



## LIBROS

### Recensiones de los libros

LEBRERO BAENA, M<sup>a</sup>  
Paz: *Diagnóstico de  
los Centros Infantiles  
en las CC. AA. de  
España*. Madrid,  
Dykinson, S.L. 2002,  
Estudio II. 214. pp.  
ISBN: 84-8155-945-8.

Continuando con la habitual dedicación a la temática de la educación infantil, la profesora M<sup>a</sup> Paz Lebrero ofrece un Estudio II en el que recoge el diagnóstico y valoración sobre la situación actual de los centros de Educación Infantil en las CC. AA. Con él «completa y actualiza» su trabajo anterior, *La situación de la educación infantil en España: algunos datos*.

Con una excelente presentación gráfica, la autora expone en este estudio el análisis estadístico comparado entre dos fechas (1997-2000) de los nuevos datos obtenidos en la información y la valoración que le merecen.

Los objetivos e instrumentos de recogida de la información empleados en el estudio, expresan con claridad el interés por el tema. Merece destacarse el cuestionario, elaborado por la autora con el fin de obtener la información precisa y fiable, sobre aspectos clave de la muestra, y sobre todo, con objeto de valorar comparativamente varios puntos como son: la escolarización en esta etapa de la vida, organización y funcionamiento de las aulas, elementos metodológicos, participación familiar.

La obra consta de seis puntos, organizados en tres partes. En la primera establece la comparación de los resultados de la

información obtenida. En la segunda presenta la información general del alumnado, del aula, de los contenidos y de la familia. En la tercera parte anexa los instrumentos empleados en la recogida de la información.

Los datos así obtenidos a partir de este instrumento de medida constituyen el pilar sobre el que se sustenta al plan y el objeto pormenorizado del análisis.

La tendencia socio-analítica del trabajo está representada en las respuestas al cuestionario, utilizado como instrumento base en el estudio. Tanto la descripción de la metodología como las reflexiones que se extraen del conjunto, constituyen un buen punto de partida a la hora de llevar a la práctica la escolarización infantil.

La obra recoge el diagnóstico y valoración que la autora hace sobre la situación actual de la educación infantil en las distintas autonomías, analiza y establece la comparación entre las mismas, expresando su juicio en unas reflexiones conclusivas. Describe así, con realismo, la panorámica organizativa actual de los Centros de Educación Infantil en todo el territorio español.

La autora hace una breve descripción de los ítems, seguida de las afirmaciones a las que llega en cuanto a semejanzas y diferencias del hecho estudiado en las distintas comunidades.

Enriquecen el formato del libro la transcripción de una serie de expresivas imágenes de dibujos, realizados por los mismos niños, como ejercicio de composición y de expresión de su propio mundo.

El interés de esta obra queda patente si consideramos dos aspectos de especial

relevancia en la actualidad: La tendencia a la total escolarización infantil en todos los países occidentales, y en este sentido la obra de la Dra. M<sup>a</sup> Paz Lebrero constituye una referencia obligada para quienes se preocupan por el tema de la educación infantil; ofrece una orientación muy útil y una respuesta concreta a cuestiones planteadas por padres y profesores en torno a la escolarización temprana.

Se trata de un trabajo eminentemente práctico, realizado por una profesional que ha dedicado todas sus energías y creatividad al «descubrimiento de la infancia» durante muchos años. Interés que en esta ocasión se plasma en un nuevo trabajo *Diagnóstico de los centros infantiles en las CC. AA. de España*.

Puede incluso servir como punto de reflexión para proponer medidas preventivas, legislativas... En esta obra se plantean de alguna forma, los principios clave para una política intraescolar de la infancia.

### **Angela del Valle**

BELLO, L.: *Viaje por las escuelas de Cataluña*. [Edición y estudio introductorio de Agustín Escolano Benito]. Valencia, Tirant Lo Blanch. 2002. 245 pp. ISBN: 84-8442-485-5.

Con ánimo inquebrantable y entusiasmo «acorazado» inicia y prosigue este «viajante en escuelas» su periplo por el mundo escolar catalán. Sin duda que Luis Bello tiene motivos para hacer nueva y pública profesión de fe en su tarea como revelador de la situación por la que atraviesa la escuela española, auténtica lacra donde anida «el problema capital de España». Quizá fuera lo que pudieron sugerir algunos de los mu-

chos calificativos que se le dieron («Don Quijote de la Escuela», «peregrino del ideal», «caballero errante», «Misionero laico», «San Luis Bello» ...) –que a buen seguro le fueron otorgados como elogio a su labor– lo que le empuja en noviembre de 1925 a reafirmar la necesidad de continuar con sus artículos sobre escuelas. ¿Que el tema no es nuevo? ¿Que antes que él ya lo habían señalado otros tal vez más capaces, como admite el mismo Bello, o con más poder para cambiar las cosas por razón de su cargo? Quizá. Pero es la convicción de haber «llegado a tocar un tema vivo, humano, demasiado humano», es la seguridad de que con sus sueltos sobre escuelas puede ayudar, como dijera Luis Araquistáin en *Homenaje necesario*, «a deshacer entuertos de abandono y a desencantar la princesa que es el alma de cada niño, en muchas partes cautiva de los hechiceros de la ignorancia», es esta creencia la que acoraza su entusiasmo «a prueba de bomba». Los niños, los maestros, el estado de las escuelas –clásica trilogía regeneracionista que explícitamente recoge en su Prólogo a *Viaje por las escuelas de España* e implícitamente aborda en cada una de sus crónicas– así se lo demandan: «Demuéstrlenme –escribe– que en el corral de la escuela parleña no he visto un chiquero, un albañal y un calabozo, y pasaré a otro asunto. Prueben que no son encerraderos, que no albergan en invierno tres veces más niños de los que buenamente caben: que la enseñanza es holgada, razonable y moderna, los locales sanos, tanto que los maestros viven y trabajan en ellos orgullosos y satisfechos... Que le demuestren esto y promete no volverse a meter «en coto vedado». Pero Bello sabe «que los hechos tienen otro cantar» que obstaculiza la creación de un pueblo culto, que impide la reforma del hombre y la liberación del ciudadano, que obstruye la hechura de una nación moderna y la transformación de las instituciones, que entorpece, en fin, la creación de una conciencia nacional propiciadora de la li-

bertad y la felicidad individual y colectiva: «Yo considero la escuela como un instrumento de trabajo, como un arma en manos de un pueblo que lucha por su propia cultura (...) Se trata nada menos que de construir una nación». Esta convicción origina y confirma en Bello su compromiso con la regeneración del pueblo y con la transformación social y, para lograrlo, deposita, como regeneracionista, una fe enorme en el poder de la escuela. Y es ese mismo Luis Bello, más que pintor y notario de la realidad, más que cronista y «descubridor de la España real», es el Bello «adelantado de la escuela» e intelectual comprometido, el que vuelve a surgir en este *Viaje por las escuelas de Cataluña* que introduce con su habitual maestría Agustín Escolano.

Pero, al mismo tiempo, en estos artículos emerge otro Bello, no personalmente distinto, sino el Bello cuyas crónicas han sido captadas y capturadas en y por dos momentos sociopolíticos diferentes: 1925-26 en plena dictadura del general Primo y 1930-31, cuando Ortega anuncia su *Delenda est Monarchia* y la República es ya algo más que una esperanza. Es el «Viaje en dos tiempos» del que advierte el autor del estudio introductorio, que «marcan también los cambios de sensibilidad que se suscitan con la evolución del clima político». Si, por una parte, la distinta coyuntura política propicia la presencia de ese «otro» Bello cuyas crónicas, como advierte Escolano, adquieren en 1930-31 un tono más social y radical, por otra parte, Cataluña y «su diferencia» permiten la presencia de crónicas menos grises, en menor medida coloreadas con el cansancio y la melancolía que se perciben en las escritas sobre las escuelas de Andalucía o de Castilla, de Asturias o de Galicia, reflejo, tal vez, de gentes y tierras también cansadas y melancólicas, resignadas a la miseria de su vida, acostumbradas a sufrir la postergación de sus gobernantes y sumisas a la inevitabilidad de su destino. Quien haya leído *Viaje por las escuelas de Andalucía*, por citar la ante-

rior entrega de las realizadas por Agustín Escolano sobre los *Viajes* de Bello, y lea ahora esta última que presentamos, notará la ausencia en ésta de figuras presentes en aquélla, como las de los *enseñaores*, la del *maestro-ciruela* o la del *perrillero*; tampoco encontrará en los Viajes por las escuelas catalanas el *carrito entoldado* donde, según la descripción de Azorín, iba sentado Luis Bello en su visita a algún pueblo castellano. Tampoco se tropezará el lector en aquellos *Viajes*—a excepción de los realizados por las escuelas de Madrid— con los remansos que, entre tanto atraso escolar, descubre Bello en las Escuelas del Bosque del Montjuic Barcelonés, ni el «respiro en la Escuela del Mar», ni los imponentes Grupos escolares «Baixeras» o «La Farigola», escuelas donde ha entrado la innovación y la modernidad educativa de la mano de maestros tan escasamente pródigos en otras tierras recorridas por el albense como Llorenç Jou y Olió, Rosa Sensat, Martí Alpera o Pere Vergés, signos todos éstos de la esperanza y del optimismo que Cataluña depositó en el potencial transformador de la educación. Sobran argumentos; el mismo Bello admite que «no da Cataluña esos resúmenes trágicos de Andalucía y la Mancha».

