



LIBROS

Recensiones de los libros

TUVILLA RAYO, J.: *Educación en Derechos Humanos: hacia una perspectiva global*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998. 314 pp. ISBN: 84-330-1345-9.

Como bien saben quienes se dedican a la Educación en los Derechos Humanos, José Tuvilla Rayo es una de las autoridades sobre el tema que trabajan en España. Ha dedicado a este amplio campo varios artículos y algunos libros, además de su constante participación en numerosos encuentros y congresos así como en actividades internacionales, en especial las vinculadas al Centro Internacional de Formación del Profesorado en la Enseñanza de los Derechos Humanos y la Paz. Sus trabajos gozan, por tanto, de aceptación y reconocimiento.

En esta obra, el autor parece haber realizado un serio esfuerzo para presentar de forma más pormenorizada y sistemática todo lo que hasta el momento ha venido haciendo, lo que es ya valioso y útil. Ese es el primer aspecto del libro que conviene tener en cuenta y destacar: estamos ante una obra exhaustiva en la que es mucha la información que podemos encontrar para mejorar nuestra comprensión de lo que se está haciendo y lo que se puede hacer en el ámbito de la educación en los Derechos Humanos. Resultan, por ejemplo, altamente instructivas las páginas dedicadas a resumir los sucesivos pasos que se han ido dando para llegar a elaborar todo un cuerpo de declaraciones internacionales sobre

estos temas. Ratifica, desde luego, que nos encontramos ante una actividad casi frenética de redacción de textos y manifiestos, de declaraciones y convenciones, que no es fácil seguir debido precisamente a su abundancia. Es más, podríamos considerar en algún momento si esta elevada producción de declaraciones y documentos más o menos próximos no tiende a ocultar el problema de la progresiva distancia, al menos en estos momentos, que se está dando entre la bella teoría y la práctica. El autor alude a este problema, aunque no lo aborda en profundidad, posiblemente porque no tenga cabida en este tipo de libros. En todo caso, la tarea informativa que proporciona es muy apreciable y quizá sólo se le pueda objetar que a veces el exceso de información puede convertirse en ruido; incluye documentos de muy variado alcance y contenido, sin dejar del todo claro cuáles serían los textos realmente fundamentales, los que han supuesto un avance en la comprensión del problema tratado o un progreso en el grado de vinculación que dichos textos proponen.

Reconozco que no es sencillo ofrecer criterios que permitan discriminar entre tanto texto, pero una posibilidad consiste en situar en primer lugar las convenciones, pues en ellas se alcanza un grado de obligatoriedad jurídica que facilita a los derechos el ser algo más que una declaración de intenciones y convertirse en instrumentos jurídicos de la acción a favor del respeto de los Derechos Humanos. Las declaraciones de los organismos internacionales ocuparían un segundo lugar, al menos porque recogen el nivel de conciencia moral de la humanidad, aunque

luego se queden muchas veces en papel mojado. El tercer nivel de importancia lo tendrían las resoluciones y planes de acción, en especial estos últimos, porque en ellos se especifican objetivos más concretos que permiten una evaluación posterior del grado de cumplimiento o de los avances producidos. Un cuarto y último nivel lo formarían todos los textos, manifiestos o declaraciones, elaborados por grupos particulares; algunos son, sin duda, excelentes, y reflejan el grado de trabajo y compromiso de colectivos seriamente involucrados con estos temas, pero en todo caso no recogen un nivel de consenso como el que tienen los elaborados por los organismos internacionales.

Otra aportación muy importante y valiosa del autor es su visión global del tema de la educación de los Derechos Humanos, algo que está en línea con los trabajos más actuales de los especialistas. Siguiendo sus indicaciones, debemos entender este tipo de educación como algo más amplio que la mera insistencia en los Derechos Humanos, y vincularlos a otras dos facetas indisolublemente unidas a esos derechos básicos: la paz y la democracia. Estos dos grandes objetivos son también Derechos Humanos reconocidos, el segundo desde el primer momento de la declaración fundacional de 1948 y el primero ya presente de forma implícita en la Carta de las Naciones Unidas, pero reconocido de forma expresa en la Declaración de 1984. Comparto ese enfoque y me parece un acierto el resaltar esos dos derechos para convertirlos en referentes explícitos de la educación en los Derechos Humanos. Sólo en sociedades en las que las personas pueden participar de forma real y activa en la gestión de los asuntos que les afectan, es decir, sólo en las democracias pueden los seres humanos ver reconocidos esos derechos inalienables; la experiencia proporcionada por los datos actuales ratifica una y otra vez que el deterioro en el respeto de los Derechos Humanos guarda una rela-

ción directa con el deterioro de los niveles de democracia. Algo similar se puede decir de la exigencia de la paz.

No obstante, creo que sobre este último punto se puede ser algo más cauto, como el mismo autor aporta en las primeras páginas, aunque quizá luego no quede suficientemente reconocido en el resto del libro. La Declaración de 1984 está excesivamente marcada por la amenaza nuclear, entonces creciente debido a los planes de guerra «de las galaxias» defendidos por la administración Reagan, y eso le lleva a una visión algo corta de la paz que puede quedar reducida a una simple y pura ausencia de conflictos armados. Personalmente me parece bastante más enriquecedora para nuestro tema la Declaración sobre el derecho al desarrollo de 1986, que es la que en definitiva se va teniendo en cuenta posteriormente para elaborar el índice de desarrollo humano y los sucesivos informes; es por eso, desde mi punto de vista, un completo acierto que el primer párrafo del primer capítulo cite expresamente esa Declaración. Las guerras siguen siendo una amenaza importante para los Derechos Humanos y los conflictos locales, con enormes costes humanos, se han incrementado desde la desaparición de la amenaza inmediata de conflicto nuclear producida con la caída del muro de Berlín en 1989. Pero quizá en estos momentos, como denuncian los informes de las Naciones Unidas, el peligro más inminente es el deterioro creciente de la calidad de vida al que se están viendo sometidos sectores enteros de la población, tanto en países empobrecidos o dependientes como en países ricos. En cierto sentido podemos pensar que la Declaración de 1984 superaba de forma integradora la escisión detectada en la Declaración de 1948 que se perfeccionó inicialmente con la elaboración de los dos pactos de 1966. Es por eso por lo que considero que una visión realmente global de la Educación en los Derechos Humanos debe recoger también, y

quizá con cierto carácter preferente, la educación para el desarrollo, sobre la que existen numerosas y muy valiosas aportaciones. De hecho, eso lo hace el autor, —aunque sin esa preferencia que creo debe tener—, en el capítulo quinto, si bien el elemento que ofrece como clave articuladora de la amplia variedad de contenidos y enfoques es el de educación para la paz.

Es también global el planteamiento del libro al hablar de la aplicación práctica en el aula, de la forma de llevar adelante la educación en los Derechos Humanos. Creo que, en gran parte, evita el riesgo de convertir esos derechos en un nuevo conjunto de valores, políticamente correctos, que todo el mundo acepta e incorpora a su enseñanza pero sin hacer posible una apropiación crítica y personal de los mismos. Esto es muy importante y también muy coherente; jamás podemos reducir los Derechos Humanos a un código ético oficial, aunque debamos defenderlos como marco de referencia y más todavía como conjunto de derechos fundamentales que rigen nuestros códigos jurídicos. Con algunas reiteraciones en los capítulos cuarto y quinto, José Tuvilla hace un repaso también casi exhaustivo de las diferentes posibilidades pedagógicas y de las muy variadas estrategias didácticas que podemos y debemos adoptar para alcanzar los objetivos propuestos. Es posible que esa misma exhaustividad, que tiene grandes ventajas informativas, carezca de cierta coherencia expositiva, lo que permite entender que se propongan actuaciones didácticas de muy diferente nivel, algunas no demasiado coherentes con el planteamiento problematizador global, como es el caso de la clarificación de valores. No es ésta, en todo caso, un objeción que afecte a lo esencial. Del mismo modo es posible señalar que, aunque lo menciona, quizá no insista lo suficiente, uno de los elementos fundamentales de la educación en los Derechos Humanos es el convertir el centro en una comunidad justa en la que esos de-

rechos son ejercidos cotidianamente. No podemos olvidar la importancia que tiene el aprendizaje vicario y la exigencia imperiosa de que los niños tengan la posibilidad de vivir en ambientes en los que se practican de forma habitual los valores que se defienden en las programaciones y los proyectos educativos. Desgraciadamente hay más incoherencias en las escuelas de las que pueden atribuirse a las limitaciones que siempre tiene la práctica concreta.

Estamos, en definitiva, ante un libro que puede convertirse en uno de los textos básicos de consulta y referencia en toda biblioteca escolar de los centros que sean conscientes del importante papel que deben desempeñar en el avance hacia una sociedad en la que sean más respetados y cumplidos los valores fundamentales proclamados por la Declaración de 1948 y las sucesivas declaraciones que han ido recogiendo las aspiraciones más profundas de la humanidad en estos momentos de aceleradas y profundas transformaciones.

Félix García Moriyón

GARCÍA DE CORTÁZAR, M.; CALLEJO GALLEGO, J.; DEL VAL CID, C.; CAMARERO RIOJA, L.A.; ARRANZ LOZANO, F.: *El tercero ausente: Investigación empírica sobre el papel de los adultos en la relación entre niños y televisión*. Madrid, Estudios de la UNED, 1998, 212 pp. ISBN: 84-362-3723-4.

La relación de los niños con la televisión evoca abundantes representaciones sobre la perjudicial influencia del medio. Los discursos que circulan acerca de la relación de los niños con la televisión, están marcados por la alarma y la preocupación. Pero la deslegitimación discursiva de la televi-

sión aumenta al mismo tiempo que el uso de la misma.

La investigación sociológica en que se basa este texto, aborda ese controvertido tema desde una perspectiva original. En lugar de ocuparse de medir la influencia de la televisión, el interés se ha centrado en el proceso por el cual las representaciones sobre la influencia de la televisión pueden llegar a concretarse en comportamiento. La mirada se dirige a los mandatos de padres y educadores encaminados a mediar en la relación niño-televisión. No se pretende negar o afirmar la influencia, sino conocer la forma en que es percibida, el entorno de las relaciones con la televisión y las estrategias de los agentes sociales para intervenir en esa relación.

El diseño metodológico estructural y circular permite contrastar los discursos producidos en las 196 entrevistas en profundidad realizadas, al haberse construido las submuestras de forma que sus integrantes estén interrelacionados.

Los mandatos son observados desde los dos polos: los padres y educadores como emisores y los niños como receptores, lo que permite la comparación de los discursos y la asignación de cierto grado de validez a lo expresado por cada sujeto. Frente a la tradición que desde numerosos estudios de contenido presenta un espectador pasivo y permeable, se opta por una concepción que da cuenta de su actividad.

La elección de técnicas cualitativas para la investigación de una realidad tan compleja nos introduce en aspectos poco frecuentados, cuando se trata de la influencia de la televisión. A la luz del enfoque propuesto por los autores, quedan en entredicho algunos de los tópicos sobre el tema.

La investigación informa además del contexto vivencial en el que se realiza el mandato y las contradicciones y los conflictos microfamiliares que lo acompañan.

Entre los aspectos más relevantes que se ponen de manifiesto, destaca la gran distancia existente entre la facilidad con que circula la idea de la fuerte y negativa influencia sobre los niños, y la vivencia concreta y cotidiana de la percepción de esa influencia. En los discursos de padres y educadores, la influencia es relativizada, concediéndose más importancia al tiempo que se pasa frente al televisor que a los contenidos de la programación. El desconocimiento que los adultos tienen del contenido de los programas que ven los niños reduce el argumento del mandato a términos de tiempo de televisión. Los argumentos del discurso deslegitimador de la televisión, basados en el contenido, pierden fuerza al descender a las situaciones concretas. La individualización de las relaciones con la televisión en los hogares que, cada vez más, tienen varios aparatos receptores y el reparto de los horarios entre niños y adultos, reduce la efectividad de los mandatos.

La inclusión de los educadores en la investigación supone una novedad respecto a las investigaciones habituales sobre este tema, ofreciendo un enriquecedor contraste entre lo que los maestros dicen de los niños y la televisión, y el contenido concreto de los mandatos que dirigen a sus alumnos. También se ponen de manifiesto los conflictos entre padres y enseñantes en cuanto a la atribución de responsabilidades.

El diseño estructural de la investigación ha permitido la comparación de los mandatos sobre la televisión que padres y educadores dirigen a los niños y la mediación de la posición en la escala social, dando lugar a la diferenciación entre las clases medias, más preocupadas por la disciplina y el control, y alarmadas por el contenido sexual de la programación y el rendimiento escolar, frente a unas clases populares que, habituadas al acomodamiento televisivo, no ven la relación entre niño y televisión como un problema. Al mismo tiempo

se señalan los papeles diferenciados de padre y madre a la hora de realizar los mandatos y las posturas hacia la denostada publicidad, en función de la posición en la escala social.

El equipo investigador ha querido dar al texto una dimensión pedagógica y ha expresado el deseo de que pueda servir de orientación a aprendices de investigador social, haciendo especial hincapié en las características de la metodología empleada y las condiciones conflictivas de su aplicación. Pero siempre partiendo de la praxis investigadora concreta, sin pretender definir un modelo abstracto.

El enfoque centrado en la percepción subjetiva de la influencia se funda en la hipótesis de que tal percepción condiciona el papel de padres maestros y niños respecto a la televisión. En consecuencia, el análisis se acompaña de fragmentos de los discursos de los entrevistados, de manera que el hilo argumental del análisis no establece distancias respecto de los términos en que se expresan los actores sociales.

Sin descender a contenidos televisivos concretos, se ha considerado la televisión de forma global. El sacrificio de la objetividad en el análisis de la influencia, siempre difícil de demostrar en términos de cambios concretos de comportamiento, queda compensado por la profundidad y la búsqueda de sentido que pretende el acercamiento hermenéutico a la influencia subjetiva.

Con todo, la obra que nos ocupa, supone un paso adelante en el esclarecimiento de una compleja realidad social, aportando desde una posición metodológica innovadora elementos útiles para posteriores investigaciones en un campo saturado de discursos estereotipados.

Alejandro Almazán Llorente

GARFELLA ESTEBAN, P.R.;
GARGALLO LÓPEZ, B. y
SÁNCHEZ i PERIS, F.: *El absentismo escolar. Un programa de intervención en Educación Primaria*. Valencia, Universidad de Valencia y Ayuntamiento de Gandía, 1998, 156 pp. ISBN: 84-370-3855-3.

Hacer novillos es (al menos, era) la denominación castiza aplicada convencionalmente para dar cuenta de un fenómeno socio-escolarmente relevante. Me refiero, obviamente, al absentismo. Y el que ahora importa es el que tiene como epicentro a los alumnos. A esto, y a éstos, derivando la cuestión hacia la educación primaria, se dedica el volumen que comento. Se trata del resultado de una investigación innovadora que ha tenido lugar en tierras levantinas y cuya publicación patrocinan la Universidad de Valencia y el Ayuntamiento de Gandía.

