de la pedagogía jesuítica de estos años que, al mantenerse fiel a la tradición, pretendía una educación armónica de todas las facultades del alumno, en el plano religioso, intelectual y moral. Nos encontramos, pues, ante un exhaustivo libro que, junto a otros

trabajos recientes, viene a llenar un vacío palmario en la reciente historiografía de la educación española: el estudio profundo y sistemático de la pedagogía jesuítica contemporánea.

### **Conrad Vilanou**

SANSALVADOR, J.: *Estimulación precoz en los primeros años de vida*. Barcelona, CEAC, 1998, 197 pp. ISBN: 84-329-9447-2.

Hasta hace pocos años, la estimulación precoz tenía una finalidad rehabilitadora en aquellos casos que presentaban deficiencias físicas y psíquicas. Actualmente, esta técnica recibe una nueva acepción y tiene por objetivo mejorar las capacidades de desarrollo de todos los niños y prevenir posibles déficits. Ya no hablamos sólo de niños que presentan deficiencias, sino también de aquéllos que ofrecen un desarrollo normal. Este hecho, desarrollado principalmente en Estados Unidos, Argentina y Uruguay, empieza a tener reconocimiento en España a partir de 1980.

Jordi Sansalvador, licenciado en Psicología por la UAB y miembro del Consell Escolar de Catalunya, aporta con este libro la información necesaria para el conocimiento de esta técnica desde una perspectiva teórica y práctica. De este modo, los tres primeros capítulos del libro engloban las bases teóricas, científicas y neurológicas de la estimulación precoz. Las bases científicas hacen referencia a la psicología del desarrollo, cuyo objetivo es proporcionar información para comparar a cada niño con la media obtenida y poder diagnosticar problemas psicológicos individuales, y la psicología de la conducta. En cuanto a los fundamentos neurológicos,

éstos se dedican al estudio de la evolución del sistema nervioso en el bebé desde el momento en el que nace. El autor destaca la importancia que tienen los estímulos ambientales sobre el organismo en desarrollo, y en la plasticidad del sistema nervioso en los primeros años de vida. Asimismo, describe numerosos experimentos referidos a la falta de estimulación o, por el contrario, basados en el uso de la estimulación adicional que demuestran la credibilidad de los fundamentos sobre los que se apoya la estimulación precoz.

Los cinco últimos capítulos engloban el nivel práctico de la estimulación precoz. Se parte de los objetivos que todo niño debe alcanzar a lo largo de los tres primeros años de vida, clasificados los comportamientos en cuatro áreas de desarrollo:

- Psicomotricidad global, es decir, control de los movimientos musculares del cuerpo.
- Psicomotricidad fina, que se refiere al control de los movimientos más precisos, fundamentalmente de las manos, los dedos, la vista y la resolución de problemas.
- La comunicación, referida al lenguaje y la comprensión.
- La autonomía personal y social, en aspectos como la alimentación, vestirse, asearse y la relación con los demás.

El autor presenta mediante unas gráficas el intervalo de tiempo durante el cual se dan estos comportamientos y los principales objetivos de cada área de desarrollo. Los siguientes capítulos destacan la importancia de la acción preventiva. Existen tres niveles de prevención desarrollados en el libro. La prevención primaria trata de disminuir la incidencia de una enfermedad o trastorno, reduciendo de este modo el riesgo de que aparezcan nuevos casos. Cumple un papel fundamental la información sobre los peligros que pueden ocasionar trastornos y deficiencias en el bebé.

La prevención secundaria tiene por objetivo reducir al mínimo posible la evolución y el tiempo de duración de una enfermedad. Son importantes en este nivel los análisis generalizados que se practican a los recién nacidos con el fin de detectar cualquier anomalía lo antes posible.

La prevención terciaria evita que empeoren las consecuencias propias del trastorno existente y que el niño se deteriore más. Esta prevención comprende varias fases diferenciadas: detección, acogida, valoración, diagnóstico, orientación y propuesta de tratamiento.

El autor también da ideas sobre la puesta en práctica de la estimulación precoz, que se aplica mediante unos programas elaborados por los profesionales adecuándolos a las características concretas de cada niño. Son, por tanto, individualizados, globalizados y dinámicos.

Finaliza el libro con varios ejemplos de programas y ejercicios de estimulación precoz y las características del modo de enfocarlos. Para entender mejor la aplicación y utilidad individual de la estimulación precoz, el autor dedica el último capítulo del libro al análisis y comentario de resultados de un programa para niños afectados por el síndrome de Down.