Además de anotar y explicar lo diferencial, el famoso periodista e intelectual castellano viaja por estas tierras describiendo, explicando e interpretando como avezado sociólogo lo común... ¿Lo común? ¿Qué es lo común que anota Bello? Pues lo que comparte Cataluña con otras geografías, aquello a que se refiere cuando habla de que «los hechos tienen otro cantar» y que hace que Luis Bello anote que en esto, en los rasgos fundamentales de lo escolar, no se ha producido una diferencia significativa aunque Cataluña no registre los mencionados «resúmenes trágicos» de otras tierras. El periodista de *El Sol* ha visto en Cataluña miserias escolares que también observara en Castilla y en Andalucía, en Extremadura y Galicia. Aquí y allí la escuela

«apenas existe, aplastada por la venerada tradición», aquí y allí las villas ricas y las ciudades modernas han sido «captadas por las congregaciones» permaneciendo al margen «la escuela pública, escuela para pobres»; en una y otra geografía está presente la discontinuidad en la asistencia escolar y el carácter todavía no del todo gratuito de la escuela pública. Cataluña también ofrece materia para el aguafuerte del cronista, aunque, como en otros momentos, se utilice para que la crítica burle la censura primorriverista. Así se ve en la clásica trilogía maestro-niño-escuela. El maestro, «alma en pena», también aparece sometido al Municipio y en competencia inútil, por ser tan desiguales sus armas, con los colegios de los Escolapios o de las terciarias carmelitas; el niño desfila a veces ante los ojos del periodista sufriendo la vigencia de los tradicionales y vejatorios métodos disciplinarios; y las escuelas... Bello las encuentra en un viejo castillo; en un piso; en una bodega; en una tienda; en un caserón-almacén, en planta baja, «de cuya puerta salía ese rumor inconfundible de la pajarera escolar, con ventanales altos que sólo descubren el cielo; en lo que fuera capilla alta, de bóveda inmensa, fría, llena de resonancias», donde «los chicos parecen más chicos y el maestro habrá de trabajar mucho para ordenarlos y para hacerse oír»; en un rincón de un Monasterio, «especie de antro o sótano, lóbrego y ruín», «especie de cárcel», tanto que «es doloroso comprender cómo fue ofrecido y cómo fue aceptado» ese emplazamiento para escuela; escuelas sin ventilación adecuada, sin agua ni patio, escuelas también destartaladas y, por supuesto, escasas: una de niños y otra de niñas para 3000 habitantes en Seo de Urgell que, sin embargo, cuenta con 93 curas, lo mismo que en Cervera, con 5000 habitantes, donde un maestro y una maestra educan a unos cien niños en sendas escuelas, mientras que la ciudad cuenta con doce iglesias con sus doce capillas y sus seis Comunidades religiosas... Seo de

Urgell y Cervera son dos de los «enclaves levíticos», como Llivia y Encamp, donde se describe enorme el peso de la tradición e inmensa la resistencia que ofrecen a la modernización, donde los signos externos (los colegios religiosos) son tan esplendurosos y visibles que ya los quisiera Bello para la «escuelita española» de Llivia que «hay que buscarla bien» para hallarla a la postre en uno cualquiera de los lugares señalados...

Luis Bello, ligado por tantas cosas a Cataluña –a la que representó en el Parlamento, una de cuyas Comisiones, la del Estatuto de Cataluña, presidió– a donde acudía, recuerda Agustín Escolano, «cada vez que quiere tomar el pulso a la marcha que sigue el país en su camino hacia la modernidad», logra en sus crónicas transmitir el hecho diferencial catalán, no sólo en lo que tiene de particularidad notoria, como su cultura y su lengua, sino también en lo que sólo se percibe cuando se quiere ver, se respeta y se aprecia: el *seny* catalán, que ayuda a esclarecer tantas cosas, también en el ámbito de la educación, permitiéndole explicar muchos de esos rasgos diferenciales.

Sorprendente Bello en este *Viaje por las escuelas de Cataluña* donde, sin dejar de mostrar el talante y finalidad regeneracionista de otros *Viajes*, sin embargo parece entregarse más a lo que más parece ofrecerle Cataluña o, mejor, Barcelona, ese otro epicentro, junto a Madrid, de la política y la cultura española. En este Viaje aflora de manera especial el Bello intelectual que establece puentes entre Castilla y Cataluña, el intelectual atraído por la política catalana, tan oferente de novedades y de modernidad. La fuerza, la influencia, el carácter *capdavanter* de Cataluña, está vivamente presente en las crónicas de este viajero por tierras catalanas. Las cuestiones de la lengua, del nacionalismo y el europeísmo, de la polarización Madrid-Barcelona, del nacionalismo catalán y español, de la descentralización, del acercamiento a lo

catalán como elemento integrante de la concordia hispánica –que en Bello deja de ser una «pose» para mostrarse como resultado de una convicción personal– y tantos otros temas de gran atractivo para el político, figuran en las crónicas de Bello, quizá, simplemente, porque son cuestiones que interesan más incluso que la escuela como el mismo periodista escribe: «la cuestión de la escuela no interesará, pero la del idioma en la escuela despierta pasiones que es preciso recibir con alegría». Pero además, la política que sigue el Ayuntamiento de Barcelona y la Mancomunidad, le proporciona a Bello la muestra de que es posible la sintonía que propugna entre la acción de las diferentes instancias públicas. Y así Bello da cuenta de la acción cultural de la Mancomunidad y del Patronato Municipal de Barcelona como instrumentos incentivadores del hecho cultural diferencial propiciador de «otra política» educativa y cultural. Luis Bello, como intelectual y político nada próximo a la Dictadura de Primo de Rivera, valora especialmente el protagonismo local en la organización de la cultura, y ello no sólo por mor de un generoso convencimiento o por su potencial complemento a la política del Estado, sino también como un modo de lucha contra la Dictadura que persiguió la catalanidad en sus muchas manifestaciones, incluida la cultural.

Esto remite a una cualidad de Bello presente en sus Viajes en la que es necesario insistir: su función como intelectual implicado en la política y productor de valores espirituales, un compromiso al que atiende sin ignorar lo que acontece en la calle, contradiciendo así la pública petición hecha a fines de 1931 por Felipe Santuste en sus *Palabras a la novísima generación*. Como intelectual Bello se acerca al pueblo y recoge sus aspiraciones que en sus Viajes son, sobre todo, anhelos de educación y cultura, aunque también se deslizan por sus crónicas sueños y afanes de una vida más digna como seres humanos y

como personas emancipadas de la siempre interesada tutela del cacique ya fuera laico o religioso. Y en este sentido, Luis Bello, encasillado a menudo como un miembro menor de la generación del 98 –aunque como cree José Esteban su producción literaria se corresponde más con la generación del 14– cumple con lo que su jefe de filas, Manuel Azaña, exigía en *¡Todavía el 98!* en su crítica a esa generación: demoler lo caduco y pensar en lo necesario teniendo por guía una verdadera acción política que, en el tema que nos ocupa, pasaba necesariamente no sólo por pedir más y mejores escuelas –su ideal de «Cal y Canto»– sino, sobre todo, por reclamar que su dirección pase al poder público, único modo de no proponer «remedios políticamente neutros» cuya nulidad favorecía el mantenimiento de la situación que aborrecía y que urgía cambiar. Y la acción política, para Azaña, pasaba por dos exigencias: dar una orientación colectiva a la política, algo que sólo puede hacer un pueblo organizado del que España carecía –lo que remite a la hechura de la democracia–, y transfigurar las instituciones, transformar y ganar el Estado para recuperar el poder, para regenerarlo y, así, con él regenerar, europeizar y modernizar la nación. La lectura de las crónicas de Bello nos remite a esta aspiración de construir una nación europea y una democracia moderna a través de la escuela, una democracia donde todos, con independencia de su condición, lleguen a alcanzar y ejercer la ciudadanía, a ser «ciudadanos electores» y ese pueblo organizado que pedía Azaña. Quien se acerque a la lectura de las crónicas de este *Viaje por las escuelas de Cataluña*, se apercibirá pronto de una de las constantes en Luis Bello: su toma de partido por lo público, por la escuela pública, por la iniciativa del Estado, pero de un Estado responsable, no centralista, que acompañe y deje espacio vital a las instituciones que conforman la sociedad civil, como la acción local o municipal cuya iniciativa en favor de la es-

cuela estimula Bello que quisiera un protagonismo compartido con el Estado no sólo para subsidiar las carencias y tardanzas de éste sino también para evitar la disociación de la sociedad y el lastre que supone una escuela pública precaria para el progreso, para la configuración de la ciudadanía y de la nación.

Naturalmente, no se agotan en lo comentado las muchas informaciones, las ricas sugerencias y el cuantioso caudal de imágenes que el aficionado y el historiador de la educación encontrarán en estas crónicas de Luis Bello y en el sustancioso estudio del profesor Escolano. Por éste y aquéllas desfilan noticias del mundo escolar de Lérida, Barcelona, Gerona y Andorra, de sus gentes y sus problemas, de la política educativa y cultural, de la renovación pedagógica catalana..., datos e informaciones impagables para la historia de la educación del Principado que manifiestan valiosísimos registros de una memoria escolar que no dejan indiferente al historiador de la educación española.

Éstas y otras ideas las hallará el lector ampliamente recogidas en las crónicas de Luis Bello y mejor expuestas y analizadas en la edición y estudio introductorio que hace Agustín Escolano a este *Viaje por las escuelas de Cataluña* cuya publicación tiene en sí misma un valor intrínseco si consideramos que, a diferencia de los otros *Viajes*, permanecía aún en las páginas de *El Sol*. Con esta cuarta entrega –fue la primera *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, la segunda *Viaje por las escuelas de Madrid*, y la tercera *Viaje por las escuelas de Andalucía*– a cargo de la editorial valenciana Tirant Lo Blanc (cuyo interés por los temas educativos en general e histórico-educativos en particular, así como su buen oficio editor es de agradecer), completa por el momento Agustín Escolano el encuentro que nos propone con esta parte de la historia de la escuela, con esa riquísima cartografía escolar de Bello que, además, se beneficia de un bellissimo registro iconográfico.