Como muchas veces ocurre, se parte de un problema aparentemente fácil de definir, considerando los contornos descriptivos de su acreditación medio-ambiental, y se llega a descubrir la sutil complejidad de su presencia y, sobre todo, influencia en el proceso educativo que afecta a la construcción del sujeto, sin desmerecer la conexión que establece con el re-análisis de lo que acontece en los espacios públicos. Algo que el educador debe aprender a divisar con la prestancia del ojo clínico, inherente a su función dentro y fuera de las aulas.

La estructura y desarrollo de la investigación se articulan según los moldes al uso en este tipo de estudios. Se parte de un marco teórico en el que se conceptualiza el absentismo como tal, se establece la tipología del fenómeno, se analizan sus causas y se referencia la dimensión legal vigente.

Una vez abordada la naturaleza de los estudios previos, se llama la atención sobre

la necesidad de enfoques metodológicos integradores, combinando de modo adecuado esquemas de tratamiento cuantitativos y cualitativos.

Merece aplauso la propia autocrítica del texto en relación con la discontinuidad y el cierto desequilibrio existente al ponderar los frentes de la intervención realizada. En concreto, se trata de la exígua vinculación práctica entre escuela y familia estipulada por el programa. La comparecencia natural y sincera, en prueba de nobleza científica, en la que se reconoce el énfasis programático en la escuela, junto a la distensión exhibida en la implicación de la familia, lejos de zanjar el tema ha de servir como acicate analítico para un más completo diagnóstico y consiguiente tratamiento del absentismo escolar en nuestros pueblos, aldeas y ciudades.

Son muchos los factores y dimensiones, sin duda, pero lo que es difícil de negar es que la estructura, por no mencionar la amplia y cruda desestructura familiar, incide directamente sobre el absentismo. Y por ello, si un programa de intervención social-educativo no consigue la conexión y, desde ahí, la participación *en vivo* de las familias afectadas, puede estar provocando un cortocircuito, aun sin quererlo, en la acción educativa, bien pensada, desde la escuela.

Afortunadamente, ese no ha sido el caso, por lo que se nos informa en las conclusiones del trabajo, si bien la continuidad de este tipo de programas, útiles desde un marco de intervención preventiva en ambientes sociales y comunitarios, aconseja reforzar la coalición entre escuela y familia, instituciones clave para el desarrollo de la ciudadanía, dentro de estructuras de participación democráticas y justas.

Es digno de mención el papel jugado en el programa —desde luego, pionero e innovador en nuestra geografía— por la ludoteca, un espacio educativo genuino en el que tuvo lugar la intervención, que redundó en una apreciable mejora del auto-

concepto de los sujetos. El resultado de la experiencia es positivo y pone de relieve la necesidad de implantar y/o ampliar el uso de ludotecas en centros de enseñanza donde se detecten problemas de absentismo. Estamos ante una agencia de educación no formal, indudablemente ligada al desarrollo personal y social a través del juego (somos *homo ludens* y nos entendemos también desde tal perfil), elemento indisoluble de la maduración y el crecimiento humano.

El programa de intervención educativa en la ludoteca fue el creado en el centro experimental de Sant Francesc de Borja, que financió el Ayuntamiento de la Ciudad de Gandía. Las sesiones realizadas fueron una decena, con una estructura que integraba juegos de presentación, rincones de juego y juegos de animación.

La investigación, expertamente coordinada por los Doctores Garfella Esteban y Gargallo López, del Departamento de Teoría de la educación de la Universidad de Valencia, se caracteriza por un enfoque ciertamente ecléctico, en consonancia con el objeto de la misión acometida. El diseño, metodología, y aun la misma intervención realizada —en este caso, a petición de parte— reúne elementos de la llamada investigación-acción, esto es, trabajo cooperativo e implicación de los participantes, junto a otros más vinculados a un enfoque científico-tecnológico, a saber, rigor en el diseño, formulación y contraste de hipótesis, uso de técnicas fundamentadas, etc.

El procedimiento seguido y la comunicación del mismo y de los resultados a la comunidad científica y profesional de la educación es, básicamente, impecable por su claridad de objetivos, la nitidez de la secuencia textual y la expresa delimitación de partes, bien trazadas, que facilitan una visión del conjunto. Lo que permite verlo a modo de programa digno de ser emulado y extrapolado a otras latitudes y contextos socio-educativos.

Si la buena teoría es siempre garantía, aunque parcial pero garantía al fin, para avivar el discurso de la práctica, no es menos cierto que programas como el que aquí se presenta ofrecen la mejor enseñanza acerca de las vías que la pedagogía oferta para la re-construcción permanente de la teoría, que siéndolo de la educación lo es también del desarrollo personal y social.

Miguel Á. Santos Rego

MILLÁN, J. A.: *De redes y saberes. Cultura y educación en las nuevas tecnologías*. Madrid, Aula XXI, Santillana, 1998, 142 pp. ISBN: 84-294-6196-5.

De redes y saberes es un ensayo divulgativo de calidad, dirigido al público en general, que no parte de ningún conocimiento previo por parte del lector para su comprensión y aprovechamiento completo. Esboza las líneas generales de lo que esta *revolución digital*, que ya está en marcha, pero no desde la tecnología, sino desde sus aplicaciones y consecuencias en los campos de la cultura, la educación y las comunicaciones.

Detrás de estas páginas está la sabiduría de un hombre, José Antonio Millán, que entre otros retos *digitales* tiene en su haber el de la puesta en marcha del proyecto *Centro Virtual del Instituto Cervantes*. Mi enhorabuena.

Los ordenadores inundan nuestros espacios habituales de vida y trabajo de forma indiscriminada y muchas veces inútil, mientras que, en las escuelas, los profesores no están convenientemente formados para utilizar estas tecnologías ni para explicar a sus alumnos estas herramientas. Nadie puede dar lo que no posee y unas clases convertidas en la mera transmisión de un manual de «informática» servirán para poco o harán un daño irreparable.

Pero, al mismo tiempo, las nuevas tecnologías que nos llegan a través de estos y otros aparatos abren paso a una revolución en las ciencias del saber sólo comparable a la invención de la imprenta, pero aún más revolucionaria que aquélla. El estar al principio de esta imparable revolución nos permite inventar y planificar el espacio y las reglas del nuevo *juego*.

Asusta que, en los tiempos que corremos, al borde un nuevo milenio, la característica que más se valore del ser humano, en términos generales, sea el que esté informado, el hombre que esté *a la última*. Frente al hombre informado habría que abogar por otro tipo de hombre: el hombre que piensa.

En la Introducción del libro el autor parte de una información poco corriente en libros de esta materia, pero no por ello menos interesante. Aporta datos reales sobre los mínimos de dedicación por parte del usuario en tiempo, espacio, inversión de equipos, conocimientos necesarios... para enfrentarse a este nuevo reto digital. Considerando estas premisas nadie se sentirá estafado una vez que haya empezado su camino hacia la inmersión en revolución digital.

A la Introducción le siguen tres partes y un Vocabulario final muy completo que será un buen acompañante para aquellos navegantes que se decidan a comenzar la singladura por la jerga y los extraños parajes de la WWW (o Malla Máxima Mundial).

La primera de ellas, *Un nuevo medio*, está dedicado al uso del ordenador, el acceso a Internet y a algunos usos básicos de la Red. Si nunca ha accedido ha Internet o ha tenido poco contacto, estos tres capítulos le serán de gran ayuda.

La segunda parte, *Transformaciones en la cultura*, aborda temas como el concepto de cultura digital, el nuevo papel del saber, las bibliotecas, algunas prácticas de colaboración entre investigadores utilizando medios digitales, la presencia del Arte y de los Textos en Internet; así como la

presentación de proyectos altruistas (p.e. el Proyecto Gutenberg) para la divulgación de la literatura en la red. Otros temas que tienen cabida en estas páginas son los problemas con la creación y los derechos de autor o las nuevas formas que pueden adoptar las obras de referencia en este nuevo medio.

La tercera parte, *Transformaciones en la educación*, señala las aportaciones del medio digital a la formación en distintos niveles formativos. Dedicamos un capítulo muy interesante a las posibilidades y riesgos del contacto de los niños con los ordenadores y con Internet. Por último, describe la experiencia global del diseño de un centro educativo sobre la WWW: el del propio CVC (Centro Virtual Cervantes <http://cvc.cervantes.es>).

Nos encontramos, lamentablemente, en una época en la que la información rebosa por doquier y crea mentes saturadas que no pueden o no saben procesar la información que les llega. Este libro es una reflexión pragmática y útil sobre el poder de las nuevas tecnologías; pero, ante todo, abre paso a la reflexión acerca de cómo educar a las nuevas generaciones para que puedan armonizar éstas con el saber y una visión humanística del mundo: la gran asignatura pendiente de las generaciones que hoy están en activo. Este es, quizás, el mayor reto social y educativo del siglo XXI.

Victoria Malvar Ferreras

VÉLAZ DE MEDRANO, C.:
Orientación e intervención psicopedagógica.
Archidona, Málaga, Aljibe, 1998, 405 pp. ISBN:
84-87767-87-7.

La conceptualización de la Orientación Educativa como ámbito disciplinar y como

espacio profesional lleva pareja una larga y compleja trayectoria a lo largo del siglo. Por un lado la propia evolución de las disciplinas que implementan su corpus teórico —la Pedagogía, la Psicología o la Sociología de la Educación, entre otras— y por otro, las reformas sociales y educativas, han convertido a la Orientación en la práctica en un difícil reto para la reflexión y la acción psicopedagógica.

El libro se estructura en cinco capítulos: en el primero se aborda la evolución de la Orientación Educativa desde sus orígenes, fundamentando y delimitando su marco conceptual y de intervención. Se hace una apretada síntesis de lo que la Orientación ha sido, se citan los autores más representativos, las corrientes y el proceso de institucionalización en España. Este último aspecto también ha incidido significativamente en que sea la orientación y las funciones que en el ámbito de la intervención le son señaladas en cada país. Todo ello configura el marco epistemológico, conceptual y metodológico en torno a lo que la Orientación ha sido y ha llegado a ser, sus áreas y contextos de estudio, investigación e intervención.

El segundo capítulo está dedicado a los modelos de intervención psicopedagógica y le confiere un carácter central al abordar distintas clasificaciones de modelos destacando, tanto su especificidad en la teoría, como su complementariedad en la práctica. Se abordan con diferentes criterios históricos, modernos, psicométricos, clínicos, de servicios, tecnológicos organizativos, de intervención, etc. y se comparan y relacionan con el modelo de enseñanza-aprendizaje que los sustente. También intenta una tipología integradora de los diferentes modelos a través del *Counseling* y modelos complementarios. La ambigüedad terminológica existente en la denominación de los modelos de intervención en Orientación cierra el capítulo repasando los argumentos sociolingüísti-

cos para desembocar en el término más adaptado de *asesoramiento* dejando para el modelo clínico la traducción de *consejo* y recomendando la claridad terminológica, evitando la confusión conceptual que hoy tienen ambos aspectos.

El capítulo tercero está dedicado a realizar una caracterización fiel, pero crítica, del modelo institucional español de Orientación e intervención psicopedagógica en los niveles no universitarios, sin olvidar perfilar la situación actual de la orientación académica y profesional de la Orientación en la Educación Superior. Además se ofrece una panorámica general de los servicios de Orientación en el entorno de la Comunidad Europea. Respecto del modelo español se repasa su situación en las grandes leyes educativas. LOGSE de 1990 y LOPEG de 1995, y su uso como factor de calidad en la educación. Se estudia la composición y las funciones de los Equipos Psicopedagógicos, del Departamento de Orientación y de los Tutores como máximos responsables en los respectivos niveles de sector, centro y aula, respectivamente, en una conceptualización que ya avanzaba la autora de estas líneas en Visor en 1990. En cuanto a Orientación como actividad colegiada se presenta un amplio y útil cuadro que facilita mucho la labor y distribución de funciones de sus componentes.

El capítulo cuarto expone los últimos avances en el diseño, desarrollo y tipología de programas de Orientación e intervención.

En el último capítulo se aborda un factor esencial de la calidad de la intervención orientadora: la evaluación. Finalmente, se incluye un generoso apéndice bibliográfico muy completo y actualizado.

Isabel Cantón Mayo

HERRÁN GASCÓN, A.: *Cómo estudiar en la Universidad. Didáctica y práctica de un tema transversal universitario*. Madrid, Universitas, 1998, 440 pp. ISBN: 84-7991-070-4.

La trayectoria académica del autor de este libro merece la pena ser relatada antes que nada: Premio al Colegiado de Mejor Expediente Académico; Primer Premio Nacional de Licenciatura; Premio Extraordinario de Fin de Carrera y Premio Extraordinario de Doctorado. En la actualidad desarrolla su labor docente en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid, dentro del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Además, dirige el Curso de Perfeccionamiento titulado «Técnicas de Trabajo Intelectual para Profesores de Enseñanza Secundaria». Impresionante.

El libro se construye sobre tres partes precedidas por unos capítulos introductorios que sirven al lector de marco de referencia sobre aspectos terminológicos, metodológicos y didácticos.

La primera parte, titulada «Fundamentos», comienza con un amplio capítulo dedicado a la motivación para el estudio, sus orientaciones e implicaciones. Seguidamente se tratan aspectos que favorecen la concentración del estudiante y reducen el olvido de datos y conceptos aprendidos. Otro capítulo relata cómo acondicionar el lugar de estudio y los instrumentos que podemos utilizar en el proceso, incluido el ordenador y los aparatos de radio o televisión que estén en el lugar elegido.

Breve, pero no por ello menos interesante, son las pautas que se ofrecen en el siguiente capítulo para dominar un texto sin esfuerzo.

Los buenos hábitos y el orden son los temas que se tratan en el capítulo «Cómo mejorar nuestra organización».

Buen número de páginas muy bien estructuradas se dedican al siempre difícil momento de preparar y realizar exámenes.

Para terminar esta primera parte, se trata un tema transversal de enorme importancia: cómo alimentarse convenientemente para rendir al máximo y la incidencia del uso de drogas como método para mejorar el rendimiento.

«Producción» es el título de la segunda parte de este libro. La creatividad, la manera de equilibrar nuestros hemisferios cerebrales en la búsqueda de una mayor eficacia o estrategias para diseñar, desarrollar y producir trabajos escritos son asuntos tratados con gran profundidad en este espacio, al mismo tiempo que se dan pautas para componer trabajos creativos y cultivar la genialidad.

La tercera parte se dedica a la «Interiorización», es decir, el paso más complejo de todo el proceso, que consiste en *tomarse las propias medidas* y utilizar todo lo anterior de forma única y personalizada. Estudiar el ego para mejorar el estudio.

Por último, encontramos dos Apéndices de gran utilidad: una selección de locuciones latinas y el cuestionario TEU II, para valorar la actitud de cada individuo ante el estudio.

Cómo estudiar en la Universidad puede resultar de gran utilidad para:

- *Adultos* que acceden a la universidad, por las sugerencias prácticas que facilitan la vuelta a los olvidados hábitos de estudio.
- *Estudiosos e investigadores* en general, porque podría enriquecer su labor y su método.
- *Profesores universitarios*, para los que sirve de referencia a la hora de orientar a sus alumnos y enriquecer su trabajo en el aula, tanto en las clases como en las tutorías.
- *Estudiantes universitarios*, porque les ayuda a sacar lo mejor de sus

cualidades intelectuales, a investigar y a madurar como personas.