### ***Patricia Capa de Toca***

FERNÁNDEZ SORIA, J.M.: *Educación, socialización y legitimación política (España 1931-1970)*. Valencia, Ed. Tirant lo Blanch, 1998, 246 pp. ISBN: 84-8002-714-2.

El profesor Fernández Soria continúa desarrollando en este nuevo libro uno de los temas a los que más atención ha dedicado en los últimos tiempos, dentro de su preo-

cupación por las complejas relaciones establecidas entre la política y la pedagogía: el análisis de cómo el Estado intenta la socialización de los ciudadanos en los valores correspondientes a su ideología. Y ello lo realiza tanto desde una perspectiva teórica como en la vertiente práctica, examinando, de manera detenida, los intentos de socialización llevados a cabo por los gobiernos republicanos y franquistas, aportando un completo y abundante aparato bibliográfico, que es de agradecer para los interesados en sucesivas incursiones en el tema.

El autor, en la primera parte de la obra, reitera y documenta su opinión de que, durante la Segunda República, no se logró una socialización plena en los valores democráticos republicanos, aunque se resiste a aceptar las afirmaciones que sustentan un fracaso total de esta política, apuntando lo que, de manera gráfica, denomina «claroscuro de un fracaso», consecuencia de la conjunción de diferentes factores, entre los que destacarían la falta de un proyecto conjunto entre los diferentes partidos, lo que impide una hegemonía ideológica indispensable para una efectiva socialización del conjunto de la ciudadanía, el boicot activo de un sector importante de la sociedad y la falta de tiempo material para llevar a cabo su propósito. Por otra parte, también defiende que los políticos republicanos más significativos, como Azaña o Rodolfo Llopi, eran conscientes de la importancia que tenía para modernizar la nación la formación de la ciudadanía y la democratización de los valores republicanos, y esta toma de conciencia está claramente explicitada en sus escritos, de los que aporta una sugerente recopilación.

Entre estos valores cuya difusión y asunción por el conjunto de la población era imprescindibles para acercarnos a Europa, se encontraban algunos irrenunciables como el laicismo o la coeducación, que contaban con una muy corta tradición en la historia educativa española y concita-

ban la máxima oposición de los sectores tradicionales, quienes optaron por protagonizar un rotundo enfrentamiento con el gobierno desde un primer momento, lo que dificultaba todavía más la tarea propuesta y contribuyó al déficit del consenso socializador.

Pero el autor, que en repetidas ocasiones ya nos ha acercado a la realidad de los ensayos educativos republicanos dirigidos a socializar la cultura y la educación, no se limita a describir los bienintencionados pero limitados esfuerzos gubernamentales, y argumenta la importancia que revistieron los de otras instancias educativas surgidas al margen o como respuesta a la política estatal, y que tuvieron un papel preponderante en la socialización en valores democráticos. Las Misiones Pedagógicas, la Universidad Popular de la FIJE, los Ateneos Obreros... son apuntados como muestras efectivas de la riqueza innovadora de las propuestas de acercar la ciudadanía al proyecto democrático republicano, como ejemplos de la pretensión, por parte de los sectores más conscientes, de convertir a la masa en ciudadanos conscientes, algo que no se pudo o no se dejó conseguir en realidad.

Como contrapartida, durante la guerra civil sí que se alcanza la deseada socialización mediante un factor unificador, el antifascismo, que concitó a su alrededor entusiasmos afectivos y racionales. Pero este objetivo se consigue mediante la dominación, se construye sobre la exclusión, sobre la dicotomía amigos/enemigos, metodología que el autor considera que no es válida desde una perspectiva educativa que pretenda la formación de personas libres y tolerantes. Porque esta misma dominación, conseguida a través de la ideología del todo, de la unificación en torno a la idea común, será la que utilizará, con gran éxito, el franquismo, al que le interesa una intensa socialización que le permita legitimarse en el poder.

Y a este tema se dedica la segunda parte de la obra, donde se realiza un reco-

rrido por la larga noche franquista, proponiendo un estudio de los intentos de legitimación del Nuevo Régimen, mediante una interesante división en períodos basada en la tipología de Max Weber aplicada a la pedagogía política, distinguiendo tres: el primero de tipo carismático (1936-1942), seguido de otro tradicional (1942-1951) y, por último, el racional (1951-1975), que corresponderían, respectivamente, a las etapas de autarquía, estabilización y desarrollo económico.