Reitero aquí lo que en otra ocasión escribí con motivo del *Viaje por las escuelas de Andalucía* aludido: que estamos ante un impresionante trabajo de etnología escolar, escrito con esmero y rigor, que estamos ante una seria y necesaria recuperación de los lugares y las representaciones de la memoria, ante un ejemplo de la importancia que supone rescatar el recuerdo como parte de nuestra memoria colectiva, de nuestra identidad; que estamos, en fin, ante la memoria de la escuela.

### **Juan Manuel Fernández Soria**

HANS DE WIT: *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative and conceptual analysis*. Greenwood Press, Connecticut, 2002. 270 pp. ISBN: 0-313-32075-6.

*Formar a los estudiantes...darles la tolerancia y la amplitud de miras para que acepten compañeros de todas las razas, lenguas y creencias es también una misión de la universidad de hoy (Michavila, F.; Calvo, B., 2000; p. 26).*

La obra que reseñamos analiza de forma minuciosa algunas de las tendencias que desde hace décadas afectan al entorno político y económico mundial y, por ende, a la educación superior. No obstante, sólo recientemente la regionalización, la internacionalización y la globalización han empezado a ser consideradas por los gestores educativos como una faceta diferenciada dentro de su trabajo diario, merecedora de una planificación específica.

Cuando Giner de los Ríos definía la universidad, ya decía que: «El concepto de Universidad no es una idea absoluta que pueda especulativamente construirse; un factor eterno, indispensable, de la vida social. Sólo apelando a la historia cabe, pues, definirlo. Y, al igual que toda cosa histórica, no es sino una forma peculiar de cumplirse en ciertas sociedades tal o cual función permanente que, como todas, admite soluciones muy distintas según la condición de los tiempos» (Giner de los Ríos, F., 1969; p. 122).

Este párrafo refleja algunos de los rasgos inherentes a la universidad, destacando entre ellos su incardinación histórica (Michavila, F.; Calvo, B., 1998; pp. 21–22). A pesar de que la universidad cumple una función social permanente, evoluciona a lo largo del tiempo adaptando este desempeño a las circunstancias de cada sociedad. Por ello, cualquier reflexión realizada desde ámbitos universitarios debe tener presente su evolución pasada y sus perspectivas de futuro. De Witt pone de manifiesto estos engarces históricos en la primera parte de su libro, dedicando cuatro capítulos a explicar con profundidad el desarrollo histórico de la internacionalización de la educación superior, tanto en Europa como en Estados Unidos. Precisamente el contenido de este primer bloque contribuye a establecer el título de la obra, ya que en el resto de la misma el análisis comparativo se ampliará también a otras áreas geográficas como el sudeste asiático o los países latinoamericanos.

En una segunda parte, el autor analiza aspectos básicos para comprender la internacionalización de la educación superior: el porqué, el qué y el cómo, esto es, las razones que impulsan a la educación superior ha adquirir un matiz cada vez más internacional, el propio concepto de internacionalización de la educación superior y las distintas estrategias y modelos organizacionales para llevar a cabo dicho proceso.

Puede chocar al lector el orden de la obra hasta este punto, pues, parecería más lógico empezar con el propio concepto de internacionalización y los motivos que impulsan dicha tendencia para, posteriormente, realizar un recorrido histórico por su evolución. Sin embargo, se precisa tener una visión histórica previa para comprender que las respuestas a estas cuestiones no han permanecido constantes, sino que han evolucionado siguiendo el desarrollo dinámico de la educación superior.

Por último, el tercer bloque recoge cuestiones más aisladas y puntuales relacionadas con la internacionalización de la educación superior, destinando cada uno de sus cinco capítulos a un tema. Quizás el más importante es el dedicado a diferenciar los conceptos de internacionalización, globalización y regionalización, lo que podríamos denominar «las tres *-ación*» de la educación superior, tarea de por sí difícil debido a los estrechos vínculos que se establecen entre los tres procesos. El principal nexo de unión entre ellos es la *educación transnacional*, que podría definirse como cualquier actividad de enseñanza en la cual los alumnos se encuentran en un país diferente a aquel donde reside la institución que oferta dicha educación (Jones, 2001; p. 113). Como vemos, este concepto va más allá del simple movimiento de estudiantes internacionales amparado por políticas o programas supranacionales, abarcando facetas de la política educativa como la educación a distancia o la instalación de campus satélites en otros países. De este modo, la educación se convierte en un bien exportable más, esto es, en un intercambio de servicios regido por las negociaciones de la Organización Mundial del Comercio (OMC) regulada por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS). De hecho, en 1999 el comercio generado por la educación superior supuso una cifra de 30 millardos de dólares, lo que equivale al 3% del total de los servicios comercializados en la OCDE

(Para más detalle puede verse Larsen, K. et. al. 2001).

La aparición de obras como ésta es imprescindible, en particular en países como España. A menudo, los gestores educativos se ven tan inmersos en la vorágine de tareas diarias que no son conscientes de los grandes movimientos que afectarán a su gestión en los próximos años. España está posicionada entre los países de menor proyección internacional. Aunque no se puede generalizar a todas las universidades españolas, lo habitual es que éstas enmarquen sus actividades de internacionalización dentro de los programas Sócrates-Erasmus, realizando pocos esfuerzos, al menos financieros, por desarrollar otras vías alternativas.

Su lectura no sólo es necesaria para las instituciones españolas, sino también para otros sistemas educativos que, en principio, pueden concebir la internacionalización como una fuente de recursos adicionales o un indicador de su prestigio. De hecho, los grandes informes realizados en los últimos años sobre los sistemas nacionales de educación superior han dejado un poco de lado esta faceta de la política educativa: El informe Dearing adopta un enfoque a corto plazo al hablar fundamentalmente de los *oversea students* como sujetos a los que se aplica un precio de matrícula diferente. Por su parte, el informe Bricall apenas se refiere a la internacionalización educativa. Incluso Australia, uno de los países más desarrollado en este aspecto, en el informe West concibe a ésta como una extraordinaria oportunidad de generación de ingresos. Sin embargo, las universidades tienen que pensar que la internacionalización, entendida a largo plazo, impondrá cambios en la forma de enseñar, investigar y, por supuesto, en su gestión, siendo la financiación y el marketing dos de las áreas que mayores exigencias recibirán desde esta nueva faceta educativa. En este sentido, el sistema universitario español tiene un largo camino

por recorrer si no quiere quedarse descolgado.

Por último, la obra presentada refleja la trayectoria de su autor, ya que en ella se hace referencia a numerosos estudios en el ámbito de la internacionalización de la educación superior, campo de investigación donde De Witt ha desarrollado buena parte de su trabajo ocupando actualmente el cargo de vicerrector de Asuntos Exteriores de la Universidad de Ámsterdam. Constituye, así, uno de los principales investigadores europeos en este ámbito donde del viejo continente, a pesar de los procesos de regionalización, internacionalización y globalización vividos a través de la creación de la UE y que se han trasladado a la educación superior en forma de programas Sócrates-Erasmus y plasmado en la Declaración de Bolonia, partimos de una posición relativamente más atrasada que australianos o estadounidenses. Por desgracia, las universidades españolas todavía van por detrás de sus homólogas europeas, por tanto, la lectura de esta obra contribuirá positivamente a la planificación de estas nuevas facetas de la política educativa donde gozan de grandes potencialidades.

**Sara Fernández López**

GARCÍA ROCA J.; Mondanza Canal, G.: *Jóvenes, universidad y compromiso social. Una experiencia de inserción comunitaria*. Madrid, Narcea, 2002, 211 pp. ISBN: 84-277-1378-9.

El presente libro es resultado del trabajo en un proyecto de desarrollo comunitario. En él se exploran las relaciones entre la sociedad y la universidad con el propósito de



establecer vías de colaboración que sean enriquecedoras y ayuden a resolver problemáticas sociales. Desde esta perspectiva, el objetivo de los autores con el libro es ofrecer *una aportación al debate sobre el destino y sobre el futuro de la Universidad desde unos parámetros alejados a los del mercado, recuperando la vieja tradición de la sabiduría como una forma de estar en la realidad* (p. 14).

A caballo entre diario de trabajo y novela pedagógica, el libro nos muestra el recorrido de un proyecto de desarrollo comunitario, realizado por universitarios en el barrio valenciano de La Coma, a partir de 1994 y en el que actualmente se continúa trabajando, a través de un «Colegio Mayor». Más allá de la mera descripción de un proyecto, se trata de una verdadera biografía del mismo. Nos habla del discurrir del proyecto: del diagnóstico inicial de la situación, de los objetivos y fines propuestos, del enfoque metodológico y estrategias seguidas; pero también de cómo ha incidido en las vidas cotidianas de sus componentes y destinatarios. Un proyecto que llega a convertirse en «proyecto vital», comprometiendo y transformado a los participantes. A nuestro juicio, es en este punto donde radica su importancia y su mayor aportación pedagógica: cómo hacer que un proyecto se convierta verdaderamente en educativo.

El proyecto es una respuesta ante la situación de marginalidad y desestructuración social que sufre el barrio de La Coma (Valencia). La creación del Colegio Mayor tiene como finalidad incidir en el tejido social del barrio, a través de distintos programas (formación e inserción cívica y cultural, formación e inserción social, educación para la salud, foro de reflexión, etc.) y actividades vinculadas al «Colegio Mayor».

El libro, siguiendo el desarrollo del proyecto, se articula en tres partes: una dedicada al diagnóstico de la realidad del barrio y a desarrollar el nacimiento del

proyecto; la segunda parte, «estrategias de intervención», donde se explicitan las formas de trabajar con las que se ha llevado a delante el proyecto; y por último, una tercera parte dedicada a la reflexión pedagógica sobre las conclusiones, desafíos y problemáticas que ha originado el «itinerario vital» del proyecto.