- *Profesores y estudiantes de bachillerato*, por la orientación tan completa que este libro ofrece.

En resumen, es un libro que será de utilidad para cualquier persona que desee que su actividad intelectual mejore siguiendo un proceso de interiorización personal individual hasta convertirse en una profunda reflexión sobre su actividad investigadora. Las citas que aparecen regando todo el libro, resultan muy adecuadas y didácticas.

Victoria Malvar Ferreras

CANDOLI, C.; CULLEN, X.; STUFLESEAM, D.: *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa. Prácticas y orientaciones, para su mejora*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1998, 270 pp. ISBN: 84-271-2215-2.

Este libro es el resultado de uno de los proyectos que se están realizando actualmente en el Centro para la Investigación sobre la Rendición de Cuentas Educativa y la Evaluación del Profesorado (CREATE) en la Universidad Western Michigan. Este centro fue creado en 1990 con fondos de la Oficina de Investigación y Mejora Educativa del Departamento de Estado de Educación y tiene como objetivo fundamental la mejora de la evaluación del personal educativo en los sistemas escolares de América. Como es obvio, dentro del personal educativo no sólo se incluye al profesora-

do sino también a los directores, inspectores, y al resto del personal de la Administración educativa. En concreto, esta obra trata de proporcionar una síntesis detallada de la investigación y la práctica en la evaluación de la actuación del inspector como base para promover su mejora, y abrir caminos para un estudio posterior en esta importante área de la evaluación educativa.

Ahora bien, para lograr una comprensión ajustada de su contenido se requiere hacer una lectura contextualizada, ya que la consideración en EEUU del Inspector como funcionario jefe ejecutivo del Consejo de Educación en el que trabaja, dentro de la Administración local, le dota de unas responsabilidades que no se corresponden con las de la inspección de nuestro sistema educativo. Lo expresado explica que muchas de las funciones imputadas en el libro a la función inspectora, se refieren más a la función directiva desde nuestra concepción. Quizá el título traducido *Evaluación de la actuación profesional en la supervisión educativa* es la mejor guía que se puede ofrecer para orientar a una lectura provechosa, ya que tareas de supervisión, en nuestro sistema educativo, las ejerce tanto la dirección como la inspección. Por lo tanto, la inspección educativa, las direcciones escolares, el profesorado y cualquier persona interesada en el campo de la evaluación educativa y, más específicamente en el de la supervisión, serán los principales destinatarios de esta publicación.

Antes de introducirse en la evaluación de la actividad supervisora se recogen los acuerdos que se van consiguiendo en el campo de la evaluación educativa. Entre los mismos destaca la utilización de estándares de evaluación del personal, los cuales se encuentran en un proceso de revisión constante por los usuarios, siendo los siguientes: cinco estándares de propiedad que hacen que la evaluación se lleve a cabo de forma legal, ética y con la conside-

ración debida al bienestar de los evaluados y los clientes de la evaluación; otros cinco estándares de utilidad que sirven para que las evaluaciones sean informativas, oportunas en el tiempo e influyentes; tres estándares de viabilidad que procuran que los sistemas de evaluación sean fáciles de aplicar, eficientes en el uso del tiempo y de los recursos, y viables; por último, ocho estándares de precisión, los cuales requieren que la información obtenida sea técnicamente precisa y que las conclusiones se relacionen de forma lógica con los datos. Otros acuerdos son: la incorporación en las evaluaciones del aspecto «progreso de los alumnos», la fundamentación de las evaluaciones en las responsabilidades específicas de los grupos profesionales concretas, aportación que se debe sobre todo a Scriven; y, por último, la necesidad de una comunicación e implicación de todos los interesados en la evaluación.

A continuación se realiza un pequeño recorrido histórico de la inspección en el sistema educativo americano para pasar a analizar los resultados de la revisión de la literatura especializada sobre la evaluación de la inspección intentando responder a las siguientes cuestiones: frecuencia con la que se realizan las evaluaciones, objetivos que se pretenden, criterios que se utilizan, métodos empleados, quién lleva a cabo las evaluaciones y cuáles son sus cualificaciones, otros grupos de interesados y, por último, la importancia de la evaluación de la actuación del inspector para la eficacia de la inspección y/o del sistema escolar. Esta revisión de la literatura nos sitúa, de nuevo, en la necesidad de clarificar las responsabilidades, porque los criterios de evaluación de personas deben inspirarse en la descripción de sus funciones.

El estudio de doce modelos utilizados en la actualidad para evaluar la actuación de los inspectores de la administración escolar, constituye el elemento central de esta publicación. Los modelos son categorizados de acuerdo con la base sobre la

cual se hacen los juicios valorativos, así se ofrecen cuatro modelos en los que las conclusiones de la evaluación se basan en juicios globales; cinco modelos en los que las evaluaciones se basan en criterios previamente especificados; y, por último, tres modelos que se basan en datos. Se describe cada modelo en términos de sus características distintivas, principales usos o fines de la evaluación, criterios definidos para valorar la actuación del inspector, los métodos específicos de recogida, análisis y comunicación de datos, el calendario aproximado y los participantes implicados en la evaluación. Y se evalúa cada modelo en función del cumplimiento de los veintiún estándares (propiedad, utilidad, viabilidad y precisión), incorporando un listado de los puntos fuertes y débiles, y recomendaciones para mejorar el modelo respecto a los estándares de evaluación del personal.

Termina el libro presentando un nuevo modelo genérico como primer paso en el intento de mejorar los sistemas actuales de evaluación de la inspección. Este se construye sobre el análisis de los puntos fuertes y débiles de los anteriores modelos analizados teniendo en cuenta los estándares de evaluación del personal. Se incluye un glosario de términos y una extensa bibliografía del tema estudiado.

A lo largo de esta publicación, de una manera recurrente, los autores solicitan del lector críticas y recomendaciones sobre el borrador del modelo de evaluación de la actuación de la inspección, con el fin de mejorarlo y prepararlo para su aplicación. Esto, junto con la aportación de una serie de elementos muy sugerentes, como son la definición de las responsabilidades y competencias antes de la evaluación de una función; el incorporar en las evaluaciones educativas, con las cautelas pertinentes, el aprendizaje de los alumnos, como fin que explica todo el entramado administrativo; la necesidad de ampliar la audiencia de la evaluación... hacen que la lectura de esta obra estimule nuestra reflexión respecto a

la evaluación de la función inspectora, de gran importancia en el campo educativo, pero con escasa tradición en nuestro entorno en ser evaluada.

Inmaculada Cereceda

VEGA GIL, L.: *Pablo Montesino y la modernización educativa en España*. Zamora, Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo. CSIC, 1998, 170 pp.

La obra que presentamos a continuación, es fruto de los actos celebrados en Zamora durante los días 18, 19, 20 y 21 de octubre de 1989, con motivo del ciento cincuenta aniversario de la creación de la primera Escuela Normal en España. Las Jornadas, que llevaron por título «Pablo Montesino y la educación contemporánea», fueron organizadas conjuntamente por la Sociedad Española de Historia de la Educación, el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca y el Instituto de Estudios Zamoranos Florián de Ocampo.

En esta obra han intervenido ocho especialistas versados en las coordenadas socio-político-educativas de los años de la transición del Antiguo Régimen al Liberalismo, que, con sumo detalle, nos presentan el pensamiento, producción literaria y acciones educativas propulsadas por Pablo Montesino, a quien todos los expertos coinciden en presentar como piedra angular del pensamiento educativo liberal español. Durante estas jornadas estuvieron también presentes los descendientes de Pablo Montesino, que por boca de Fernando Montesino de Sobrino, quisieron aportar ciertos datos biográficos y familiares a este acto.

A cargo del profesor D. Leoncio Vega Gil, ha residido la tarea de coordinación, que con sumo cuidado ha atendido, para que las variables que determinan la vida y las acciones de Pablo Montesino estén presentes en esta obra.

Serán sus ideales liberales y progresistas, su valía intelectual, su carácter honesto y su postura siempre clara ante la defensa de la justicia, los parámetros que hagan de Pablo Montesino un hombre abocado al destierro durante una monarquía absolutista que poco o nada tenía que ver con su persona. Pero el destino le deparó a Pablo Montesino el contacto con un mundo nuevo, el de la educación. Fue, en principio, un destierro obligado y nada grato para él, pero al mismo tiempo, fue una suerte la que corrió la educación española por todos los conocimientos que éste adquirió en Gran Bretaña y que no dudó, a su vuelta, en volcarlos para transformar *la educación* defectuosa, deficitaria y decadente que residía en España. Si la historia de la educación de esta nación la representáramos a modo de mosaico, una pieza clave en esa confección sería, sin duda alguna, la figura de Pablo Montesino.

Este nombre no sólo está vinculado al origen de los centros de formación de maestros, sino también al fomento de la educación de párvulos, de la introducción en España de las corrientes educativas en boga en Europa, la consideración de la Pedagogía como labor sistemática y científica, la revalorización de la educación como substrato imprescindible para la regeneración de una sociedad, sino también y sobre todo, por el sentido redencionista que asignó a la educación del pueblo, una educación para el pueblo y con el pueblo.

Es de Pablo Montesino, un hombre innovador, progresista, reformista, luchador, idealista y sobre todo un educador con mayúsculas, de quien trata esta obra.

Ésta se vertebra en tres grandes apartados; el primero sobre la «Sociedad, Política

y Educación en la España de Pablo Montesino», donde interviene el profesor Agustín Escolano, que como acostumbra en todos sus trabajos, aporta datos clarificadores, esta vez, sobre la situación de la *Escuela y Sociedad en la Revolución Liberal Española*. Se centra en el análisis de los niveles de implantación social de la escuela durante la época en la que transcurre la vida de Pablo Montesino, así como en la que se prolonga bajo su influencia. Escolano, con la exactitud que le caracteriza, describe los aspectos más cuantitativos del fenómeno de la escolarización, a través de los cuales se expresa la evolución del proceso de creación de centros docentes, la incorporación de alumnos a los establecimientos, y de la provisión de maestros.

La Génesis del Sistema Educativo Español y su consolidación (1808-1857) corresponde al profesor Antonio Viñao Frago. El objetivo será el de abordar la formación del sistema educativo español, tarea nada fácil, pero que Viñao, con todo el rigor de la investigación histórica, discurre apoyándose en tres pilares fundamentales: el poder, las ideologías y el Estado. Desde las Cortes de Cádiz (1812), en donde la reforma de la educación se pretendía que fuera *radical y entera*, como el profesor Viñao señala (p. 34), donde la educación debía caracterizarse por ser *universal, completa, uniforme, pública y gratuita*, se llega hasta la Ley de Instrucción Pública de 1857, más conocida como Ley Moyano, que goza de especial significación por ser la que consolidó la estructura escolar contemporánea en España. Pues bien, en el transcurso de esos cuarenta y cinco años las medidas políticas que se asumieron, son analizadas y expuestas en este capítulo para que podamos entroncar las acciones emprendidas por Pablo Montesino durante esos años.

El profesor José M.^a Hernández Díaz, tiene a su cargo la tarea de presentar, bajo el título de *Implantación del sistema escolar en Castilla y León. Impulso de la primaria, nacimiento de la segunda enseñanza y*

reformas en la Universidad (1834-1868), el tercer artículo de esta obra, con el que una vez más nos instruye D. José M.^a Hernández Díaz.

Siendo el objetivo la implantación del sistema escolar en Castilla y León, se parte de aquellos establecimientos y niveles escolares que los liberales se encuentran en esta región cuando acceden al poder a partir de 1834, se analiza la escuela primaria, así como instituciones vinculadas a ésta: escuelas de párvulos, escuelas de adultos, de sordomudos y ciegos, escuelas normales, industriales, sin dejar en el olvido, claro está, los inicios de la segunda enseñanza en Castilla y León, como también los efectos de la reforma universitaria de 1845 en las Universidades de Salamanca y Valladolid.

Como señala Hernández Díaz, será Castilla y León, por todo un conjunto de factores que se analizan a lo largo del capítulo, una de las regiones que responderá más temprana y acertadamente a las expectativas marcadas por el modelo liberal español del sistema escolar.

Una vez explicadas las cuestiones sociales, políticas y educativas contextuales del período transicional, será «Pablo Montesino y la reforma educativa en España» el apartado que se analice en segundo lugar. Si bien el primero nos aporta una visión de conjunto sobre el momento histórico en el que nos estamos zambullendo, este segundo nos permite entroncar la figura de Pablo Montesino dentro del espacio socio-político en el que desarrolló su actividad educativa. Será de la mano de Bernat Sureda García, de quien proceda el artículo titulado *La recepción en España de las ideas pedagógicas extranjeras a través de Pablo Montesino*.

Como señala el autor de este capítulo, a Pablo Montesino se le identifica, entre otras cuestiones, por erigirse como uno de los máximos difusores de las ideas y modelos educativos europeos que, desde las últimas décadas del siglo XVIII, se estaban

desarrollando y difundiendo en Europa. Autores como Pestalozzi, Basedow, Lancaster, Owen, Bell, influirán, a partir de 1836, sobre los planteamientos educativos de los liberales españoles, y será en la aplicación de los mismos a la realidad española donde debemos destacar la labor de Pablo Montesino. Para Montesino, como para los pedagogos en los que se inspira, la educación tiene una dimensión eminentemente social. La escuela no debía ser entendida tan sólo como vehículo de instrucción, sino también, y de forma especial, como instrumento para que los pueblos pudieran conseguir un mayor grado de perfección. De ahí que sus esfuerzos se viertan en la creación de escuelas de párvulos, en la redefinición del papel del maestro, en la creación de instituciones encargadas de la formación de éstos, y siempre dispuesto a impulsar acciones que supusieran una mejora para la educación y por tanto, para el progreso global del pueblo.

Pablo Montesino y la formación de maestros, es el epígrafe con el que el profesor Anastasio Martínez Navarro nos introduce en la ímproba obra realizada por P. Montesino en el terreno de la preparación sistemática y científica de los maestros en España. Montesino, hombre lúcido e implicado con las necesidades de la sociedad, no tardó en vislumbrar que a mediados del siglo XIX, había llegado el momento de replantearse un nuevo modelo de maestro bien diferente al que venía residiendo en las escuelas del Estado español. Los maestros adolecían de formación pedagógica, y la sociedad demandaba una mejora en la enseñanza; no había más remedio que dar solución a los problemas que partían de una misma raíz. Como señala Martínez Navarro, al referirse a Pablo Montesino: «Su deseo es que los futuros maestros puedan aplicar los principios educativos, no sólo con acierto, lo que ya sería posible con la sola utilización de recetas, sino también con claridad, es decir, con conocimiento

de causa» (p. 79). Era la formación del magisterio, sistemática y científica, de la que adolecía la preparación de los maestros, la solución a muchos de los males de la educación del Estado español.