Sucesivamente se nos expone cómo, en un primer momento, inmediato al «Alzamiento», predomina la legitimación de origen basada en el carácter carismático de su líder, complementada con la tradicional (todo gira alrededor del líder salvador, el caudillo por la gracia de Dios, carisma alimentado con la estética falangista y los contenidos religiosos católicos), comportando una socialización de los ciudadanos en los valores tradicionales y conservadores, alentados y apoyados por la Iglesia católica y, al mismo tiempo, se desarrolla una deslegitimación del régimen anterior, el republicano, recurriendo tanto a los recursos proporcionados por el catolicismo y su doctrina *Viriliciae contra Tyrannos*, como intentando borrar del imaginario colectivo los valores republicanos. Surge aquí otro de los temas a los que el autor ha dedicado varios estudios: la violencia política aplicada al campo de la educación, desarrollada mediante el intento de borrar, de manera violenta, física o ideológicamente, la memoria de espacios, formas, lugares y protagonistas o transmisores de la reforma y revolución de la etapa republicana.

En un segundo tiempo, finalizada la Segunda Guerra Mundial, el predominio de la Iglesia en el campo educativo es total, igual que en el político, en donde desplaza a los falangistas, reducidos a una parafernalia inocua para los intereses más conservadores. La legitimidad tradicional, basada en la bondad de las tradiciones, apoya al régimen y su difusión puede se-



guirse a través de las leyes promulgadas y los mensajes transmitidos por medio de los libros de texto, que son examinados con profundidad por el autor.

En la tercera etapa se impone la legitimidad de ejercicio sobre la de origen, apoyada tanto por la tradición como en la obediencia al corpus legal del que el franquismo se ha dotado. Las leyes proporcionan legitimidad al Régimen que se moderniza dejando de lado los presupuestos más ideológicos y dando preponderancia a los tecnocráticos, a la eficacia y al pragmatismo que permiten el desarrollismo.

Estas tres etapas tienen su fiel reflejo en la legislación correspondiente a cada una de ellas, desde la de Enseñanza Media del año 1938, fuertemente ideologizada, hasta la Ley General de Educación que consagrará la tecnocracia en la educación. De manera simultánea en cada etapa se editan libros de texto que son un fiel reflejo de los valores dominantes y del carácter de la legitimación. El autor propone abundantes ejemplos de textos escolares para demostrar su tesis de cómo intentan tanto reafirmar como transmitir unos contenidos escolares, por ejemplo de historia, en los que dominan, sucesivamente, los argumentos de tipo carismático, tradicional y racional.

Todo ello configura una original propuesta, que nos permite practicar una nueva mirada sobre la educación franquista y, más en concreto, como pretende el autor, sobre la capacidad de socialización del mismo en sus valores. Pero el estudio se encuentra un tanto limitado al realizar el análisis desde el importante, pero reducido, marco de la política gubernamental, no contemplando una visión complementaria que profundice, al igual que lo ha hecho en la etapa republicana, en las aportaciones que proporcionan a este proceso las

instancias no gubernamentales o paragubernamentales como la Sección Femenina, el Frente de las Juventudes o las asociaciones de la Iglesia católica, así como los primeros y tímidos intentos de otras pedagogías alternativas propuestas por organizaciones opositoras al Régimen, o el papel jugado por los medios de comunicación, que desempeñaron uno importante y contradictorio en esta socialización en los valores franquistas. Esta nueva visión, que, sin duda, no tardará en ofrecernos el profesor Fernández Soria, completará el análisis de un fenómeno tan complejo como el de la socialización de la ciudadanía, las dificultades metodológicas, didácticas, afectivas incluso, que se oponen a unos resultados totalmente satisfactorios para los regímenes que las proponen, hemos de decir, que, en ocasiones, afortunadamente para el conjunto de la población. Las causas de los fracasos o triunfos de estas experiencias nos permiten también analizar la realidad actual, aprendiendo de sus errores y tratando de subsanarlos.

La obra, por tanto, en su conjunto, nos ofrece un valioso material para analizar los procedimientos de socialización llevados a cabo por la República y el Franquismo, y para acercarnos a las posibles causas del fracaso de la experiencia del Estado docente republicano, así como a los procesos de legitimación del Franquismo, sus éxitos pero también sus límites. Un libro, en fin, que es una importante contribución al campo de la pedagogía política, tan falto de estudios, a la vez que supone una muy sugerente aportación a las, por fortuna, cada vez más numerosas investigaciones que desde el campo de la pedagogía tienen al Franquismo por objeto de estudio.