Por otra parte, el libro nos ofrece una vía para la reflexión sobre la importancia y las posibilidades de la formación cívica también en el nivel universitario. Su éxito pone en evidencia la importancia de la sociedad civil y la necesidad de un «aprendizaje cívico activo» también en la universidad, donde en el servicio a la comunidad el alumno universitario despliega todo su potencial como ciudadano, a través del voluntariado, el asociacionismo, las empresas sociales, etc. A través del proyecto se ofrece una formación para la ciudadanía activa (tan demandada desde las instituciones europeas) desde una triple perspectiva: una ciudadanía activa nacional a través de voluntarios nacionales; una ciudadanía activa europea, a través de voluntarios provenientes de los proyectos de intercambio entre universidades europeas; y por último, una ciudadanía cosmopolita, a través de los cooperantes internacionales que también participan en el proyecto. En definitiva, esta experiencia manifiesta el interés y la necesidad de acercar la educación cívica también a las universidades.

En el contexto europeo del debate sobre el futuro de la Universidad iniciado con la Declaración de Bolonia, el presente libro también supone, no sólo otro punto de vista sobre la misión de la universidad como se ha señalado al inicio, sino un modelo de *good practices*, en terminología comunitaria, que puede servir como modelo para otros países del Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de mejorar la relación universidad-sociedad.

Otro de los aspectos más interesantes del libro, desde una perspectiva pedagógica, tiene que ver con la inclusión de algunas

«historias de vida» como forma de captar la coherencia e implicación de los jóvenes con el Proyecto. A través de estas experiencias narradas se descubren los aspectos más humanos y formativos del proyecto. La presencia de estas «historias de vida» de algunos de los participantes muestra las posibilidades formativas que puede tener un enfoque narrativo de la educación y su importancia en la pedagogía actual.

El libro nos ofrece a través de un Proyecto concreto un espacio para re-pensar, no sólo la educación universitaria, sino la misma educación. En fin, la realidad, la vida siempre ofrece fórmulas pedagógicas novedosas a quien sabe mirar con detenimiento. Hay que decir también, para finalizar, que el proyecto comienza a contar con reconocimientos institucionales, como el V Premio Miguel Ángel Terribas, de la Fundación la Caixa para Proyectos de Investigación sobre Solidaridad.

**Juan García Gutiérrez**

NAVAS ARA, M. J.  
(coord.): *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica*. Madrid, UNED, 563 pp. ISBN: 84-362-4496-6.

Durante el curso 2001-02 la UNED ponía en marcha la licenciatura en Psicopedagogía, con cierto retraso respecto a otras universidades presenciales españolas, aunque ahora no será la única (no olvidemos que con la nueva LOU cualquier universidad podrá impartir estudios presenciales o a distancia) que ya vienen impartiendo desde principios o mediados de los noventa, y como es habitual en esta universidad,

lo hace presentando unos materiales (manuales, material complementario, guías didácticas de las asignaturas, libros de prácticas, etc.) autosuficientes para que los estudiantes, muchas veces sin el apoyo y el aliento constante de los profesores, como ocurre en las universidades presenciales (hasta ahora), lo que les obliga a una gran disciplina, motivación intrínseca y esfuerzo personal encomiables. Este tipo de materiales son muchas veces la única vía de relación del estudiante con la asignatura y el profesor. El manual que comentamos se entronca en esta lógica.

Se trata de un libro (manual) que cubre los contenidos completos del programa de una asignatura de los Complementos de formación exigibles para acceder a la carrera de Psicopedagogía (de segundo ciclo), de seis créditos. Es un libro coordinado, con ocho autores-colaboradores, si bien gran parte de los capítulos han sido realizados por la coordinadora.

Una gran experta en nuestro país en metodología científica aplicada a la psicología (sobre todo observacional y cualitativa), M<sup>a</sup> Teresa Anguera, de la Universidad de Barcelona, establecía la siguiente conceptualización. Si trazamos un continuo de *control interno* para situar a todas las metodologías en psicología, en el extremo de mayor control interno está la metodología experimental, cuyo instrumento por autonomía es el experimento. En el extremo de menos control interno (y por lo tanto de mayor control externo o validez ecológica o potencial de generabilidad) está la metodología observacional (incluyendo la cualitativa, la etnográfica, la observación indirecta o sobre transcripciones o documentos, etc.) y cuyo instrumento por autonomía son los sistemas de categorías exhaustivos y mutuamente excluyentes. Y en el medio estaría la metodología selectiva (antes erróneamente denominada correlacional al confundir un método o camino con una forma de análisis de datos, que no es el único posible) y cuyos instrumentos

son los instrumentos estándares y semi-estándares (tests, cuestionarios, entrevistas, listas de control, etc.). A lo largo de ese continuo es posible ubicar a todas las investigaciones, si bien los instrumentos de una metodología (p. ej., los tests) puedan emplearse en otra (p. ej., en un experimento). Esta cuestión de las metodologías es tratado en la tercera parte del libro (capítulos 9 a 12). Pero es preciso construir estos instrumentos (tradicionalmente esto se ha hecho sobre todo en los de la metodología selectiva, si bien ahora es exigible a cualquier metodología) con el máximo rigor científico de validez, fiabilidad, normas, y partir de este análisis psicométrico para asegurar las propiedades de medida deseables o de calidad. Y esta problemática se trata en la segunda parte del libro (capítulos 3 al 8), la más densa del manual, y de gran importancia en la formación de los futuros psicopedagogos, en la mayoría de los casos procedentes del magisterio y con escasa o nula formación en estas cuestiones, y la única oportunidad de tenerla, no así en lo que hace al bloque tercero en que hay otras asignaturas en 4º ó 5º de la carrera (según planes de estudio). La primera parte del libro, no es sino una conceptualización de los fundamentos de metodología científica, en dos capítulos.

El manual tiene una estructura muy similar en cada uno de sus doce capítulos. Primero se introducen los antecedentes del tema, la importancia de tratarlo y los objetivos que se persiguen en el mismo, además de concretarse un esquema-resumen de cada capítulo (por cierto de gran interés y que aportan una visión global que facilita la comprensión y lectura). Esto facilitará sin duda la activación de los conocimientos previos de los estudiantes, así como preparará para la correcta comprensión de lo leído, además de estructurar los conocimientos que habrá de aprender el estudiante. A continuación los contenidos son desarrollados en diferentes apartados y subapartados con diferentes criterios de

organización, en general de forma sencilla y clara para el lector, lo que es de agradecer, aunque sin perder profundidad ni rigor (si bien no son todos los capítulos de la misma calidad, como es comprensible, dada la diferencia de autores). Además, se van incluyendo síntesis o resúmenes de los núcleos fundamentales de cada apartado y se concretan ejercicios y actividades que habrá de realizar el estudiante para confrontar lo aprendido o mejorar la comprensión de lo leído y su aprendizaje y consolidación. La bibliografía básica final, además de otras lecturas sugeridas y el material complementario al que refiere (presentado en la *web* de la asignatura) cierran el círculo de utilidad para los estudiantes de la asignatura.

El manual está lleno de gráficas, tablas, figuras, cuadros..., que mejoran notablemente sus cualidades didácticas y que serán agradecidos por los estudiantes. Pero como la procedencia de los estudiantes que acceden a la licenciatura en psicopedagogía es muy dispar (no sólo pueden proceder del magisterio –la mayoría–, sino también del primer ciclo de pedagogía o de psicología, o incluso de la diplomatura de educación social) y con conocimientos previos diferentes, se incluye una gran cantidad de elementos gráficos sombreados para quien precise clarificar conceptos, ideas, lógica de la medida o de la investigación, nociones estadísticas, etc., y que para el resto de los estudiantes serán «cosas sabidas», lo que es de utilidad y permite cierta individualización en su lectura. Las referencias bibliográficas finales ayudarán a profundizar en diferentes temas. Y el glosario de palabras y términos es bienvenido (y anunciado a lo largo del texto con las palabras subrayadas) y facilitarán la comprensión de los contenidos del libro. En nuestro país es rara la editorial que incluye un índice de materias en sus libros de psicología o educación (con honrosas excepciones), algo que es habitual en las publicaciones anglosajonas, por ejemplo, y

que cumplen también una función de glosario, lo que hubiera mejorado notablemente el libro (no existe en esta publicación).

Los doce capítulos del libro, para responder a los seis créditos de la asignatura (dos temas por crédito), son densos, sencillos, claros, en general actuales, y de utilidad.

El primero, sobre la *lógica de la investigación científica* se entronca con los deseos del hombre por conocer científicamente la realidad, se hace una caracterización de la ciencia y del método (del griego *methodós*, camino) para conseguir sus objetivos de comprensión del mundo y su control, del método científico y su modo de proceder, del estatus científico de la psicología, de las diferentes modalidades del método científico en psicología (experimental y no experimental), de la planificación de una investigación y por último los puntos básicos tratados y los ejercicios y sus soluciones, además de la bibliografía básica recomendada y de lecturas sugeridas o el material complementario (se consulta en la *web*). El segundo capítulo, se focaliza en la *medición de lo psicológico* o psicometría, necesidad, posibilidad, definición, e instrumentos de medida en psicología. Se tratan los diferentes tipos de escalas de Stevens (nominal, ordinal, intervalos y razón), la aproximación a la medición psicológica, conceptualización y clasificación de los instrumentos de medida, además de los puntos básicos del tema, los ejercicios y sus soluciones, la bibliografía básica recomendada, lecturas sugeridas y el material complementario. Esta estructura de los capítulos es aplicada a todos ellos.

La segunda parte, de construcción, evaluación y aplicación de instrumentos de medida, aborda el *proceso de construcción de un test y el proceso de su evaluación*. En el capítulo 3 se revisa la *construcción y aplicación de los instrumentos de medida*, es decir, los objetivos del test, la especificación del test y sus funciones, contenidos,

formato, ámbito cognitivo o no cognitivo, longitud, propiedades psicométricas de calidad. La confección de los ítems y de la prueba con sus instrucciones para la aplicación, presentación, formato de registro de respuestas. La aplicación de las pruebas. En el capítulo 4, se trata la *asignación e interpretación de puntuaciones*: puntuación del test, de las respuestas y combinación de puntuaciones, interpretación de las puntuaciones normativa o criterial.