«Pablo Montesino y los primeros desarrollos de las Escuelas Normales en Castilla y León», es el capítulo que aborda el profesor Leoncio Vega Gil. Aquí se nos habla de las condiciones que fueron necesarias para la puesta en marcha de las Escuelas Normales en Castilla y León y de la actitud favorable de estas provincias hacia la nueva concepción de la formación de maestros, plasmándose en la pronta creación de éstas en la región: la Normal de Maestros de Segovia, Soria y Zamora fue creada en 1841, la de Salamanca en 1842, Ávila en 1843, Burgos y León en 1844, Valladolid en 1845 y la de Palencia en 1860. Las de maestras serán posteriores; la Normal de Maestras de Segovia en 1858, la de Salamanca y Ávila en 1859, Valladolid y Zamora en 1860 y la de Burgos en 1896. Como señala Vega Gil, gran conocedor de la historia de las Escuelas Normales en la región: «Las Escuelas Normales venían a desarrollar dos grandes funciones; una de cara al exterior, hacia la sociedad y referida a la moralización y socialización de los colectivos populares respecto del nuevo orden burgués y liberal. Otra interior, y dependiendo de aquélla, referida a las líneas generales que debían presidir la formación de los alumnos en estos centros» (p. 92). Se analiza, asimismo, un elemento clave del ordenamiento normalista español, y es el referido al tipo de alumno que se pretendía formar. Éste, además de demostrar su valía intelectual, precisaba de principios, técnicas y métodos para poder desempeñar su profesión con soltura, teniendo en mente que su envío a la España rural sería un hecho, al objeto de «socializar cultural y políticamente los colectivos populares».

Una vez más, también en este capítulo se muestra la influencia de Pablo Montesino

en las Escuelas Normales en Castilla y León, puesto que al frente de las mismas se situaron aquellos que fueron alumnos de la Normal Central, es decir, alumnos del Maestro Pablo Montesino, por lo que el modelo normalista español en sus inicios será el modelo de P. Montesino.

Por los análisis vertidos en los dos primeros apartados, era de suponer que el influjo de P. Montesino no podía quedar anquilosado en el siglo XIX, ni en un largo letargo hasta tiempos mejores. El pensamiento y las innovaciones de Pablo Montesino disfrutaron de momentos favorables y de otros menos propicios para las renovaciones educativas, pero las acciones por él emprendidas y la semilla de inquietud que sembró en las nuevas generaciones de maestros, nos permite en la actualidad hablar del «Pasado, presente y futuro de la formación de maestros», título del tercer apartado de esta obra.

A cargo del profesor Julio Ruiz Berrio, está el capítulo dedicado a las *Principales etapas históricas de la formación del profesorado en España*. Quien de forma magistral nos acompaña por las etapas del aprendizaje gremial, preprofesional e institucional de la formación del magisterio. Destaca asimismo dos establecimientos relacionados con los estudios pedagógicos en España; la Escuela Superior del Magisterio y la Carrera universitaria de Pedagogía (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, 1932).

En línea directa hacia el presente y siguiendo el devenir histórico, se aborda la etapa que va desde la Guerra Civil hasta 1967 en la formación del magisterio. A partir de este año, ya bajo el nuevo Plan de estudios de Magisterio, en donde se entra en una etapa de formación profesional, como señala Ruiz Berrio, es donde concluye el autor su exposición para dar paso a *La formación de maestros bajo las coordenadas de la prospección y la planificación educativas*, capítulo que ha correspondido su estudio al profesor Alfredo Jiménez Eguizabal.

El análisis en torno a la prospección y planificación educativas nos hace retroceder a un pasado cercano en el tiempo, a los años treinta de este siglo. Jiménez Eguzabal, gran conocedor de las actividades llevadas a cabo por la inspección educativa durante la II República, señala que «En una visión retrospectiva, quizá sea la experiencia republicana el único paradigma válido de una aproximación a la toma de decisiones por parte de los responsables políticos de educación bajo la cobertura de una planificación» (p. 118). Es por tanto este período, la clave al abordar cuestiones relacionadas con el tema de este artículo. Pero será en el Real Decreto 1440/1991 en el que centra este profesor su análisis, remarcando el carácter flexible y abierto de esta medida, en donde se deja rienda suelta a las universidades para que, en el ejercicio de su autonomía, redacten aquellos planes de estudio que puedan dar solución a las necesidades específicas del marco institucional, así como del contexto sociopolítico-cultural en el que desarrollen la actividad docente e investigadora de la formación de los futuros maestros y maestras.

Es este capítulo, por tanto, un intento de demostrar el papel crucial que desempeña la prospección y planificación educativas en la formación y profesionalización del magisterio, en el que, además, se perfilan las acciones y medidas en torno a las cuales ha de reflexionar la política y planificación educativas, al objeto de solucionar los problemas que lleva asociados la profesión docente.

Situándonos nuevamente en la región castellano-leonesa, Leoncio Vega Gil desarrolla el capítulo titulado *La formación de maestros en Zamora en el contexto nacional. 150 años de inestabilidad*. Siendo el objetivo primordial de este capítulo, revisar la formación de los maestros egresados en la Escuela Normal de Zamora, se realizan, al mismo tiempo, continuas incursiones al desarrollo de estas escuelas en el ámbito nacional, para comparar en ciertos

casos, y para contextualizar en otros, el proceso de desarrollo seguido por esta escuela. Se parte de *la configuración del modelo liberal de formación de maestros y de los primeros desarrollos institucionales (1838-1849)* como primera etapa a destacar en la configuración de esta escuela, para pasar, a continuación, a una segunda etapa calificada por el autor de *Liberalismo y categorización de la función docente (1849-1931)*, donde se estudia la cuestión del desarrollo institucional del centro; las Conferencias Pedagógicas que tuvieron lugar; la exposición de quienes ejercieron la función directiva del mismo, así como la creación en dicha provincia de la Escuela Normal de Maestras. Para pasar a la tercera etapa examinada bajo el epígrafe de *Profesionalización y «Carácter universitario» (1931-1936)*, donde se abordan cuestiones referentes al estado, cambios y desarrollo de este centro durante la II República. *Adoctrinamiento, racionalización y enciclopedismo (1945-1972)*, es como titula este autor a la cuarta etapa, y por último, el relativo al *Pedagogismo, rango universitario y tecnicismo (1972-1992)*, dando término a esta exposición con la Ley de Reforma Universitaria. Es por tanto, un capítulo imprescindible para todos aquellos que estén interesados en conocer más de cerca el desarrollo insitucional a lo largo de aproximadamente ciento cincuenta años de una escuela normal de provincia, o para aquellos que deseen conocer una pieza más de la historia de la educación en Zamora. De este mismo modo, recomendamos la consulta del siguiente capítulo a todos aquellos que su interés, esta vez, verse sobre la provincia de Ávila, puesto que el profesor José María Hernández Díaz, bajo el título de *La Escuela Normal de Ávila en el origen del sistema liberal de educación (1843-1868)*, analiza, en primer lugar, el sentido de las Escuelas Normales en España; pasa a continuación a describir los primeros pasos de la instalación de la Escuela Normal de Maestros en

Ávila, y prosigue con las vicisitudes que experimentó este centro, para abordar, también pero con posterioridad, la creación de la Escuela Normal de Maestras en esta misma provincia.

Todos y cada uno de los especialistas que han intervenido en este trabajo han sabido cubrir con una magnífica exposición histórica los acontecimientos de todo orden ocurridos durante y después de la vida de Pablo Montesino. Este hecho nos permite entroncar la lectura de esta obra dentro del difícil entramado legislativo producido durante estos años, para poder terminar a las puertas del siglo XXI, habiendo recorrido ciento cincuenta años de influjo de una historia personal, que por su propio peso se ha convertido en historia colectiva.

Si a Pablo Montesino se le reconoce por ser el gran propulsor de las escuelas de párvulos, de las Escuelas Normales, por sus múltiples cargos de responsabilidad en el terreno educativo: director y profesor en la primera escuela normal de España —el Seminario Central de Maestros del Reino—, director del Boletín Oficial de Instrucción Pública 1841-1844, Consejero de instrucción pública, por ser un destacado achivista en varias asociaciones, como la Económica de Amigos del País de Madrid, por ser el autor del *Manual para los maestros de escuelas de párvulos* y de múltiples artículos, si por todo ello es conocido Pablo Montesino, los autores que han participado en la elaboración de esta obra, además de enmarcar de forma precisa la figura como intelectual destacado durante la primera mitad del siglo XIX a Pablo Montesino, nos han presentado, asimismo, la impronta humana con que perfiló cada una de sus acciones y el desarrollo que éstas han sufrido a lo largo de los años. Por ello, esta obra será de ahora en adelante manual imprescindible para todo aquel que desee conocer en profundidad la vida y obra de Pablo Montesino y por quien su interés científico gire en torno a los años de la transición del

Antiguo Régimen al Liberalismo español decimonónico.

Itziar Recalde Rodríguez

WHITAKER, P.: *Cómo gestionar el cambio en contextos educativos*. Madrid, Narcea, 1998, 204 pp. ISBN: 84-277-1190-5

Desde el punto de vista educativo asistimos continuamente al debate acerca de cómo se deben educar los niños y las niñas en una sociedad en continua evolución. Se ha producido una gran cantidad de legislación —quizás demasiada— y hemos olvidado que los cambios proceden más de los profesionales que de los reglamentos.

La mayoría de los cambios en la educación provienen de buenos profesionales que han trabajado con gran dedicación, entusiasmo y curiosidad por conocer el modo en que sus alumnos aprendían mejor. Estos profesores han demostrado capacidad para cambiar sus métodos como resultado de una experiencia positiva. Una buena práctica de los profesores cualificados ha sido siempre algo digno de emular.

Este libro trata de la mejor manera de gestionar el cambio en la enseñanza y en las instituciones. Comienza analizando una serie de consideraciones clave en torno al cambio educativo así como los factores que afectan a dicho cambio. Estas transformaciones aceleradas tienen una gran incidencia en la educación que se ve llamada, de forma ineludible, a cambiar.

La obra persigue dos objetivos fundamentales:

Primero: explorar el fenómeno del cambio y sus influencias en nuestras vidas.

Segundo: considerar las implicaciones prácticas que plantea el gestionarlo.

Analiza el cambio como algo presente en nuestras vidas, puesto que hoy lo único permanente es la variación, por ello es constante el desafío que se nos brinda a la educación.

En el proceso de aprendizaje, la supervisión en un mundo de continuos cambios depende de la capacidad de los alumnos para desarrollar habilidades de adaptación, flexibilidad, cooperación e imaginación.

Los educadores se enfrentan a numerosos desafíos y dificultades al gestionar el cambio: competencia, recriminación, reforma, rigidez. El proceso de gestión de aquél se enfrenta a esta confusión produciendo una incorrecta tensión entre conservación y renovación. Para liderar el cambio es necesario trabajar a dos niveles: personal y organizativo.

Los puntos de vista sobre el cambio son diferentes, si bien en el mundo actual resulta útil confrontar nuestra experiencia personal y profesional, y aumentar nuestro conocimiento de las diversas formas de pensar acerca del futuro.

Conviene tener en cuenta que tenemos una cierta impotencia para pensar el futuro, carecemos de los conceptos e instrumentos indispensables para convertir su contemplación en algo más que ilusiones, no obstante, la educación desempeñará un papel fundamental para ayudarnos a mantener el interés por el futuro que se presenta incierto.

Somos conscientes de que está apareciendo un nuevo paradigma científico que se refleja también en otros campos: economía, psicología, medicina, bienestar social y atención sanitaria. Esta tendencia integradora en el cambio de paradigma refleja una creciente comprensión de que necesitamos ver el mundo como un sistema vivo, cuyos componentes están interconectados y son interdependientes.

Una parte vital del cambio de paradigma es una nueva visión que realza la individualidad y el potencial humano. La historia ha demostrado la enorme ca-

pacidad de que disfrutaron los seres humanos enfrentados a los más pavorosos desafíos, a su supervivencia y bienestar, para adaptarse y cambiar en esas circunstancias. Se presta más atención que nunca a edificar culturas organizativas que alimenten la autoestima, estimulen la confianza, amplíen las capacidades e incrementen la motivación.

El campo de la educación de adultos ha alcanzado un gran desarrollo en los últimos años. Haremos referencia a diez principios que proporcionan un punto de partida útil.

- Participar voluntariamente en un desempeño profesional.
- Es necesario establecer una relación de respeto mutuo entre los alumnos y sus tutores para establecer unas condiciones óptimas para un aprendizaje eficaz.
- El aprendizaje adulto es una experiencia de colaboración.
- Una característica esencial del aprendizaje adulto es el proceso de acción-reflexión: mirar hacia una experiencia pasada para tomar decisiones sobre el futuro.
- La mayor parte de la actividad profesional tiene lugar en un marco organizativo.
- Para los adultos un cambio personal y profesional puede ser doloroso.
- Las diferencias de antecedentes sociales, económicos y culturales deben ser tomadas en cuenta.
- La motivación para aprender es clave.
- Facilitar y promover el pensamiento crítico.
- Un objetivo importante en los que se dedican a la formación de personas adultas es estimular la autoformación.

Conviene tener en cuenta que el recurso más valioso que los adultos aportan a la formación es su experiencia pero también suelen presentar cierta resistencia al cambio.

Como fases del cambio podemos reseñar: *conmoción*, esta etapa trae consigo ciertos sentimientos de confusión e incredulidad; retroceso: la marcha atrás se produce cuando se empieza a tomar conciencia de las implicaciones de los cambios; *reconocimiento*: de vez en cuando comenzará a emerger la sensación de que los cambios son inevitables y *adaptación*: se logra cuando la aceptación racional del cambio se equipara a la adaptación emocional y psicológica.

El cambio provoca zonas de incertidumbre al producirse un movimiento desde lo conocido hacia lo nuevo, pero ello puede ofrecernos también nuevas oportunidades y proyectos.

El éxito del cambio dependerá de ciertas características:

- Un cambio desde una actitud del trabajo como algo instrumental hasta una actitud ante el trabajo como algo sagrado.
- Una comunidad donde el apoyo mutuo sustituya a la explotación.
- Un pacto entre el individuo y la organización.

Esta obra dedica un capítulo amplio a estudiar el liderazgo y el cambio. Se formula la siguiente pregunta ¿qué es lo que permite a las organizaciones triunfar y prosperar? El liderazgo implica variedad de roles y funciones. Lo que esta cada vez más claro es que la eficacia de las organizaciones depende de que el liderazgo surja apropiadamente, como y cuando sea necesario.

En los últimos años el concepto de *calidad* ha contribuido a dar más valor a la organización, la eficacia requiere un compromiso de desarrollo y perfeccionamiento continuo, y un esfuerzo constante de reformas pequeñas pero significativas, un proceso que implique a cada miembro de la organización. Los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a ser y aprender a vivir juntos —convivir— con los otros es el desafío del siglo XXI.

El éxito de la gestión del cambio exige una atención constante a la cultura y al clima organizativo en los que está situado, así como conocer las estructuras y las estrategias para el cambio.

El desafío clave es crear las condiciones en las que todos los miembros de una organización puedan explotar, hasta el máximo, sus habilidades y aptitudes para satisfacer las necesidades de trabajo, de equipo y las necesidades individuales. A través de la calidad de las relaciones de trabajo se consigue el éxito organizativo y se lleva a cabo el cambio.

Las investigaciones realizadas sobre los líderes y directores eficaces ponen de relieve que son aquellos que combinan la fijación de su política y su planificación estratégica, con un conocimiento y comprensión profundos e inmediatos de la organización, que sólo se puede conseguir si está donde se produce la acción y se interactúa con la gente implicada en ella.