*M.<sup>a</sup> del Carmen Agulló Díaz*

RODRÍGUEZ MORENO, M.<sup>a</sup>  
L.: *La Orientación Profesional (I). Teoría. Fundamentos, corrientes, modelos de intervención y fuentes*. Barcelona, Editorial Ariel, Col. Ariel Educación, 1998, 363 pp. ISBN: 84-344-2622-6.

La autora, catedrática de Orientación Profesional de la Universidad de Barcelona, plantea en este primer manual la complejidad de la acción orientadora en los procesos y situaciones de ámbito profesional que inciden en la toma de decisiones de las personas y que determinan básicamente sus itinerarios formativos y sociolaborales.

Ya en 1937 la asociación americana *National Vocational Guidance Association (NVGA)* definía la orientación profesional como el proceso de ayuda a una persona para elegir una profesión y prepararse para ingresar y progresar en ella. Más recientemente, en las décadas de los setenta y los ochenta, surgen en relación con la orientación profesional los términos de *transición profesional* en Europa y de *educación para la carrera* en Estados Unidos de América. En los últimos quince años se desarrolla además el término de *inserción profesional* que conjuntamente con los anteriores influye poderosamente en el nuevo rol y funciones de los orientadores profesionales que desempeñan sus funciones tanto en centros educativos, como en diversos servicios y agencias de la Administración educativa y laboral, en gabinetes privados y en las empresas, siendo sus destinatarios especialmente los jóvenes y adultos.

La *orientación profesional* se interpreta actualmente como un proceso estructurado de ayuda, mediante una intervención técnica y continua, dirigido a la persona en su formación inicial y/o permanente, en su

actividad profesional o en el empleo que realice del tiempo libre, con la finalidad de desenvolver en ella los comportamientos y tareas laborales que le preparen adecuadamente para la vida personal, social y profesional. A lo largo de este libro, la autora destaca que la *orientación profesional* constituye, por una parte, una dimensión básica de la educación vocacional que integra la escuela, la familia y la comunidad para asesorar en el aprendizaje de la autoayuda. Asimismo, la interpreta como un conjunto de procesos, técnicas y servicios múltiples diseñados para ayudar a una persona a conocerse a sí misma, a actuar consecuentemente, a conocer las oportunidades del ámbito ocupacional, educativo y del ocio para que desarrolle habilidades de toma de decisiones con vistas a organizar su propia vida profesional. Por otra parte, la entiende también como un programa sistemático de información y experiencias educativas y laborales coordinadas por el orientador y planificadas para ayudar en el desenvolvimiento vocacional de una persona.

La orientación profesional consiste para la doctora Rodríguez Moreno en un proceso de ayuda técnica a una persona en su realización vocacional, personal y laboral con implicación de diversos agentes educativos en el proceso de autoayuda y dirigida al autoconocimiento y formación de habilidades para la toma de decisiones.

A lo largo de los once capítulos del libro, introducido por el profesor Frederic Company, representante español de Fedora, la autora realiza un análisis amplio y pormenorizado de la conceptualización de la *orientación profesional* con estudio de sus diversos paradigmas, teorías y modelos, destacando sus consecuencias en la praxis orientadora. Asimismo efectúa un análisis detenido de su contextualización en el contexto español y en el ámbito internacional, especialmente en los países que configuran la Unión Europea.

Los aspectos clave de la orientación profesional en la actualidad, como son las transiciones, la información, el diagnóstico psicopedagógico aplicado y la planificación, organización e intervención de los programas orientadores, ocupan espacios amplios en el conjunto de la obra referenciada.

El libro contiene también varios anexos con inclusión de información exhaustiva y relevante con respecto a recursos documentales (manuales, glosarios, *thesaurus* y revistas) y tecnológicos (internet y correo

electrónico) de elevada utilidad en el ámbito orientador. Una bibliografía seleccionada con esmero y rigor en cada uno de los capítulos de la publicación enriquece la calidad de la misma.

En síntesis, se trata de una obra que viene a complementar y ayuda a satisfacer unas necesidades bibliográficas existentes todavía en el ámbito de la orientación profesional en organizaciones educativas y sociolaborales.

**Luis Sobrado Fernández**