El capítulo 5 se centra en las *teorías de los tests*: el problema del error de medida, la teoría clásica de los tests o modelo lineal de Spearman (error típico de medida, nivel de confianza), la teoría de respuesta al ítem (modelo y supuestos, función, error de medida, características del interés). El capítulo 6 trata de la *fiabilidad como criterio métrico de la calidad global del test* (junto con la validez, frente a la calidad métrica individual en el análisis de ítems): concepción clásica (estabilidad temporal, consistencia interna), factores que influyen en el coeficiente de fiabilidad (longitud, variabilidad de la muestra). Además de la concepción de la teoría de respuesta al ítem o fiabilidad como información, la fiabilidad interjueces, la fiabilidad como consistencia en las clasificaciones obtenidas a partir del test (interpretación criterial, precisión en el punto de corte, consistencia de las clasificaciones). La *validez como criterio métrico de la calidad global del test* se aborda en el capítulo 7: caracterización global, métodos relacionados con la estructura interna del test (análisis factorial), métodos relacionados con el contenido del test (relevancia y representatividad de los ítems), métodos basados en la relación con otras variables (relevantes teóricamente: validez convergente y discriminante; predicción de un criterio), la generalización de la validez. Y por último, la *evaluación de la calidad métrica de los elementos del test o análisis de ítems* se explica en el capítulo 8: parámetros del ítem (dificultad, discriminación, fiabilidad, validez, relación

de los parámetros del ítem con los del test), análisis de los distractores, análisis del funcionamiento diferencial del ítem. Esta segunda parte del manual prácticamente no volverá a ser estudiada en la licenciatura, de ahí que sea importante que queden claros los materiales complementarios y sobre todo lecturas adicionales para más adelante y cuando los licenciados se enfrenten desde la investigación o desde la práctica profesional con la necesidad de construcción y aplicación de tests.

La tercera parte, sobre los *métodos de investigación*, será objeto de estudio en alguna asignatura de la carrera, posterior. El capítulo 9 trata la *metodología experimental y cuasiexperimental*: diez conceptos básicos y un ejemplo, la metodología experimental (diseños), la metodología cuasi experimental (diseños). La *metodología de encuestas* se aborda en el capítulo 10: concepto y delimitación de la metodología de encuestas, tipos de encuestas (censales y muestrales, descriptivas y explicativas, transversales y longitudinales), fases de una encuesta (objetivo, diseño, obtención de datos, explotación, análisis de datos, presentación de resultados), procedimientos de recogida de la información, técnicas de muestreo (errores en las encuestas, métodos de muestreo probabilístico y no probabilístico, errores de estimación). El capítulo 11, por Sarriá y Brioso, describe la *metodología observacional*: caracterización del método observacional, categorización, muestreo y registro (reglas de muestreo, reglas de registro), métrica de la observación (frecuencia, duración, frecuencia de transición, intensidad), control de calidad de los datos, diseño y análisis de datos. Y por último, el capítulo 12, de *metodología cualitativa*: complementariedad de lo cualitativo y cuantitativo, la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, el grupo triangular. En todos los capítulos se incluyen los puntos básicos, los ejercicios y su solución, la bibliografía básica recomendada, las lectu-

ras sugeridas y la referencia al material complementario que el estudiante podrá encontrar en la *web* de la asignatura en la UNED.

Las tablas estadísticas, como anexo, más la bibliografía general y el glosario cierran el libro.

Se trata de un manual útil sobre el tema que podrá venir bien para «repasar» a muchos psicólogos y educadores, aparte de a los psicopedagogos, cuestiones fundamentales que precisan en la construcción de instrumentos y en el diseño de investigaciones o en la práctica profesional (para los estudiantes será un material de referencia). La concreción en temas (capítulos) de los seis créditos de la asignatura de Complementos de formación para acceder a la carrera de psicopedagogía, es de interés y sobre todo ilustra la formación en profundidad, cantidad y calidad, además de actualidad, que reciben los estudiantes de la UNED que cursan esta asignatura. Y dada la escasez de libros (de las temáticas aisladas hay muchos como se citan en el propio libro) que aporten una visión conjunta de estas temáticas y de forma completa (ahora exigido por la asignatura de Complementos de formación) seguro que será utilizado en muchas universidades para la formación de psicopedagogos.

**Jesús-Nicasio García**

BAUTISTA A. (coord.):  
*La mirada encerrada*.  
Madrid, La Torre, 2002,  
206 pp. ISBN: 84-7960-  
328-3.

Este libro nos traslada a la realidad cercada y cercenada de los incomunicados, de quienes han sido sustraídos de la sociedad por haber perdido en ella su lugar. El

presente trabajo es fruto de una exposición de fotografías, hechas por los presos de Carabanchel poco antes de su clausura definitiva, en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid a finales de 1999. Se celebraron, asimismo, debates y mesas redondas de forma paralela bajo el título de *La Mirada Encerrada* cuyas aportaciones han sido recopiladas en este libro por su coordinador, Antonio Bautista.

Las fotografías pretenden ser aproximaciones a distintas facetas de la vida de los presos, organizadas en cuatro bloques: «El alma en la cara» que signa y consiga cómo las relaciones de poder en cautiverio van penetrando y semillando de muescas y surcos las facciones de los presos; «Tattoos» donde se reafirma el cuerpo de los presos como el soporte insomne en el que los tatuajes duermen los desvelos de una subjetividad, la de los presos, sometida al rigor de las rejas; «Un lugar lleno de rumores» propio de las instituciones totales en las que la palabra es laminada y reducida a la condición incierta del rumor; y, «Madrid desde dentro» en donde las miradas encerradas van ajedrezando el estrecho horizonte que se avizora tras los barrotes.

El libro ofrece distintas visiones y prevenciones, entre estas últimas García Calvo advierte genéricamente de las argucias de las artes visuales de instrumentalizar las imágenes (en este caso la fotografía, en otros, la televisión, el vídeo o el cine) en favor de la misión de fe que consiste en dirigir y determinar nuestra visión desde arriba, en el empeño de hacernos creer en una realidad falsificada e impostada. Seguidamente, se presentan miradas calidoscópicas. María Antonia García de León plantea que la institución penitenciaria arrebató a los presos el tiempo, e instala en sus cuerpos confiscados las relaciones de poder y la disciplina carcelaria: la soledad decretada, la administración del silencio y el aislamiento, la rígida reglamentación de los espacios que modula y

construye, como señala Margarita Zehag, la interiorización del control social que capilariza desde las posturas hasta los gestos. Esta división marcial de los espacios plantea una reconversión de los sentidos, de las emociones y los sentimientos de manera disciplinaria. Tomás Lorente traza cómo esta reconversión se instala en los cuerpos, cómo la evolución y modificación de los rasgos fisionómicos van perfilando y singularizando a los presos, cómo va anidándose y anudándose en su piel los estados emocionales y las experiencias de su mundo interior, cómo el tiempo y la reclusión tatúan sus huellas.

Los presos acuden secreta y clandestinamente a un lenguaje insobornable a la prohibición, el tatuaje. Los tatuajes se hacen porque están prohibidos, según se recoge en una entrevista realizada a dos excarcelados que hicieron tatuajes en Carabanchel. Nacen como la expresión de otro código de valores que regula la vida de los presos, como si se tratara de una «subcultura carcelaria» liberada de los reglamentos y normas que rigen la cultura institucionalizada de los centros penitenciarios. Fernando Álvarez de Uría dimensiona históricamente la subcultura popular del tatuaje asociada a la resistencia y oposición al orden establecido; el tatuaje arroja sobre la piel de los presos esa aureola de malditismo desafiante y reclamante de una identidad que no puede ser borrada por los escarnios y privaciones del cautiverio. Emilio Zaldívar eleva el tatuaje a otra dimensión buscando sus referentes y parangones artísticos como si se tratase de expresiones imperecederas grabadas en el calendario del tiempo. El tatuaje, según el antropólogo mexicano Nelson Álvarez Licóna obedece a la búsqueda de una cierta eficiencia funcional que entiende está asociada a la noción de *habitus* de Bourdieu. Los tatuajes hablan de los presos, son «cicatrices parlantes», pretenden crear un circuito de comunicación libre de injerencias normativas en un recinto en el que los

conductos de comunicación están rígidamente reglamentados.

La organización de la comunicación en la cárcel es jerárquica y vertical, se regula a través de mecanismos institucionales como circulares y documentos escritos de carácter general. A fin de reestablecer otros sistemas de comunicación más horizontales entre los reclusos, según refiere Rafael Prieto, el rumor se abre como una expresión apocada y opacada del estatus de dominación que sufren los presos. El rumor es una fuente de comunicación informal que filtra lo que viene de arriba, acerca de lo que pueda ser o vaya a pasar, de ese suceder incierto y nebuloso. Al mismo tiempo, el rumor permite estructurar los grupos de poder entre los propios presos en función de su antigüedad, influencia o posición.

José Vicente Merino aborda la socialización desde dentro de la prisión de los hijos de las madres encarceladas, y cómo, aun en condiciones de internamiento, no se escinde esa relación primaria extramuros de la libertad. Antonio Bautista por su parte, se detiene no tanto en la acción sancionadora de la institución penitenciaria que aísla y encierra a los sujetos que han transgredido las leyes, sino en esta otra acción formativa e integradora, tan ninguneada en las cárceles, que consistiría en resituar las historias y proyectos de vida de los presos y las situaciones que les incitaron a realizar conductas que fueron causa de su reclusión, dentro de procesos formativos y capacitantes que les permitiesen trascender la conflictividad en la que se vieron inmersos. En este libro mosaico, Pilar Sánchez coloca su última tesela, un poema, inspirado en las doce fotografías expuestas en el taller «El alma en la cara».