La dirección eficaz consiste en que se hagan cosas con y a través de otras personas. Esto exige compartir la elaboración del trabajo para que todos los involucrados sean capaces de rendir en un área de responsabilidad al máximo de sus capacidades.

El liderazgo de calidad exige focalizar y mantener las finalidades y objetivos, creando estructuras y estrategias nuevas que permitan la aplicación de acciones correctivas cuando sea necesario.

Los buenos líderes funcionan mejor cuando las cosas se complican, cuando va brotando lentamente la confusión, cuando no se tienen los recursos esenciales y cuando se presentan obstáculos inesperados.

Los líderes deberán ayudar a sus colegas a aprender a amar el cambio tanto como han amado la certeza durante la etapa anterior. El reto consiste en ayudar a implantar un nuevo metabolismo organizativo, más creativo, con mayor capacidad de adaptación y más autoafirmativo que en el pasado.

Conviene tener presente que la capacidad para lidiar con un nivel creciente de complejidad y confusión requeriría algo más de pensamiento personal y algo menos de acción. Reivindicar la importancia de la persona, la quietud y la contemplación es un asunto urgente.

Finaliza la obra analizando la Gestión de la Calidad Total. Llama la atención sobre los principios:

- la interrelación entre la organización y su entorno externo;
- la calidad tiene que darse en el proceso más que en el producto.

La gestión de calidad parte de la idea de que cualquier cosa puede hacerse mejor de lo que se hace, y de la noción de que toda mejora cuenta, aunque a primera vista sea insignificante. De hecho, la calidad se construye sobre la idea de que la excelencia reside en prestar atención y atender con sensibilidad a los aspectos menores, pero significativos, del cambio.

Esta obra intenta mostrar la importancia de crear las condiciones óptimas para que el potencial humano pueda liberarse. Por ello, se considera una referencia imprescindible para todas las personas preocupadas por la mejora de sus organizaciones. Aporta elementos interesantes para gestionar el cambio en los más diversos ámbitos: sociales, educativos, empresariales, políticos, etc.

La gestión del cambio se ha convertido en algo vital en nuestra vida dado que el cambio en la actualidad es lo único permanente. Se ha afirmado: «Amar hoy el cambio, el tumulto, incluso el caos es un prerequisite para la supervivencia y no digamos para el éxito». El éxito o fracaso de las organizaciones irá cada vez más vinculado a nuestra capacidad para gestionar dichos cambios.

Gloria Pérez Serrano

HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M. y HOPKINS, D. (eds.): *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Kluwer, 1998, 2 vols, 1360 pp.

La editorial holandesa Kluwer, cada vez más fuerte en el campo educativo (en el ámbito español, bajo las siglas «Praxis», ha ocupado *Cuadernos de Pedagogía* y, más recientemente, *Escuela Española*), ha decidido lanzarse al mundo de los *Handbooks* educativos, emulando la labor de la neoyorkina Macmillan. Aparte de un manual dedicado a la didáctica de las matemáticas, en 1996 editó en dos volúmenes el *International Handbook of educational leadership and administration*, editado por K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Harlinger y A. Hart. Al año siguiente, con otros dos volúmenes, salió el *International Handbook of teachers and teaching*, editado por Bruce J. Bidle, Thomas L. Good e Ivor F. Goodson, con dieciséis capítulos y 1.500 páginas. Finalmente, el año pasado, salió el *Handbook* objeto de esta reseña. En el ámbito anglosajón, como es conocido, los *Handbooks* vienen a representar un estado de la cuestión, pudiendo —en este caso— resumir el conocimiento acumulado en la segunda mitad de siglo, pródigo en reformas e innovaciones en el primer mundo.

El *Handbook*, dedicado a Matthew Miles (que ha desempeñado un papel de primera línea en este campo, como muestra en su contribución al *Handbook*: «Finding keys to school change: A 40-Year Odyssey»), se divide en cuatro secciones (Las raíces del cambio educativo, Extendiendo el cambio educativo, Cambios fundamentales, La práctica y la teoría de la mejora escolar), cada una editada respectivamente por Ann Lieberman, Andy Hargreaves, Michael Fullan y David Hopkins. Comparto

personalmente el buen criterio en la elección de los editores: los cuatro son —sin duda— los más destacados representantes del cambio educativo. El Handbook contiene en total más de 60 contribuciones, por lo que puede ser ingenuo pretender dar cuenta de ellas, siquiera sea del índice. En su lugar, voy a señalar las grandes líneas recogidas.

Ann Lieberman, en un buen trabajo, recoge el desarrollo del cambio educativo como campo de estudio, tras la guerra mundial, que comenzaría propiamente, con el post-Sputnik como símbolo. Desde la mirada americana, la mejora escolar mediante la reforma curricular de las ciencias constituiría el primer estadio. Tras los movimientos de reivindicación de los derechos civiles para todos los ciudadanos (fines de los sesenta) y la descripción del mundo de la práctica del profesorado (Lortie), surgirían las culturas de la escuela como el principal problema del cambio (Sarason, 1971). En la década de los setenta dominó el problema de la implementación, como modo de conjuntar política educativa y mundo de la práctica. Paralelamente dominan modelos racionalistas y tecnocráticos del cambio planificado, procedentes del mundo industrial o agrícola, como *RD&D* (investigación, desarrollo y diseminación), insensibles a la cultura escolar. Finalmente, nos encontraríamos actualmente, repensando las raíces y también las ramas (frondosas) del cambio educativo.

Por su parte, Michael Fullan, el más reconocido cronista mundial del cambio educativo, ejemplifica en su propia autobiografía profesional las grandes fases del estudio del cambio. Después de la década de los sesenta, cuya preocupación fue la «adopción» de innovaciones técnicamente bien diseñadas, se puede periodizar en: a) la década de la *implementación* (1972-1982), b) la década del *significado* (1982-1992), y c) la década de la *capacidad de cambio* (1992-hasta hoy). Propiamente el

estudio del cambio educativo comienza cuando, en paralelo a la crisis económica de los setenta, se abre la «caja negra» de la implementación para ver qué ha ocurrido en cuanto al centro con las innovaciones intentadas. En la década siguiente, con aquel libro que es hoy una cierta «biblia» del cambio educativo (*The meaning of educational change*, 1982), la clave es el significado que los agentes le otorgan, juzgándose en la interacción entre su cultura previa y la de la innovación. La reelaboración en 1991 (*The new meaning of educational change*) resume lo aprendido en la década, situando la fenomenología del cambio (cómo lo vive la gente, al margen de los diseñadores) en el corazón de la falta de éxito de las reformas. La última década, asumiendo la «complejidad» del proceso de cambio, ya sea por la teoría del caos o por el necesario propósito moral, y —sobre todo— porque el sistema es intrínsecamente no-lineal y endémicamente fragmentado, conjuga la dimensión individual y grupal en la organización que aprende, cuando ha internalizado la *capacidad interna de cambio*. Sólo podemos confiar en regenerar internamente la educación si movilizamos las propias energías para aprender e iniciar el proceso de cambio por nosotros mismos (centros escolares y redes intercentros). La trilogía junto a Hargreaves (*Por qué merece la pena luchar...*) viene a concluir que debemos pasar de que el sistema pueda traer alguna propuesta salvadora, o comenzamos por nosotros mismos unidos, o el asunto tiene poca salida. Desarrollar las propias capacidades personales e institucionales está en el corazón del cambio educativo. En fin, de pretender regenerar la educación desde arriba hemos pasado a pensar que sólo cabe hacerlo desde abajo. En ese sentido, la reforma educativa española de los noventa puede quedar como el último intento que aún confiaba en que el cambio puede ocurrir espontáneamente, *gestionado* desde arriba mediante el *fiat* legislativo,

sin reestructurar culturas, tiempos y la propia profesión de la enseñanza.

Si la literatura del cambio ha documentado suficientemente las razones y causas de los fracasos, y conocemos la debilidad de los procesos estratégicos de planificación, así como la necesidad de procesos culturales de implicación y compromiso, como dice Hargreaves, aún no hemos entrado en su naturaleza paradójica. Del optimismo ingenuo de los sesenta hemos pasado al desengaño escéptico (cínico o realista) de los noventa, de un racionalismo que confía en que las buenas ideas pueden ser aplicadas fielmente para cambiar la práctica, ahora damos todo su valor a la dimensión personal y biográfica del cambio. Comenzamos la mitad de la centuria pretendiendo conocer cómo gestionar el proceso de cambio, y la acabamos pensando que el asunto es más turbulento, caótico y personal. Mar Rodríguez dio cuenta en esta misma Revista (núm. 317, pp. 157-184), en una buena revisión, de las distintas comunidades discursivas, en nuestra coyuntura postmoderna.

Ann Lieberman se encarga de la primera sección (*Las raíces del cambio educativo*), encabezándolo con introducción comentada antes. Le sigue una primera parte subtitulada *raíces*, con contribuciones de algunos de los gigantes del cambio educativo (Sarason, Miles, McLaughlin, Mortimore, Skilbeck, Lortie, Giaquinta, Sirotnik, House y Fullan). Revisan aspectos como la odisea de los últimos cuarenta años, la perspectiva de implementación, desarrollo curricular basado en la escuela, planificación del cambio, imágenes ecológicas del cambio, tres enfoques del cambio educativo, etc. Una segunda parte (*extendiendo el diálogo*), más breve, reúne contribuciones de Goodson (pautas de cambio curricular), Mark Holmes (cambio y tradición en educación: la pérdida de comunidad) y Cherryholmes (reforma educativa, modernidad y pragmatismo).

La sección segunda (*Extendiendo el cambio educativo*), coordinada por Andy

Hargreaves, estima necesario extender el cambio educativo en cuatro frentes: caos y complejidad, fuerzas sociales, factores políticos, y aspectos emocionales. En su primera parte, dedicada al nuevo *contexto* del cambio, se analizan, entre otros, la creciente diversidad cultural y lingüística, pautas de la vida familiar y comunitaria, cultura corporativa, nuevas tecnologías, mercado y elección, globalización, y mayor igualdad entre géneros. Por su parte, el segundo grupo de contribuciones versan *sobre aspectos* políticos y emocionales: reestructuración, redefinición de los profesores y reculturación, micropolítica del cambio, las emociones de la enseñanza, comunidad y colegialidad, autenticidad, aprendizaje organizativo, y diferentes enfoques de la política del cambio.

Michael Fullan se encarga de coordinar la sección tercera (*Fundamentos del cambio*), dividida en una parte sobre *cambios macro* (conocimiento para el cambio, desarrollo humano en una sociedad de aprendizaje, redes de reforma educativa, modelo de mejora escolar y el cambio en Japón, Reino Unido, Rusia); otra parte sobre *estrategias a gran escala del cambio* (escuelas aceleradas, reforma del sistema, nuevos roles de la comunidad), y la tercera sobre *Desarrollo profesional para la reforma* (uniones de profesores, enseñanza para el cambio social, reestructuración de centros, estándares de enseñanza).

La cuarta sección (*La teoría y práctica de la mejora escolar*) la coordina como editor David Hopkins. La organiza en cuatro secciones: a) Hacia una teoría del desarrollo de la escuela (Peer Dalin, Karen Louis, y Jaap Schreerens), b) El contexto contemporáneo de la mejora (con ejemplos de Escandinavia, Australia y Estados Unidos), c) Tensiones y contrastes en las estrategias de mejora escolar (planificación, reforma curricular, cambio educativo y mejora, desarrollo profesional, colegialidad), y d) La efectividad de las estrategias de mejora (análisis y evaluación en distintas dimen-

siones de las estrategias de mejora). Hopkins concluye que las intervenciones para la mejora de la escuela, entre otras, precisan: enclavar las iniciativas en un análisis contextual y diagnóstico de la escuela, focalizarse a nivel de clase y enseñanza, partir del estado de desarrollo en que se encuentre el centro escolar, comprender la dinámica compleja entre estructura y cultura, ver cómo una innovación puede impactar en otras escuelas y en el sistema.

En cualquier caso, ya no cabe seguir pretendiendo que no conocemos lo que de hecho sí que conocemos. Estos dos volúmenes pueden ser una cierta *summa* de lo que sabemos que, si bien no sirve para guiar firmemente los pasos a dar, sí al menos nos impide seguir descubriendo mediterráneos o dar palos de ciego. El final de milenio nos deja, en este campo, con un programa minimalista: desengañados de la racionalidad y bondad del sueño emancipador del cambio de la modernidad, derrumbadas certidumbres largo tiempo asentadas, y con escasas lecciones sobre qué hacer, sino —más bien— sobre qué no debemos hacer si no queremos abocar a fracasos anunciados. De este modo, comenzamos el nuevo milenio siendo más humildes, casi volviendo a donde habíamos partido, claro que ahora debidamente resituado: la cara personal del cambio y la densidad de cada caso en su contexto específico. Los metarrelatos por los relatos personales, donde la pasión, la entrega y el compromiso moral realzan educativamente las vidas de los profesores y profesoras y de sus alumnos. El olvido de la dimensión personal, en función del racionalismo, de las estrategias de cambio, ha dado lugar a querer introducirlo por la puerta trasera, que dice Hargreaves. En fin, aquello que dijo Fullan (en último extremo, el cambio educativo depende de lo que los profesores piensan y sienten) sigue siendo una verdad irrefutable.

Antonio Bolívar

DEL BARRIO BARRERO, J. I.:
El Universo. Santillana, Madrid, Ciencia Hoy, 1998, 79 pp. ISBN: 84-294-5355-5.

La editorial Santillana acaba de sacar al mercado Ciencia Hoy, nueva colección de consulta dirigida a los estudiantes de enseñanza media y primeros años de universidad. Se trata de la incorporación de temas científicos a las colecciones de historia y de filosofía que ya conforman esta biblioteca básica de apoyo y que, con un lenguaje sencillo y ameno, aborda rigurosamente cuestiones como la física atómica, la mecánica, el álgebra o la astronomía.

La colección se presenta con seis títulos monográficos que analizan todas las cuestiones desde una perspectiva a la vez histórica y científica, incluyendo textos originales de pensadores y científicos, ilustraciones y gráficos, un glosario de términos, cronología y una selección bibliográfica.

Todos los volúmenes de Ciencia Hoy han sido escritos por catedráticos o profesores de universidades e institutos españoles que cuentan con una larga experiencia en sus respectivas materias.

La obra que nos ocupa, *El Universo*, corre a cargo de José I. Del Barrio, en ella nos presenta los descubrimientos astronómicos más importantes y los logros más destacados de la ciencia desde Copérnico hasta Asimov, Sagan, Gribbin o Hawking, dividiendo el período que conforma los tres últimos siglos en cuatro grandes apartados. En el primero, el titulado *La revolución copernicana*, Barrio describe los modelos antiguos, las teorías cosmológicas de los babilonios, egipcios, hebreos, etc. hasta llegar a la Grecia Clásica, que con Anaximandro, Anaxímenes, Parménides, Pitágoras y, posteriormente Eudoxo y Aristóteles, pasó de una visión mitológica a una visión física de los cielos, en el que ya no gobernarán los dioses sino que será el punto de arranque de teorías geométricas cada vez más complejas, que se ocuparán

de *salvar las apariencias*, es decir, de explicar los distintos comportamientos de los planetas y demás cuerpos celestes en lo referente a su localización, sus distintas posiciones y movimientos por medios matemáticos. Partiendo de estos planteamientos y del sistema ptolemaico comenzarán a aparecer poco a poco los antecedentes de una Tierra en movimiento, culminando en el *De revolutionibus de Copérnico* y, posteriormente, las sucesivas tesis de los grandes astrónomos del Renacimiento, como Kepler, Galileo o Newton, verdaderos artífices, el primero y el último, de la revolución copernicana.