El presente trabajo pone el acento en cómo la realidad penitenciaria sojuzga a los presos a su régimen de soledad y desafección, disciplina e incomunicación, no llega, sin embargo, más que someramente, a entrar en los procesos de reinserción so-

cial de los internos toda vez finalizada su reclusión. Interesa reparar, a partir no ya de lo que enuncia el libro, sino de lo que sugiere, cómo la vida de los presos se desarrolla más allá de los cerrojos, cancelas y barrotes de la cárcel, cómo las miradas de algunos ex reclusos no dejan de estar encerradas aun estando en libertad, cómo la libertad sigue siendo una cruzada para aquellos que han sido marcados, como menciona Álvarez de Uría, por los signos inequívocos de la infamia.

**José Luis Gordo López**

VEGA GIL, L.: *Claves de la educación social en perspectiva comparada*. Salamanca, Hespérides, 2002, 324 pp. ISBN: 84-88895-68-2

Al igual que ocurre en otros ámbitos del conocimiento pero especialmente en el contexto de la Educación Comparada, las circunstancias globalizadoras del nuevo mundo nos obligan a entender el desarrollo como proceso global, lo que supone ampliarlo a los temas sociales y culturales, pero también a la educación. De este modo, orientamos nuestras investigaciones hacia el estudio de cuestiones o problemas socioeducativos de interés internacional, susceptibles de ser comparados entre las sociedades pretendidamente globalizadas. Tan evidente resulta afirmar que nuestra disciplina tiene mucho que aportar a la solución de problemas sociales y educativos comunes a los distintos países como que las implicaciones prácticas que se deriven de los estudios comparados tienen importantes perspectivas de futuro en la educación de estas sociedades. Por ello, debemos dar la bienvenida a esta nueva obra del profesor Leoncio Vega Gil que,

sin pretensiones definitivas, pretende iniciar una labor educativa en el campo de la Educación Comparada, tarea que en estos momentos acoge todo su esfuerzo investigador.

En esta línea de trabajo, la publicación que presentamos, de la colección *Ciencias de la Educación* de la editorial Hespérides, ofrece algunas claves de la educación social que resultan de la síntesis y reflexión del contenido de diversos informes y documentos recientes elaborados por distintas instituciones y organismos internacionales, fundamentalmente la UNESCO y OCDE, entre otros. A lo largo de estas páginas vamos resolviendo cuestiones actuales de la educación internacional en su dimensión social: ¿cuáles son las distintas realidades educativas en la región de América Latina y en la Unión Europea?; ¿cuáles son los elementos más significativos de la acción educativa internacional?; ¿qué aportaciones nos ofrecen los organismos internacionales de educación?; ¿qué colectivos sociales se benefician de los programas pedagógicos establecidos fuera del ámbito escolar?...

No cabe duda de que la globalización está demandando exigencias nuevas de la escuela pero también de las instituciones que se enmarcan en el ámbito de la educación social. Por ello, el principal objetivo de este estudio es recoger, en perspectiva comparada, distintos referentes de la educación social en el contexto latinoamericano y europeo, tratando así de aportar resultados que pongan de manifiesto las carencias y los avances de unas y otras realidades pedagógicas, proporcionando además una explicación intelectual y racional sobre los temas educativos estudiados de antemano. De una parte, por tanto, consideramos este trabajo extenso y sustancioso en cuanto nos muestra un amplio y surtido abanico de temáticas socioeducativas, lo cual no defraudará al lector si su intención es encontrar distintas claves de reflexión, de análisis y de interpretación sobre la educación social en el mundo.

Consecuentemente, de otra parte, consideramos la utilidad de este documento para múltiples profesionales relacionados con el mundo educativo pero sobre todo para el colectivo académico que conforma la vida universitaria: tanto los alumnos de las distintas materias de educación comparada en perspectiva social como los docentes que imparten estas disciplinas.

El libro se estructura en diez capítulos (distribuidos en tres grandes bloques), unas conclusiones y las referencias bibliográficas. En un primer bloque, tras un planteamiento general de la educación social y las distintas interpretaciones y conexiones con otros términos y expresiones cercanas, el autor presenta algunas aportaciones teóricas y metodológicas con relación a la conexión entre educación y comparación desde una perspectiva contextual. Posteriormente, el bloque central del estudio incluye varios capítulos. El primero de ellos dedicado a la reflexión sobre el proceso internacional de construcción teórica de la educación social y la pedagogía social y otros dos capítulos que tratan la implicación de los organismos internacionales (UNESCO y OCDE) en la educación general de la población. Los dos capítulos siguientes se dedican al análisis de la infancia y la educación en ibero-América, y la infancia y la juventud en las políticas europeas, respectivamente. A continuación, un capítulo referido a la dimensión europea de la educación como instrumento de convergencia sociocultural en la Unión Europea. Todo ello se concluye con un estudio político e institucional de las aportaciones socioeducativas en la España contemporánea. Finalmente, en el tercer bloque, fruto de un ejercicio racional de la inteligencia del autor, se trata de producir racionalidad de las temáticas descritas más arriba. Y para terminar, un último capítulo de conclusiones en torno al papel de los organismos internacionales en el apoyo a la educación, la educación en la región latinoamericana y la Unión Euro-



pea, el papel de España en el concierto internacional y el impacto de la globalización en la educación.

Estructura ésta, que trata de dar respuesta a una trilogía explicativa basada en las aportaciones del profesor A. Novoa. Siguiendo su orientación, el esquema de pensamiento en el que el autor del trabajo se apoya para trabajar el objeto de su estudio parte de contextualizar *dónde*, analizar *qué* y, finalmente, interpretar *por qué*. Contextualizar, en primer lugar, las actuales sociedades internacionales en sus aspectos sociales y culturales. Analizar, en segundo lugar, el contenido de las políticas, los programas y las iniciativas institucionales socioeducativas en el contexto internacional. E interpretar, en tercer lugar, las claves de la educación social en el mundo en función de la complejidad de los diversos aspectos que las integran, al objeto de buscar la racionalidad de los proyectos educativos internacionales. Entendemos, por tanto, que el trabajo sigue una estructura coherente, de manera que todos sus elementos se hacen imprescindibles para entender los temas educativos tratados en la obra. Se puede suponer, por una parte, que el autor procuró prestar tanta atención al contenido de la obra como a la estructuración del mismo. Y cabe sospechar, por otra, el objetivo que subyace a esta fundamentada organización de su trabajo: construir, o al menos dejar esbozado, el modelo educativo mundial complementario a las caracterizaciones nacionales, concretamente en materia de educación social.

En definitiva, el profesor Vega Gil consigue con este trabajo cumplir muy bien su gran objetivo y especificidad: presentarnos elementos de síntesis y reflexión sobre la educación social en el mundo globalizado, en otras palabras, una referencia a lo social desde el marco internacional que permita comparar qué cambios educativos se están produciendo en las sociedades de nuestro tiempo. En este sentido, el autor ha sabido identificar las claves de la educación social

en perspectiva comparada y ha buscado nuevas formas de entendimiento, de interpretación, de racionalización de la realidad estudiada. Una obra, por tanto, de sumo interés para todos los que nos preocupamos por el desarrollo y la evolución de la educación internacional a través de la armonía de la educación y su dimensión social.

### ***Henar Conde Valdivieso***

ZAMBRANO, M.: *Unamuno*. Edición e introducción de Mercedes Gómez Blesa. Barcelona, Debate, 2002, 203 pp. ISBN: 84-9793-094-0.

Estamos ante un libro que nos habla de dos elementos indisociables: la personalidad y la obra de Don Miguel de Unamuno. Unos textos escritos no desde la objetividad, sino desde la participación. Porque, en efecto, es sorprendente lo cercana que está María Zambrano a Unamuno (y lo lejos que está de Ortega). En su excelente prólogo Mercedes Gómez Blesa escribe que «la obra en su conjunto podría ser definida como un ejercicio de admiración», y prosigue: «Bien podría haber aplicado Unamuno a Zambrano el calificativo de "hermana menor", dada la proximidad o cercanía de sus pensamientos, cercanía que alude no sólo al común interés por un buen número de temas, sino, sobre todo, a la manera o modo de filosofar, que cabría resumir en la reiterada frase unamuniana "discurrir por metáforas"» (p. 13).

¿Quién es Unamuno y qué representa? Ésta es la pregunta a la que María Zambrano intenta responder. Miguel de Unamuno es, por una parte, un hombre moderno, lo que entre otras cosas quiere decir que cree en el valor del individuo. De hecho, habría

sido el primero en nuestra vida española en afirmar el valor de la individualidad. Lo que ocurre es que en la expresión de la suya propia se centrará en el deseo de una vida eterna; y *esto en buena medida no es moderno*. De hecho, la razón moderna ha acabado en su ya larga andadura por convencerse de que carece de sentido plantear al problema de la inmortalidad del alma, de nuestra inmortalidad personal. Pero Unamuno no está dispuesto a resignarse ante la nada. En bellas palabras de nuestra autora: «Por sentirse sombra y viento, o por sentir el sepulcro cerca, no se resignó a bajar a él sin haber hablado, sin haber declarado sobre sí.» (pp. 91-92). A este nivel, Unamuno es una continuación de algunas voces del Antiguo Testamento, de un Job que dice «La nube se consume y se va: así el que desciende al sepulcro no subirá» y «por tanto yo no reprimiré mi boca, hablaré con la angustia de mi espíritu y quejarme de la amargura de mi alma.» La situación no deja de ser paradójica. Unamuno, hombre moderno, sentirá que tiene que luchar contra la razón moderna. Como escribe María Zambrano: «Él combate, no contra la razón griega, sino contra la razón moderna. Y contra ésta, sí va explícitamente. Frente a la filosofía, defiende los derechos de la tragedia y, luego, apurándola, descubre la semilla salvadora que no es una nueva razón, sino un nuevo género de amor. Tal es el camino de *Del sentimiento trágico de la vida*.» (p. 87). En el proceso de librarnos de la razón (aunque habría que preguntarse si esto es verdaderamente posible) llegamos entonces a la compasión. Éste es el camino que de la mano de Unamuno se nos invita a recorrer. Admitida esta conclusión, es inevitable que aparezca en nosotros la pregunta, ¿no se parece esto extraordinariamente a la propuesta que la propia María Zambrano iba a presentar? El resultado es que con este libro aprendemos seguramente más del pensamiento de su autora que de las facetas y complejidades de la obra unamuniana.

No se trata, por supuesto, de quitarle importancia a la obra, sino de resaltar en dónde se encuentra la misma. Es el Unamuno del que María Zambrano se alimentó el que aquí se nos presenta. No más, pero tampoco menos.

**Gerardo López Sastre**

RIED, B.: *Juegos y ejercicios para estimular la psicomotricidad*. Barcelona, Ediciones Oniro, 2002, 110 pp. ISBN: 84-9754-015-8.

Juegos y ejercicios para estimular la psicomotricidad es un libro que intenta cubrir uno de los vacíos existentes en la actualidad en la literatura específica sobre la práctica de la motricidad en los primeros años de la infancia, realizando esta aproximación con exquisito rigor y abundancia de propuestas. Ciertamente que la especificidad de este período evolutivo y educativo en el que se encuentra inmersa la obra implica que la acción educativa tenga unas características singulares, si cabe más acentuadas que las de otros períodos o niveles educativos.

Por otra parte las condiciones en las que se lleva a cabo y se desarrolla la educación en la infancia son también distintas y específicas, destacando el hecho de especial significación, que es el de la importancia de la motricidad en este momento, cuestión que ha de ser doblemente conectada, por una parte, con las características concretas del niño definidas por el momento del proceso evolutivo en el que se halla inmerso, lo que supone, a su vez, que el proceso educativo desarrollado debe de ser adecuado a esta especificidad, y por otra, con la identificación de las funciones de la Educación

Infantil (jardines de infancia y escuelas de educación infantil).

Una concepción actualizada de la Escuela Infantil debe atribuirle como finalidad incidir en el proceso de crecimiento, maduración, aprendizaje y desarrollo de los niños pequeños, desde una perspectiva global, sin priorizar ninguna esfera de la personalidad sobre las demás, por tanto, dicho desarrollo irá encaminado a potenciar y a trabajar los aspectos motrices, cognitivos, de creatividad, afectivos-emocionales, de cooperación, de desarrollo social y de desarrollo personal.

En efecto, el desarrollo motor del niño en estas primeras edades, o la progresión de su competencia motriz, no se contemplará solamente como el despliegue de todo un conjunto de comportamientos predeterminados, sino que por el contrario será el fruto de una constante del niño, que es su interacción con el medio, por lo que habrá de recibir influencias, lo que sin duda afectará a su dimensión cognitiva, afectiva, social, relacional, motivacional, a través de las cuales se forjarán sentimientos de autoeficacia, autonomía, autoestima, autocompetencia y todo ello va a influir en su propio desarrollo.

Es por ello que nuestra actividad o en lo referente a la Educación Motriz se centrará en el desarrollo o trabajo del equilibrio, la lateralidad, la coordinación de movimientos, la relajación y la respiración, la organización espacio-temporal y rítmica, la comunicación gestual, postural y tónica, la relación del niño con los objetos, con sus compañeros y con los adultos, a la vez que se centrará en el desarrollo afectivo y relacional, en su sociabilidad a través del movimiento corporal, de la expresividad corporal o expresión corporal. En definitiva, todo aquello que supone el controlar y expresar su motricidad voluntaria en su contexto relacional manifestando sus deseos, temores y emociones.

En este sentido, la obra de Bettina Ried es una obra eminentemente práctica, útil

para el maestro o educador del Jardín de Infancia y los colegios de Educación Infantil, ya que presenta y ofrece una serie de recursos y prácticas motrices, para trabajar en la sala-gimnasio con los niños pequeños.

Por lo tanto, el texto que estamos comentando podríamos decir que tiene dos partes claramente diferenciadas, la primera se ocupa de argumentar las razones para desarrollar un programa de motricidad en la etapa y nos presenta cómo utilizar dicho libro, para pasar a continuación a ofrecer-nos una serie de razones y justificaciones para desarrollar un programa de actividades físicas con niños de uno a cuatro años, basado en algunas de las conductas motrices más significativas del período evolutivo de uno a cuatro años y en los principios básicos del desarrollo psicomotor en dicho período. Asimismo, se ocupa de los principios metodológicos básicos para la práctica de ejercicios con niños pequeños, donde destaca la importancia de los espacios, los incentivos, la motivación, la madurez, el fomento, el pensamiento divergente, el configurar el entorno, la manera de presentar las actividades, la transmisión de seguridad y confianza, etc.

De esta forma pasamos a una segunda parte donde nos muestra, en primer lugar, una serie de «Unidades de ejercicios» a través de clases de Educación Física donde se materializan una serie de propuestas prácticas, desarrollando clases de educación física a través de actividades como ejercicios con globos, ejercicios con pelotas, con cilindros de cartón, de palos de escobas, con cuerdas, con cojines, con hojas de periódico, con toallas, con sábanas, con sillas y mesas, con tablas, de ejercicios en el agua. Para posteriormente proponer una serie de ejercicios prácticos para «la estimulación de determinadas capacidades y habilidades», y en este sentido nos ofrece tareas para el calentamiento, para estimular la coordinación, ejercicios para estimular las capacidades básicas, para educar la postura, el

equilibrio, ejercicios de movilidad y finalmente una serie de ejercicios para educar el sentido del ritmo a través de canciones y de bailes.

Todas las propuestas motrices las hace agrupando los ejercicios desde una menor a una creciente dificultad, con el objeto de que el nivel de exigencia y estímulo se adapte a cada niño según sus capacidades y grado de desarrollo.

Ciertamente Bettina Ried hace honor a su formación en Educación Física y en Pedagogía en la ciudad brasileña de Sao Paulo y, sobre todo, a su desarrollo profesional como profesora de «gimnasia» para madres e hijos y para niños de los primeros ciclos escolares a cuyo fin nos presenta una obra desde la que se entiende y se deduce que el niño pequeño en los primeros años de su existencia tras sus experiencias motrices, pone los cimientos de toda la construcción posterior en lo social, lo cognitivo, lo operativo, siendo el movimiento el gran libro de texto en donde forja su progreso y perfeccionamiento a través de actividades de manipulación, de observación, en forma lúdica, propia de este primer período de la vida.

Es éste el momento en que resultan extraordinariamente relevantes los primeros juegos del niño con su propio cuerpo y con el cuerpo de la madre, de su cuerpo con las primeras conquistas del espacio, con los primeros sondeos o averiguaciones de los objetos y con las demás personas. Para pasar después al descubrimiento de espacios mayores, de nuevos objetos y de nuevas personas, intentando ir hacia lo nuevo, lo desconocido, de arriesgarse un poco más. Lo que caracteriza o tienen de común todas estas acciones o movimientos es el deseo de hacer, de entender, de probar, de descubrir algo nuevo, de investigar poniendo todos los recursos corporales a su disposición como son los ojos, la boca, las manos, los pies, los oídos. Todo ello produce en el niño una satisfacción y un placer y así nos lo transmite cuando termina o vuelve, excitado, de un juego.

En suma, el libro supone la descripción de una herramienta eficaz para penetrar en ese mundo infantil tan atractivo y complejo haciendo del movimiento un verdadero recurso educativo a través del cual se sientan las bases que más tarde han de influir sobremanera no sólo en los aprendizajes básicos, sino también en la conformación de una personalidad equilibrada. Sea bienvenida la nueva obra al mundo de la educación infantil.

**Pedro Gil Madrona**

MALLART, J; TEIXIDÓ, M. y VILANOU, C. (ed.): *Repensar la pedagogía, avui*. Vic, Societat Catalana de Pedagogia (IEC) y EUMO Editorial, 2001, 395 pp. ISBN: 84-7602-828-8.

Con el giro pedagógico, que pasó de fundamentarse epistemológicamente en la filosofía a hacerlo en la biología y la medicina, tuvo lugar un cambio de sustrato del pensamiento educativo. El libro que presentamos no pretende reubicar la epistemología pedagógica a etapas prebiológicas o precientíficas. La propuesta de *Repensar la pedagogía*, pretende revisar algunos de los puntos clave más relevantes para la praxis educativa del siglo XXI.

*Repensar la pedagogía, hoyes* es un volumen colectivo de más de cincuenta autores del campo de la pedagogía que desarrollan su actividad profesional en universidades, centros escolares e instituciones catalanas. Repensar la pedagogía en momentos en los cuales ciertas crisis ponen en cuestión el mismo término, pero sobre todo repensarla para reelaborar y exponer de forma sistemática y organizada los saberes pedagógicos. Tal y como se afirma en la presen-

tación, «en pedagogía, la necesidad de adaptación constante a los cambios de la vida y de la sociedad exige esta actividad de reflexión constante». Con esta finalidad, la *Societat Catalana de Pedagogia* (filial del Institut d'Estudis Catalans) ha promovido el presente volumen, que recoge las reflexiones presentadas en el *Seminario de otoño de 2001*. El libro se organiza en dos bloques bien diferenciados. El primero está dedicado a la exposición ordenada de diferentes apartados pedagógicos que se estructuran a partir de tres grandes apartados. En el segundo bloque se presentan las comunicaciones del citado seminario, que se estructuran en torno a tres grandes ejes: pensar la duración, la práctica pedagógica y las decisiones del sistema educativo.