La gran síntesis de Newton, que sostiene su edificio teórico sobre los estudios cinemáticos de Galileo, las leyes planetarias de Kepler y el sistema físico de Descartes, darán paso a una ciencia que, si bien habrá dado un giro de ciento ochenta grados en la visión cosmológica global del mundo, aún no habrá completado su conocimiento sobre nuestro sistema solar. Con él entramos en el segundo apartado de esta obra donde se estudian las estrellas (de las que el Sol es una más, y no de un tamaño importante), se trata su luminosidad (brillo real) como medida absoluta de cantidad de luz que despiden el astro y que no debe confundirse con el brillo aparente, y se examinan las *variables Cefeidas*, unas estrellas que sirven como regla para medir distancias.

A partir del cálculo de éstas entre las estrellas más próximas se obtendrán el tamaño y la forma de la galaxia y, una vez determinadas sus dimensiones y ya a principios de nuestro siglo, la astronomía se adentrará en el análisis de las nebulosas, las otras galaxias, por medio de los espectros luminosos, el conjunto de radiaciones electromagnéticas de que se compone la luz. Éste constituye el tercer apartado, «Más allá de la Vía Láctea», y en él se consideran tres importantes teorías astronómicas: el Efecto Doppler, la ley de Hubble y el «Big Bang».

El libro de Barrio se cierra con el capítulo dedicado a los objetos exóticos del universo, donde nos habla de las explosiones de las estrellas: *novas y supernovas, los púlsares, los agujeros negros y los cuásares*, conceptos cuyo descubrimiento y posterior investigación corren a cargo de científicos como el físico Christian Doppler, los astrónomos Humason y Hubble, Arno Penzias y Robert W. Wilson el astrofísico Stephen Hawking. La visión panorámica y rigurosa que ofrece José I. Del Barrio de la astronomía moderna y contemporánea es, por todo lo reseñado más arriba, un ejercicio de lectura absolutamente recomendable para los estudiantes de bachillerato y para todos aquéllos que deseen tener una perspectiva clara del desarrollo del pensamiento científico sobre el universo que han llevado a cabo filósofos y científicos de todos los tiempos y que en los últimos trescientos años ha supuesto la confirmación de lo que Copérnico apenas empezó a vislumbrar al atreverse a destronar a la tierra de su centro inmóvil sólo por una cuestión de perfeccionamiento de cálculos matemáticos: El hombre actual medianamente motivado por el conocimiento debería ocuparse también de las estrellas, para que las palabras de Hawking sigan teniendo sentido y nuestra posible despreocupación no nos lleve a una ignorancia imperdonable de algo que es, o debería ser elemental en nuestra cultura tecnológica-fin-de-siglo: [...] «Hoy en día, aún seguimos anhelando saber por qué estamos aquí y de dónde venimos. El profundo deseo de conocimiento de la humanidad es justificación suficiente para continuar nuestra búsqueda. Y ésta no cesará hasta que poseamos una descripción completa del universo en el que vivimos». (Stephen W. Hawking, *Historia del tiempo*)

Mercedes Menchero Verdugo

PALOMARES MORAL, J. y ROLDÁN HEREDIA, G. (eds.): *Los Conciertos Didácticos: XXVIII Cursos «Manuel de Falla»*. 46 Festival Internacional de Música y Danza de Granada 1997, Granada, 1998, 368 pp. ISBN: 84-605-8336-8.

El objetivo de la publicación de las Actas del Seminario *Los Conciertos Didácticos* ha sido, en opinión de sus organizadores, «ofrecer un material de referencia y consulta para todos los sectores profesionales implicados en la didáctica del concierto» (p. 7). En el volumen se incluyen las conferencias ofrecidas en el curso celebrado en Granada durante el XXVIII Festival Internacional de Música y Danza. Varias conferencias fueron dedicadas a los programas didácticos realizados por algunas orquestas internacionales como la London Sinfonietta (Gillian Moore), la Royal Philharmonic Orchestra (Judith Webster), la London Symphony Orchestra (Karen Irwin). Otras, a presentar el panorama del concierto didáctico en Hungría (Edit Teller), los conciertos escolares de la Orquesta Sinfónica del Estado de Münster (Hermann Grosse-Jäger y Joachim Harder), los proyectos educativos de la Chicago Symphony Orchestra (Hollis Hudak y Laura Kidd) y a analizar cuestiones de carácter general, como la *Evaluación de programas de conciertos para escolares* (Saville Kishner). Siguiendo el orden de la programación del Seminario, se recogen también en este trabajo los debates sostenidos en las mesas redondas celebradas: «Componer para niños», «Cuáles son las condiciones adecuadas para hacer conciertos didácticos», «Programas de conciertos escolares con orquestas en España», «Planificación, organización, financiación y contenidos», «Contrastes de diversos programas de conciertos en España», «Óperas para niños» y «Conclusiones». Por último, el libro incluye

también las notas a los Conciertos Didácticos, interpretados a lo largo de la realización del curso, una breve relación de materiales y recursos didácticos y tres apéndices dedicados a la presentación curricular de los ponentes en el Seminario así como un listado de instituciones colaboradoras y asistentes al curso.

Si bien a lo largo de las diversas comunidades del Estado Español se han iniciado en las últimas décadas algunos proyectos dedicados a la presentación de conciertos didácticos, dirigidos hacia la población escolar, el carácter de estas iniciativas, ya de por sí limitadas, no parece sobrepasar, por lo general, el mero propósito, por parte de algunas instituciones, de hacer constar —en algún apartado de su programación general— un particular compromiso con la población escolar. Raramente, sin embargo, estas actividades son en nuestro país programadas en función de las características del auditorio que presencia estos actos. La creación de equipos departamentales, capaces de establecer vínculos con los que coordinar proyectos entre instituciones, compositores, directores, músicos, profesores y escolares se muestra, por tanto, dentro del actual panorama docente, como un espacio que, en opinión de los participantes en este seminario, ha de ser reconsiderado cuidadosamente:

Lo que sí es cierto —argumenta Enrique Rojas (gerente de la Orquesta Sinfónica de Galicia)— es que casi todas las orquestas de este país, hacen conciertos para niños... O sea, en una de sus actividades hay niños. Pero ¿es eso un concierto didáctico o no lo es? [...] Un concierto didáctico es un ensayo general público? [...] Pues es muy probable que no lo sea, porque por esa regla de tres hasta el concierto para mayores es un concierto didáctico, si nos empeñamos. Todo depende de dar unas notas al programa, a lo mejor se hace una presentación [...] para hacer llamar concierto didáctico a lo que no lo es (p. 126).

En contraste con los escasos recursos movilizados al sincero servicio de la educación musical en España, las experiencias

referidas a otros países, que se recogen en esta publicación, no sólo dan cuenta de la diversidad de trayectorias con que desde cada estado, ciudad e institución se ha profundizado en la experiencia didáctica del concierto, sino que, además, se pone de manifiesto, en relación a estas últimas décadas, un perceptible incremento de estas actividades; tanto en función de las necesidades de creación y renovación del público asistente a las salas de concierto, como en relación a las reformas educativas que en Europa han potenciado el desarrollo de las enseñanzas musicales dentro de la educación general de los ciudadanos. El caso de Inglaterra, tratado por varios conferenciantes, resulta paradigmático a este respecto:

la enseñanza de la música en los centros escolares —señala Gillian Moore (Directora de Educación de la London Sinfonietta)— ha experimentado en los últimos veinte años una discreta revolución. Su principal influencia no se centraba en ofertar una *música especializada* destinada a niños dotados que tocaban instrumentos, sino a *todos los* niños del centro... Mucho antes del reciente estudio llevado a cabo en los Estados Unidos en el que se demostraba que los niños que realizaban actividades musicales tienen más posibilidades de ir bien en los estudios o, antes del estudio de la Confederación de la Industria Británica hace quince años que afirmaba que la música era la asignatura que lograba desarrollar las capacidades requeridas para futuros directivos, el catedrático John Paynter de la Universidad de York ya había constatado que una educación musical práctica y creativa era indispensable en el desarrollo educativo de los niños— (pp. 22-23). La London Symphony Orchestra dispone de un especial programa, the Discovery, especialmente diseñado —como aparece definida en su presentación electrónica en Internet: <http://www.lso.co.uk/abouthelso/discover.y.htm>— para cumplir con los objetivos del National Curriculum y adecuar sus actividades a guarderías, escuelas primarias y secundarias. Los proyectos pretenden animar a una participación y experimentación

activa en la creación musical y exploran también ciertas áreas del currículo escolar. Su financiación es ampliamente compartida por muy diversas entidades entre las que se encuentran comprometidas tanto instituciones culturales o municipales: The Arts Council of England, The Britten-Pears Foundation, The Lord Ashdown Charitable Settlement, The Corporation of London, como empresas privadas: Citibank UK AN, Marks & Spencer, Panasonic Electronics UK, entre otras.

Sin duda, el nivel de consumo de la música que se interpreta en salas de concierto dentro de España ofrece diferencias remarcables con respecto a la ofrecida en otros países europeos. No obstante, las discusiones celebradas durante el Seminario ponen de manifiesto cómo algunos gerentes de orquestas españolas, dirigidas bajo modernos presupuestos empresariales, son conscientes del interés que la inversión en la formación de un renovado y joven público puede aportar al sostenimiento de la actividad musical de salas de concierto y orquestas a ellas adscritas. Es el caso de la Orquesta Sinfónica de Galicia o la Orquesta Filarmónica de Gran Canaria, que cuentan con programas especiales e incluso, en el caso de esta última, con un departamento pedagógico. Fernando Palacios, coordinador de estos debates señala *la necesidad urgente de formar animadores de conciertos didácticos* y *la de crear departamentos pedagógicos en orquestas, teatros de ópera, salas de conciertos, fundaciones, coros, etc.*, (p. 292).

La ausencia, en estas jornadas de estudio, de representantes o responsables administrativos de orquestas, salas de concierto, Ayuntamientos y Diputaciones, impide al lector de esta publicación adquirir una visión más completa del estado de la cuestión dentro del territorio español, como queda apuntado en las propias conclusiones del curso. Del mismo modo, dado el carácter pionero de esta iniciativa, las comunicaciones ofrecidas están orientadas más a ofrecer una información de

conjunto de la actividad desarrollada en diversos lugares e instituciones, a propósito de los conciertos didácticos, que a profundizar en la metodología de los mismos y en los modos y cauces para la participación de todos los estamentos docentes implicados en estas actividades. Así mismo, ciertas preguntas de los asistentes al curso, publicadas en estas páginas, ponen de relieve la escasa atención prestada a la utilización de repertorios procedentes de culturas no occidentales que obviamente, como otros géneros de la música popular, no habrían de identificarse con el soporte que pueden ofrecer los instrumentos de la orquesta. Con la publicación de las Actas de este Seminario, *Los Conciertos Didácticos*, se cubre un importante vacío dentro de la literatura dedicada a la didáctica musical en nuestro país y se abre un marco de investigación, escasamente explorado, que compromete en la labor docente al conjunto de las instituciones y empresas que se encuentran implicadas en la actividad musical de la sociedad.

Joaquina Labajo

SOLÉ, I.: *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Barcelona, Horsori, 1998, 224 pp. ISBN: 84-85840-74-7.

La intervención psicopedagógica ha ido evolucionando a lo largo de las últimas décadas convirtiéndose en objeto de reflexión y análisis sobre su concreción en la práctica así como de la teoría que la sustenta.

A lo largo de esta obra, Isabel Solé ofrece una posible manera de entender la intervención psicopedagógica. Desarrolla su evolución, el intento de materializarla a través de distintos modelos y enfoques apostando por uno en concreto: *el educa-*

cional constructivista de intervención psicopedagógica, que servirá como instrumento de análisis de la realidad. Una realidad que demanda respuestas adaptativas previamente consensuadas desde un contexto colaborador.

La intervención psicopedagógica, considerada como un recurso especializado del sistema educativo, no puede actuar al margen de los procesos de desarrollo curricular ni de la colaboración con otros profesionales como tampoco de la realidad contextual del centro educativo. Por ello y por otros aspectos que destacamos a continuación, su propia definición entraña cierta complejidad. Son varias las preguntas que plantea y a las que a lo largo de estos ocho capítulos ofrece respuestas coherentes, aunque no concluyentes, que justifican la forma de entender la concreción de la intervención psicopedagógica y las implicaciones, que de forma más directa, afectan al psicopedagogo. Éste será responsable de facilitar y promover procesos de cambio desde el ámbito en que se sitúe (bien sea desde el Departamento de Orientación, bien sea desde un Equipo de Orientación e intervención Psicopedagógica).

Comenzamos con esta cuestión:

- *¿A qué se debe esta dificultad?* A través del capítulo primero se plantean algunos de los motivos que lo justifican. Y es que en poco tiempo se ha reconceptualizado el modelo de intervención psicopedagógica de manera que se empieza a considerar el *contexto* en que aparecen los problemas; se pone énfasis en la *prevención* y en la *optimización*, del desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y se vincula la orientación a la función docente; tendencia por supuesto respaldada por la LOGSE y sus disposiciones posteriores. Esta nueva realidad, afecta sin lugar a dudas, al cambio de la función del psicólogo así

como al de todos los profesores considerados como tutores, puesto que ahora, la orientación será un aspecto indisoluble de la tarea educativa.

Una buena definición que actualmente recoge lo que se entiende por intervención psicopedagógica, sería la siguiente:

La intervención psicopedagógica es el conjunto articulado y coherente de tareas y acciones que llevan a cabo los psicopedagogos en colaboración con distintos sistemas y agentes del centro educativo, acciones tendientes a promover una enseñanza diversificada, atenta a los distintos usuarios y de calidad. (cap. 1, apartado 1.1, pp. 26-27).

Otro aspecto que también dificulta la concreción del ámbito profesional del psicopedagogo es su propia formación previa. Y es que dentro del mismo ámbito profesional confluyen psicólogos, pedagogos y psicopedagogos. Los psicólogos se han formado en tradiciones disciplinares distintas que, con demasiada frecuencia, se han dado la espalda. Son muchos los que opinan que la tarea psicopedagógica requiere un *conocimiento integrado* más que la suma del conocimiento psicológico y el pedagógico. Y hasta hace poco tiempo, esto no ha sido asumido como una necesidad en los planes de estudios universitarios, creándose así la nueva licenciatura de Psicopedagogía.

- *Algunos intentos que se han llevado a cabo para poder explicar la intervención psicopedagógica de una manera coherente.* La respuesta se encuentra en los diferentes modelos y enfoques. En el capítulo segundo, apartado 2.2, Álvarez y Bizquera 1996 apoyándose en otros trabajos (Rodríguez Espinar y otros 1993; Álvarez, 1995) proponen una calificación de los modelos de intervención directa o indirecta, dirigida a individuos particulares o a grupos, ubicada en la propia institución interna o fuera de ella, externa; y atendiendo

a la naturaleza de la misma intervención y el desarrollo, reactiva o proactiva. En función de estos ejes, podemos hablar de los modelos: —clínico, de servicios, de programas, de consulta, tecnológico y psicopedagógico—. Desde esta propuesta, se observa un intento de organizar la realidad desde la cual se tiene que actuar. Queda así un margen de libertad para el que el psicopedagogo utilice uno u otro modelo dependiendo de la situación a la que se tenga que enfrentar. Dicho modelo servirá como instrumento para cuestionar el contexto, interpretarlo y poder ofrecer una respuesta adaptativa valiéndose de una serie de estrategias que se desprenden del mismo. Queda entonces clara la necesidad de contextualizar la intervención, de tener en cuenta la realidad, que nos conducirá a adoptar una u otra decisión. Significa que unas mismas opciones globales de partida se instrumentalizarán de diferente manera teniendo en cuenta la diversidad de las instituciones. Por consiguiente, el concepto de modelo de intervención *no es invariable*, sino que *se redefine continuamente*.

- *La retroalimentación continua a la que se ve sometida la intervención psicopedagógica es utilizada como un recurso especializado del sistema educativo para atender a la diversidad.* Considerando que la diversidad es algo inherente a la naturaleza humana, debe ser tenida en cuenta en la planificación y el desarrollo de los procesos educativos. Pero atenderla resulta una tarea compleja que a veces se escapa de las manos del profesorado. Y es que enseñar a todos implica cambiar, y los procesos de cambio suelen ser lentos y dificultosos. Además, para que se

orienten hacia una enseñanza de calidad, es necesario asegurar cierta coherencia entre los principios desde los que partimos y los instrumentos que vamos a utilizar.

- *¿Qué repercusiones tiene sobre la figura del psicopedagogo?* El psicopedagogo, responsable entre otras de las funciones que le corresponden por ley, ayudará a analizar situaciones de partida que faciliten el establecimiento de objetivos realistas de cambio así como los medios y actuaciones para alcanzarlos. Medidas que se justifican desde una concepción integral, para todos los alumnos y en todas sus capacidades. Y desde la perspectiva del modelo educacional constructivista de intervención psicopedagógica por el que se apuesta en el capítulo tercero, conservará su rol de asesor y además colaborador. Se ponen de manifiesto las ventajas del asesoramiento colaborativo en diversos autores (Solé 1997; Basedas 1988; Hernández 1988; Huguet 1993; Marrodán y Olivan 1996; Selvini y Pallazoli, 1985). Ellos consideran que la colaboración promueve el aprendizaje de todos los implicados y la autonomía de los asesorados respecto de los asesores. Visto así, es importante destacar que en la relación de asesoramiento no se opone la colaboración al papel de experto, sino que se complementa.
- *Y por último, señalamos un ejemplo de instrumento de intervención psicopedagógica al servicio de esta atención a la diversidad.* El capítulo octavo, hace referencia a la evaluación psicopedagógica. Un instrumento que ha evolucionado junto a los cambios en la estructura del sistema educativo, así como los conceptos y principios en que se fundamenta. Ahora la evaluación se entiende

como un proceso de recogida y análisis de información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero no sólo de las competencias del alumno, sino también del entorno educativo, con la finalidad de fundamentar las decisiones sobre la respuesta educativa más adecuada a las necesidades del mismo, (p. 219). Se convierte en un instrumento que ayuda a la contextualización del problema, algo a lo que da importancia a lo largo de toda la obra.

En definitiva, Isabel Solé nos ofrece una amplia visión de lo que puede suponer el asesoramiento psicopedagógico, las dificultades que entraña su definición y su puesta en práctica. Esta obra ofrece la posibilidad de someter a reflexión y análisis la realidad educativa al alcance de todos los profesionales implicados en lograr que, aunque los objetivos de la educación a veces sean una utopía, al menos, no queden condenados a la esterilidad.

Inmaculada González Báez

MILLA LOZANO, F.: *Actividades creativas para la lecto-escritura (Educación Primaria y ESO)*. Barcelona, Oikus-tau. Col. Práctica en Educación, 1999, 266 pp.

Las propuestas creativas en la enseñanza de la lecto-escritura surgen en la década de los setenta, propiciadas por los movimientos de Renovación Pedagógica, como alternativa a unas prácticas educativas generalmente rutinarias, descontextualizadas y poco significativas para el alumno. Son referentes importantes en esta

línea de innovación metodológica las *propuestas creativas* de Rodari, los denominados *talleres literarios*, las experiencias de *escritura colectiva*, el método de consignas del grupo GRAFEIN, etc.

Actualmente los *Diseños Curriculares* de Primaria y ESO no dejan lugar a dudas sobre la necesidad de desarrollar en el alumno la capacidad de uso autónomo, creativo y personal de la lengua. En este ámbito la obra *Actividades creativas para la lecto-escritura* propicia un gran abanico de posibilidades para trabajar en el aula propuestas sugestivas, motivadoras y de gran rendimiento lingüístico-literario en torno a procedimientos de comprensión y producción textual.

Desde el principio se quiere dejar claro que estas actividades cobran pleno significado en el marco de una secuencia didáctica más amplia que es la Unidad Didáctica. El modelo de planificación —en el *capítulo primero*— se realiza tomando como eje de contenido un texto poético a partir del cual se van diseñando rigurosamente las diversas estrategias que exigen la comprensión y producción de este tipo específico de texto.

Los *capítulos segundo y tercero* recogen una gama de propuestas creativas en las que el alumno es siempre un sujeto activo en constante interrelación con el texto con capacidad para modificar, dirigir, rechazar..., en definitiva, para intervenir en el curso de los acontecimientos en el proceso de lectura y escritura. Los alumnos descubren así que leer y escribir tienen una dimensión lúdica y personal que enriquece y gratifica siempre a quien lo ejerce.

Las actividades se realizan en torno a elementos básicos de la narración: autor, espacio, tiempo, narrador, discurso. A partir del autor se juega con la posibilidad de anticipar datos sobre su vida —*Biografía imaginaria*—, imaginar qué historia se esconde detrás de un título, identificarse con un personaje y pedir al autor que cambie el final de la historia, que modifique las

características de un personaje especialmente maltratado, que envíe a uno de sus personajes a otro libro porque en éste se aburre, etc. También como lector cabe la posibilidad de realizar un encuentro real o ficticio con el autor o hacerle un juicio con un veredicto final sobre su obra.

Las estancias narrativas del espacio y el tiempo también originan actividades muy motivadoras que llevan al alumno a tener que imaginar o descubrir lugares misteriosos o fantásticos que aparecen nombrados a través de la historia; hacer viajar a un personaje hacia el pasado e intentar reconstruir ese mundo; hacerlo viajar hacia el futuro e imaginar qué transformaciones son susceptibles de producirse...

Las actividades en torno al punto de vista del narrador y las distintas formas expresivas del discurso son de un mayor grado de complejidad y por ello parecen más adecuadas para trabajar con alumnos de Secundaria ya que implican capacidad para discriminar si el narrador está dentro o fuera de la historia, si es un narrador objetivo o subjetivo, si es un narrador protagonista o un narrador testigo, etc. De igual manera, en lo que concierne a experimentar las distintas formas expresivas —estilo directo, estilo indirecto, indirecto libre— a partir del procedimiento de la transformación de textos.

En el *capítulo cuarto* se propone un amplio repertorio de actividades para trabajar procedimientos de producción textual en la línea de trabajo de los talleres de escritura, del texto libre de Freinet y, cómo no, de la contagiosa creatividad de las vanguardias. Los procedimientos van desde jugar con las letras del abecedario hasta actividades de escritura colectiva plasmadas en una gran diversidad de textos: poesías, anuncios, diálogos, rompecabezas, siglas, textos narrativos, textos poéticos, periodísticos...

Un instrumento valioso, en definitiva, que descubre a los alumnos que el apren-

dizaje de la lectura y escritura puede ser una tarea gratificante pero, al mismo tiempo, alerta al profesor de que es un proceso cognitivo complejo que activa estrategias de alto nivel y que requiere una implicación activa y afectiva por parte del sujeto que aprende.

Tenemos la certeza de que sólo quien ha sido educado en la imaginación es capaz de comprender la realidad.

María José Lastra Hormazábal

ABELLÁN, J. L.: *El exilio filosófico en América. Los transterrados de 1939*, Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1998, 461 pp., ISBN: 84-375-0466-X.

Si a alguna persona le cabe el mérito de haber recuperado el pensamiento español contemporáneo que tuvo que elixiarse tras la Guerra Civil, esa es José Luis Abellán. En la ya lejana fecha de 1967 publicaba en Madrid *Filosofía española en América (1936-1966)* eran entonces tiempos de férrea censura franquista que no permitió la utilización del término *exilio*, por lo que hubo de buscar otras palabras que enmascararan aquella realidad, como la de *emigración republicana*. Pero con todo, se daba a conocer aquí una notable pléyade de filósofos cuya obra todavía estaba desarrollándose, pues la mayoría aún vivían. Y así pudo saberse que antes de 1936 la filosofía había alcanzado en este país un nivel tan alto que podía parangonarse con las naciones más cultas de Europa en este ámbito (Francia y Alemania). Las generaciones jóvenes pudieron enterarse de la existencia de Xirau y Nicol, Ferrater Mora y Gaos, Ayala y María Zambrano, García Bacca e Imaz, entre otros muchos; pudieron también aprender algo sobre su pensamiento, ante la imposibilidad de conseguir

sus obras en el mundo editorial español, salvo contadas excepciones. Este libro marcó sin duda un hito en la relación del exilio con España, porque nadie antes había ofrecido estos nombres juntos ni presentado su pensamiento en sus líneas fundamentales.

Algunos años después el mismo Abellán dirigió una obra colectiva en seis volúmenes titulada *El exilio español de 1939* (Madrid, Taurus, 1976-1978), donde no sólo se hablaba de pensamiento, sino también de literatura, arte, ciencia y demás manifestaciones de la cultura en general. Pretendía ser, y creo que lo consiguió, un libro testimonio pues la desaparición del régimen franquista certificaba el fin del exilio político y permitía recuperar, *sine ira et cum studio*, la memoria de los transterrados.

Por último hay que referirse también a *De la guerra civil al exilio republicano (1936-1977)* (Madrid, Mezquita, 1982), libro donde se recogen una serie de estudios y ensayos dispersos publicados con anterioridad en obras colectivas y en revistas.

El libro que ahora comentamos, *El exilio filosófico en América*, no es una ampliación ni adaptación del publicado en 1967, sino una obra completamente nueva que supera las insuficiencias (según su propio autor) de *Filosofía española en América*, pues prácticamente todos los pensadores ya han muerto y puede presentarnos sus aportaciones de forma sistemática y definitiva. Hay por lo demás una organización diferente del contenido, con agrupaciones distintas de autores, secciones nuevas que incluyen el tratamiento independiente de nombres que en el otro libro eran abordados de manera colectiva, así como la introducción de otros que no se habían mencionado y reubicaciones que se ajustan más a la realidad de los hechos. Todo ello contribuye, en mi opinión, al logro de una obra redonda, definitiva, que presenta el tratamiento completo del exilio filosófico en América.

En cuanto al contenido estructural del libro, éste se compone de una introducción y seis partes. Comienza presentándonos el panorama de la filosofía española en 1936, al inicio de la Guerra Civil. Lo primero que sorprende es que un país de escasa tradición filosófica, como era España, alcanzase un nivel tan alto, gracias a una serie de hechos que fueron dándose desde mediados del siglo XIX: el viaje de Sanz del Río a Alemania y la importación del krausismo, la fundación de la Institución Libre de Enseñanza por Francisco Giner, la llamada generación del 98 y el pensamiento de fin de siglo (donde Unamuno ocupa un lugar central), pero sobre todo, la figura de Ortega y Gasset, maestro indiscutible de todos los que vinieron después. Ortega desde su cátedra universitaria (en torno a la cual un grupo de profesores conforman la *Escuela de Madrid*), desde su actividad socio-política, desde sus empresas editoriales y periodísticas, va creando una tradición y ejerciendo una influencia decisiva en la renovación cultural de las primeras décadas del siglo XX. La sola mención de Morente, Zubiri, Gaos, Zambrano, Recaséns Siches, Luzurriaga, Granell, María de Maeztu, Xirau, Ferrater Mora, Nicol, Imaz, corrobora lo anteriormente citado. Y enlazando con Sanz del Río, Ortega nos abrió a la filosofía germánica. Esos nombres mencionados y otros muchos, estuvieron en Alemania estudiando filosofía, bien por iniciativa propia o becados por la *Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*, y se familiarizaron con las obras y el pensamiento de Hegel y Kant, Fichte y Dilthey, Husserl y Heidegger, Spengler y Simmel, Brentano y Scheler, Heimsoeth y Spranger, entre otros, además de traducir al español sus obras fundamentales; de este modo los españoles pudieron conocer de primera mano corrientes filosóficas tan importantes como el neokantismo y la fenomenología, el historicismo o la ontología de los valores. Imposible, por tanto, referirse al pensamiento español de este siglo sin hollar el sendero orteguiano.

A continuación, Abellán lleva a cabo una caracterización general del exilio republicano de 1939. Lo primero que destaca es el número, en torno al medio millón de personas; pero no sólo hay que tener en cuenta la cantidad, pues mucho más importante es la calidad: se estima en cinco mil el número de intelectuales que huyeron de España si tenemos en cuenta a artistas, literatos científicos y docentes. Y de éstos, se estudia únicamente a los filósofos, que en casi su totalidad se afincaron en los países hispanoamericanos (por el elemento determinante de la lengua común), aunque sobre todo en Méjico, tanto porque el presidente de la república, Lázaro Cárdenas, les acogió generosamente, como por ser el país donde la filosofía había alcanzado un mayor desarrollo.

La primera parte aborda el estudio de la filosofía catalana, centrada en Joaquín Xirau, Eduardo Nicol y José Ferrater Mora. Al igual que lo ocurrido en el caso madrileño, suele hablarse de *Escuela de Barcelona*, si bien son muchos los que niegan su existencia. Nicol, por ejemplo, en un lúcido estudio sobre el asunto, se refiere a una larga tradición histórica del espíritu catalán que hunde sus raíces en el medievo, cuya herencia actual se traduce como *seny*, un peculiar modo de ser y comportarse. Así puede establecerse una continuidad desde Ramon Llull, Arnau de Vilanova y Ausias March hasta Eugeni d'Ors, pasando por Balmes, Maragall, Serra Hunter, Xirau, Roura-Parella, Ferrater Mora y el mismo Nicol.

En la segunda parte Abellán analiza la herencia orteguiana a través de José Gaos, Manuel Granell, Luis Recaséns Siches y Francisco Ayala (aún vivo). Merece destacarse aquí el estudio dedicado a Gaos, de quien procede el calificativo de *transterrado* para explicar mucho mejor la incardinación de los exiliados en los países receptores que el mero adjetivo *desterrado* (el poeta Juan Ramón Jiménez habría de utilizar el neologismo de *conterrado* con la

misma intención). Tan profundamente estos hombres se sintieron verdaderos mejicanos, argentinos, venezolanos, etc., que Gaos elaboró una teoría de las dos patrias: la *de origen* y la *de destino*.

El capítulo dedicado al socialismo y al marxismo estudia las figuras de Fernando de los Ríos, Luis Araquistain, Wenceslao Roces y Adolfo Sánchez Vázquez (todavía vivo). La cuarta parte lleva por título «El pensamiento delirante», con cuya expresión se refiere Abellán a la forma desafortada de vivir el exilio por algunos de sus protagonistas; esta concepción se traduce en el misticismo de María Zambrano a través de la *razón poética* (la filósofa malagueña en el libro de 1967 había sido incluida en la parte dedicada a la herencia de Ortega, junto a Gaos, Recaséns Siches, Granell y Ayala), la visión apocalíptica de Juan Larrea, la tendencia autodestructiva y suicida de Eugenio Imaz y el exilio eterno de José Bergamín.

La penúltima parte está dedicada, en solitario, a Juan David García Bacca, un gran filósofo independiente, cuyo estudio se subtítulo *Prolegómenos a una crítica de la razón económica*, y al que Abellán considera quizá la mente filosófica más poderosa de todas las que el exilio ha tenido en América y una de las primeras figuras de la filosofía española de todos los tiempos (p. 369). A más de uno le parecerá exagerada esta opinión, pero el pensador navarro ha conceptualizado un sistema filosófico completo y complejo (como tal vez sólo pueda asemejarse —aunque en una línea totalmente distinta— el de Xavier Zubiri). Con una gran formación en filosofía clásica (tradujo directamente del griego a Platón, Parménides, Euclides, Aristóteles, Plotino, Marco Aurelio, Esquilo, Plutarco y Jenofonte, así como obras latinas de Lucrecio y Boecio) y escolástica tomista (fue sacerdote claretiano y sus primeras obras están escritas en latín), pensamiento moderno y filosofía marxista, más el añadido de sus conocimientos científicos (estudió

física y matemáticas en Munich), elaboró un vasto sistema metafísico de corte marxista y materialista donde caben desde una filosofía de las ciencias y una filosofía de la técnica hasta una filosofía de la música y una filosofía de la literatura.

El libro finaliza con un capítulo sobre la filosofía político-social de José Medina Echevarría, la filosofía político-religiosa del sacerdote José Manuel Gallegos Rocafull y la filosofía político-jurídica del constitucionalista Manuel García Pelayo. Como complemento se concluye con un amplio repertorio de filósofos exiliados tratados de forma breve y con un muy útil índice onomástico.

Antonio Jiménez García

CONTRERAS JORDÁN, O. R.:
Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. Barcelona, INDE, 1998, 322 pp. ISBN: 84-87330-97-5.

La obra de clara vocación docente en el ámbito universitario, se estructura formalmente en dieciséis capítulos divididos en dos partes. La primera se ocupa de la conceptualización de la Educación Física como didáctica especial, a la vez que sienta las bases del diseño y desarrollo curricular de la materia; mientras que la segunda revisa y analiza los diversos elementos integrantes del currículum. Cada capítulo tiene un sumario introductorio que facilita su comprensión global, a la vez que cuenta al final del mismo con una detallada y rica bibliografía que atestigua el rigor con que la obra ha sido escrita y que tiene su más clara manifestación en la continua cita a pie de página de apoyaturas documentales que sirven de base a las afirmaciones del autor.

En efecto, resulta notorio, a la vez que novedoso en la literatura española, el esfuerzo del autor por conceptualizar el dominio de la Didáctica de la Educación Física a cuyo fin realiza un atractivo recorrido por el camino convergente que realizan conceptos como los de didáctica y teoría del currículum que en Educación Física adquieren una dimensión especial en relación al *ejercicio físico* como manifestación genuina del acto didáctico. El definitivo enmarque conceptual de la Didáctica de la Educación Física se realizó en el marco de los conocimientos de contenidos propuestos por Shulman, de la asignatura, pedagógicos y del currículum, concluyendo en las especificidades que cada uno de ellos ostenta en la didáctica especial que nos ocupa.

La introducción al concepto de currículum, así como la aparición de la idea de currículum funcional adquieren singularidad en el campo de la motricidad como ponen de relieve las páginas del capítulo segundo, que muestra asimismo los diferentes enfoques paradigmáticos de la teoría curricular en Educación Física. Especialmente relevante en torno al lugar que ocupa la materia resulta el debate sobre el papel educativo, así como las controversias que muestra el actual estado de la cuestión. En este sentido, es de destacar la parte final del capítulo que señala los principios socio-políticos (comprensividad) y psicopedagógicos (constructivismo) que inspiran el currículum de la reforma educativa española y que actúan como marco de referencia de la concepción curricular de la Educación Física en la enseñanza obligatoria.

El diseño en sus diferentes formas y el desarrollo curricular en Educación Física ocupan el lugar central de la primera parte de la obra, de la que merece la pena destacar el juicio crítico que realiza el autor sobre el diseño curricular de la materia en el primer nivel de concreción como campo competencial de las administraciones

públicas en presencia, donde plantea una sugerente problemática en la concepción propia del área, pero que bien podría ser transportada a otras áreas en relación a los puntos de vista utilizados. Asimismo, son tratados los restantes niveles de concreción, con particular incidencia en la sesión como elemento central del tercer nivel de concreción, en donde se ponen de manifiesto de manera clarividente las diferentes formas de afrontarla desde la perspectiva de la teoría curricular.

Las adaptaciones curriculares y los temas transversales son aspectos de la Didáctica de la Educación Física que no podían estar ausentes en una obra basada en los principios de comprensividad y constructivismo que, sin duda, constituyen la referencia más directa a la atención a la diversidad. En este sentido, los capítulos cinco y seis muestran los específicos instrumentos que la motricidad pone al servicio de la educación integral, sobre todo por referencia a las actitudes y valores en donde la Educación Física resulta un campo extraordinariamente rico para la población escolarizada en la Educación Primaria, en aspectos tales como educación para la igualdad, la salud o el consumo, por sólo mencionar unos cuantos. Completa esta segunda parte una referencia al entorno de aprendizaje propio de la Educación Física en la línea de *la pedagogía del ambiente* propuesta por aquellas tendencias didácticas más sensibles a los aprendizajes significativos.

Como hemos dicho antes, la segunda parte de la obra está dedicada al análisis de los diferentes elementos del currículum que comienza por los objetivos y más concretamente por el debate en torno a la validez de los mismos, para concluir en su eficacia relativa que depende sobre todo del tipo de diseño curricular en que estén inscritos, destacando aquéllos de carácter experiencial y los principios de procedimiento como más adecuados a las demandas del constructivismo. Así considerados

se reflexiona sobre el papel que juegan en el diseño curricular español, su conceptualización como *capacidades* y los tipos que podemos distinguir en aquél.

Los contenidos ocupan el lugar central de la segunda parte de la obra, como no podía ser menos en el tratamiento de una materia desde la óptica descrita, de tal manera que cinco capítulos son dedicados a ellos, de los cuales el primero, con el ordinal nueve, tiene un carácter portical. En él se describen las diferentes concepciones en torno a los contenidos para decidirse por una visión sociológica y culturalista que ha de inspirar el análisis de los mismos. En efecto, los contenidos que hoy integran la Educación Física no se han dado de una vez por todas, sino que por el contrario corresponden a diversos momentos históricos que se han caracterizado por una lucha por la hegemonía de cada uno en su tendencia a consolidar los valores y finalidades que respecto al cuerpo y la cultura física son los dominantes.

Seguidamente se realiza un minucioso análisis de cada uno de los contenidos que integran de manera preceptiva la Educación Física en la Educación Primaria con especial referencia a su tratamiento didáctico en donde resulta fácil captar la esencia de cada uno de ellos. En este sentido, se pone de manifiesto cómo los aspectos perceptivo-motrices y las habilidades básicas tienden a la conformación del esquema corporal en el niño cuyo tratamiento supone básicamente una cuestión vivencial o experiencial por lo que la riqueza de situaciones resulta fundamental para conocer los distintos conceptos, procedimientos y actitudes que dicho contenido es susceptible de englobar.

Los contenidos relativos a la salud y a los juegos deportivos tienen un similar y original enfoque ya que ambos se ponen en relación a las dos grandes funciones de la escuela en torno a la reproducción y el cambio, la primera como adaptación a la cultura dominante y la segunda como

elemento de transformación de situaciones de injusticia. Pues bien, desde ambos planteamientos los referidos contenidos tienen una especial potencialidad.

En efecto, desde la perspectiva de la reproducción es preciso establecer en los escolares hábitos relacionados con la calidad de vida en torno a la promoción de salud y la adecuada utilización del ocio, a cuyo fin la Educación Física se manifiesta como un medio extraordinario para alcanzar dicha finalidad, sin embargo, es preciso dar un nuevo sentido a la idea de *rendimiento* que, si tradicionalmente ha estado dominada en la búsqueda de *performances* deportivas, ahora debe estar orientada a la capacitación de la persona contra las agresiones de tipo físico y psíquico de la sociedad actual. Por su parte la función de cambio ha de orientar el tratamiento del contenido en la dirección de combatir la asociación actividad física y salud como ideología deformadora constituida por una especie de culto al cuerpo que resulta un genuino caldo de cultivo precisamente para el efecto contrario, es decir, la aparición de enfermedades como bulimias y anorexias, tan en boga en el momento actual.

En cuanto a los juegos deportivos, la reproducción supone la socialización e integración de los escolares en la cultura actual, quizás incompletamente descrita sin la referencia al deporte, no obstante éste debe ser reconceptualizado a la luz de algunos de los valores que le vieron nacer como el *fair play*, la participación, el pacto, o el *amateurismo*. Por el contrario, es preciso el cambio en la copia mimética de la práctica deportiva elitista y profesional caracterizada por la falta de respeto a la norma y al adversario, la violencia y la insolidaridad. Todo ello por lo que respecta a las actitudes y valores, pero también los procedimientos de enseñanza han de ser modificados olvidando aquellas metodologías basadas en la repetición del gesto mecánico y poniendo en su lugar procedimientos de relevancia cognitiva.

Finalmente se considera la expresión corporal como contenido más próximo a nuestro tiempo, de origen extraescolar cuasi revolucionario de grandes potencialidades en relación a la mejora de la comunicación interpersonal o el diálogo interno lo que la hacen acreedora de una naturaleza educable en un contexto amplio de educación integral, con fuertes implicaciones para la vida afectiva, la estética-comunicativa y la relación.

El tratamiento de la actividad motriz reviste una especial importancia en este comentario por la originalidad y rigor con que el autor realiza su exposición pues tras advertir su condición de unidad estructural básica de la programación no pasa por alto su necesaria evolución, ya que concebida al estilo clásico como ejercicio físico debe ocupar un lugar más ambicioso en su consideración de tarea motriz y aun en esta condición es susceptible de tratamientos distintos según se utiliza una óptica técnica o constructivista por la que el autor se define.

Los estilos de enseñanza surgidos en el seno del paradigma proceso-producto en su empeño de identificar el profesor eficaz tienen también un tratamiento crítico en esta obra, pues caracterizados en el ámbito de la Educación Física como espectro que sigue una dirección desde el mando directo a la individualización o la cognición, la actualidad no permite tal concepción sino su adecuación al proceso de enseñanza-aprendizaje con especial atención al contexto y la negociación lo que sitúa los mencionados estilos de enseñanza en elemento de comunicación entre los diferentes paradigmas de investigación educativa.

Por último, la evaluación en el ámbito de la Educación Física es definida por el autor como el exponente de la evolución conceptual de la materia y su plasmación no en la lucha por la consecución de objetivos finales, sino concentrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje con valor en

sí mismo. En este sentido se muestra de acuerdo con el tratamiento que el diseño curricular base realiza de la evaluación de la Educación Física en educación primaria.

En definitiva, asistimos al nacimiento de una obra innovadora en el ámbito de la Educación Física que sin duda ha de trazar los límites de un antes y un después en el tratamiento de la materia tanto por su rigor y su originalidad como por la valentía en sus comentarios críticos.

Pedro Gil Madrona

VILLA SÁNCHEZ, A., LUKAS MUJICA, J. F., SANTIAGO ETXEBERRIA, C. y SOLABARRIETA EIZAGIRRE, J.: *Percepción de la reforma educativa. Informe sobre la implantación del Primer Ciclo de la ESO en la Comunidad Autónoma Vasca*. Bilbao. Universidad de Deusto, 1998, 424 pp. ISBN: 84-271-2216-0.

Se trata de un estudio realizado por los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades de Deusto y País Vasco, a instancias del Consejo Escolar de Euskadi. El objetivo del estudio es conocer la opinión que el alumnado del primer ciclo de la educación secundaria obligatoria en el País Vasco, su profesorado y sus padres y madres, tienen con respecto a la reforma educativa contenida en la LOGSE.

El estudio ha consistido en la aplicación de encuestas a cada uno de los tres sectores citados y en el consiguiente análisis de la información obtenida. La unidad de muestreo seleccionada ha sido el Centro (50, sobre un total de 347). Se realizó a estos efectos un muestreo estratificado proporcional, basado en la titularidad de

los centros (públicos o privados) y en la provincia (Araba, Gipuzkoa y Bizkaia) donde están situados.

La intención del estudio —y su consiguiente interés— parte de una doble realidad. Por un lado, la educación secundaria obligatoria constituye la etapa central del nuevo sistema, la más novedosa y la más sometida a desafíos de toda índole. Por otra, el grado de implicación con la reforma por parte de los sectores a los que ésta afecta incidirá de manera notable en su mayor o menor éxito. Dicho en otros términos, la percepción que tales sectores tienen de la reforma constituye un indicador nada despreciable de sus perspectivas futuras.

El estudio, cuyo diseño y conclusiones se incluyen en esta publicación, es oportuno, tiene interés y es riguroso. Sus limitaciones derivan, en todo caso, de su propio planteamiento inicial. En efecto, toda la novedad y el consiguiente reto de la educación secundaria obligatoria se concentran en su segundo ciclo y sólo en menor medida en el primero. Con respecto a este primer ciclo, es su situación dentro de la educación secundaria, con las consiguientes consecuencias de estructura de los centros y de perfil de profesorado, lo que confiere mayor novedad al nuevo sistema,

sin perjuicio de sus implicaciones curriculares o de otro tipo. Pero ocurre que los autores no han querido hacer determinadas distinciones en la muestra de centros sobre la que el estudio se ha realizado («centros que imparten ESO») y no cabe la posibilidad de ciertos análisis. La consecuencia es que las conclusiones del estudio resultan en ocasiones demasiado planas.

El diagnóstico que se deriva del estudio coincide en lo sustancial con otros trabajos similares. Si hubiera que sintetizarlo, cabría decir que la población consultada valora positivamente el nuevo sistema y que la prueba de fuego de la reforma se centra en la atención a la diversidad y en la capacidad que las políticas educativas tengan para arbitrar o adaptar recursos humanos y materiales en esa dirección.

Sería deseable que las instancias implicadas en este interesante trabajo decidan la realización de un estudio similar en relación con el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. Cabe añadir, en fin, que la edición del libro es excelente y que su contenido se ofrece en castellano y en euskera.

Mikel Ugalde