El primer apartado del bloque primero lleva por título «El pensamiento pedagógico» y se inicia con un capítulo en el que se reflexiona sobre los discursos pedagógicos después del debate posmoderno. El capítulo sirve para abrir el discurso y enfoque del libro ya que finaliza su propuesta planteando que «la pedagogía debe afrontar una especie de refundación para dar respuesta a los retos del futuro (...) y ampliar el horizonte de su objeto de conocimiento en la perspectiva de un conocimiento complejo». Este primer apartado sigue con trabajos dedicados a repensar la educación emocional, la educación física, la educación moral, la pedagogía estética y la educación científica. Y este «repensar» la educación pasa, casi obligatoriamente, por devolvernos a una relectura del ideal de humanidad, ya planteada, entre otros autores, por Natorp. Un ideal de humanidad que no puede prescindir de las demás ciencias para interpretar y entender el complejo mundo de la educación.

El segundo apartado se centra en repensar las prácticas pedagógicas, y las ordena en dos grandes grupos: el ámbito formal y el ámbito no formal. Todo el apartado se encuentra impregnado de la idea de la participación del profesorado y de los pedagogos en general, para poder

repensar el currículum formal y no formal. Tal y como afirma Joan Mallart «el papel que deseáramos para el profesorado frente a una reforma curricular no es el de seguidor fiel de un programa elaborado por otros, ni el de consumidor o aplicador de directrices que le vienen dadas externamente». Su implicación y participación activa es una de las invitaciones que nos hacen los autores que han escrito capítulos de este apartado. De esta forma el profesorado se convierte en el verdadero autor del currículum. En relación a los temas tratados en el bloque, el currículum formal hace referencia a la educación infantil, la educación primaria, la secundaria, la pedagogía de la escuela rural y, finalmente, la formación profesional, con las nuevas perspectivas y posibilidades que nos ofrece ya en la actualidad. Esta presencia de la educación formal en el libro se lleva a cabo, parafraseando a Cela y Palou, proponiendo que la educación «cuestione aquello que está establecido» para que ésta no pierda su función principal. Para ello la educación formal debe proponer actividades que permitan a los educandos interpretar el mundo. Una interpretación que hará más fácil y posible su transformación.

La parte dedicada al ámbito no formal nos plantea los fundamentos y el futuro de la pedagogía social, de la pedagogía del tiempo libre y de la animación sociocultural. Cuando hoy las problemáticas sociales son más candentes la educación (especialmente a través de la acción de los educadores sociales) intenta dar respuestas educativas a las diversas situaciones, siendo igualmente importante repensar las pedagogías que sustentan dichas prácticas. También se pone de manifiesto la preocupación sobre figuras profesionales emergentes, pero a la vez contradictorias, como la del pedagogo social. Tal como se plantea en este apartado, «hablar de la profesión de pedagogo social consiste en hablar de una profesión poco definida, en vías de creación, con enormes dificultades para justificar la intervención

de dicho profesional, y no otros, pero con una importante fundamentación teórica detrás».

El tercer apartado afronta aspectos diversos del proceso educativo. Se tratan temas tan variados como la pedagogía de la comunicación de masas, la organización de centros escolares, la profesionalización del docente, los procesos de lectura y escritura, los movimientos de Renovación Pedagógica, el género y la educación, etc. Se abre el apartado planteando que la pedagogía es una disciplina teórico-práctica. «La práctica se puede aprender, pero exige una base de arte personal; la técnica se puede ampliar, pero nunca sustituir la aptitud docente». En este repensar el proceso educativo, se introducen aspectos significativos, como el papel del maestro como mediador cultural, la orientación psicopedagógica como uno de los fundamentos de la acción educativa, el papel de las nuevas tecnologías con propuestas concretas como la *web* del centro educativo, los foros virtuales, etc. Y necesariamente, repensar la praxis educativa obliga a reflexionar sobre la tan citada expresión del «malestar docente». Un problema, que en palabras de Pilar Benejam, se da porque «parte del profesorado no acepta la necesidad de una pedagogía basada en la comunicación, en la participación y en la acción», aspectos que obviamente necesitan seguir replanteándose.

El segundo bloque del libro recoge las comunicaciones presentadas en el Seminario. Se abre con un aportación de Octavi Fullat sobre «La educación de lo que es posible», donde afirma que «los educadores somos peregrinos, nómadas, gente de camino; llenamos el tiempo con objetivos pedagógicos incesantemente renovados». Pero la educación necesita, además de objetivos programados, amplias dosis de esperanza, que puede fundamentarse, según uno de los autores del libro, pensando la educación a través de la educación ya recibida. El apartado sigue con aportaciones

entorno al perfil profesional docente en la sociedad cambiante, la perspectiva educativa del turismo, etc.

La segunda pieza del apartado nos propone comunicaciones sobre la práctica pedagógica y se concreta en propuestas como la ciudad-museo, la implicación profesional del pedagogo en la sociedad actual, la educación del adolescente marginal, la educación y la colectividad, la mediación escolar, el teatro como herramienta educativa, etc. La práctica pedagógica pasa, siguiendo a Nuria Rajadell, por que los pedagogos sepan transmitir su profesión, conocer la realidad y implicarse en ella, formar a personas y hacerlos poniendo en práctica diferentes habilidades profesionales.

El libro finaliza con un apartado dedicado a las decisiones que se toman en el sistema educativo. Javier Ventura inicia la reflexión hablando del auge de la economía de la educación, un auge que nos avisa que «posiblemente asistimos a ciertos cambios en la sensibilidad y en la hegemonía, que nos permiten hablar de pedagogía económica o de educación económica». Pero las decisiones del sistema educativo también pasan por reflexionar sobre los modelos de la dirección escolar y las necesidades o no de cambiarlos, sobre las funciones del director de los centros escolares públicos o el modelo escolar de la ciudad de Barcelona.

*Repensar la pedagogía, avui* es una obra que desde la reflexión nos ofrece una nueva «hermenéutica» de la praxis educativa y de su pedagogía. Una reflexión que debe llevarnos a analizar los cambios en el campo de la educación producidos con la llegada del nuevo milenio, teniendo en cuenta la concurrencia de distintos discursos pedagógicos: la pedagogía perenne, la pedagogía preformativa, la pedagogía hermenéutica, la pedagogía postestructuralista, la pedagogía psicológica y la pedagogía crítica.

**Jordi Planella**

OLALLA MARAÑÓN, M. A.  
y ÚCAR VENTURA, P.:  
*Con eñe, Lengua y Cul-  
tura Españolas. Nivel in-  
termedio-avanzado.*  
Madrid, Universidad  
Pontificia Comillas, 2002,  
304, pp. ISBN: 84-8468-  
059-2.

Esta obra –tal y como su título indica– pretende ofrecer un manual de referencia integrando dos aspectos complementarios, *Lengua y Cultura*, con la finalidad última de que el alumno extranjero se integre plenamente en la nueva realidad que desea conocer. La idea subyacente es el acercamiento necesario del alumno no sólo a la adquisición de una segunda lengua sino también al pueblo que la utiliza, de modo que pueda implicarse plenamente en su misma realidad.

La estructura del libro contempla veinte capítulos divididos, a su vez, en cuatro apartados diferenciados: Cultura, Gramática, Cajón de Sastre y Firma.

En *Cultura* se detallan algunos aspectos concretos de la realidad española (la organización política y territorial, los sistemas sanitario y educativo, las costumbres cotidianas de los habitantes, etc.) así como las características básicas de la historia, el arte y la literatura de nuestro país, todo ello para ofrecer una idea global del modo en que las distintas culturas han dejado una huella perdurable en nuestra tierra y, en consecuencia, en nuestras gentes. En este mismo apartado se incluyen cinco unidades bajo el epígrafe de *Taller de Escritura*, las cuales favorecen la reflexión acerca de los distintos tipos de textos existentes y sus estructuras específicas (descripción, narración, exposición, argumentación, ensayo y género epistolar). Tras el planteamiento teórico de los distintos aspectos, se ofrecen diversas actividades que ofrecen al alumno la oportunidad de desarrollar y aplicar las destrezas adquiridas, habilidad necesaria en todo proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

El apartado *Gramática* constituye una revisión general de los principios básicos de la gramática española, con especial énfasis en los aspectos de mayor dificultad como son, por ejemplo, los tiempos del pasado, los modos indicativo-subjuntivo y el significado de las distintas preposiciones. El aprendizaje de estos aspectos gramaticales responde a un contexto determinado, es decir, a la unidad temática sobre la que versa cada uno de los capítulos, lo que favorece un aprendizaje integrado por parte de los alumnos. Este epígrafe concluye con un breve resumen, a modo de esquema, de los aspectos teóricos tratados y de ejercicios para su aplicación.

En *Cajón de Sastre* se trabajan aspectos transversales, que incluyen desde problemas léxicos hasta curiosidades y anécdotas: préstamos léxicos, palabras homófonas, gentilicios, refranes, modismos, reglas de acentuación, etc.

Finalmente, la sección de *Firmas* permite a los alumnos familiarizarse con distintos estilos a partir de las experiencias y opiniones de diversos profesionales acerca de los temas pertinentes tratados en cada una de las unidades que conforman el libro. Estas colaboraciones orientan, además, los debates posteriores que se realizan en el aula, al tiempo que permiten ampliar el vocabulario específico de cada uno de los temas.

En definitiva, la obra *Con eñe, Lengua y Cultura Españolas* ofrece a los alumnos la oportunidad de aprender y valorar la sociedad que les acoge a partir del conocimiento y vivencia simultáneos de su lengua y su cultura. La presentación del libro, cuidada y atractiva por la diversidad de recursos empleados (fotografías, mapas, símbolos tipográficos, etc.) para acompañar el texto, hacen de éste un medio atractivo para el aprendizaje del alumno sin descuidar, por ello, la rigurosidad del contenido.

**Leonor Prieto Navarro**

KUSHNER, S.: *Personalizar la evaluación*. Madrid, Morata, 2002, 232 pp. ISBN: 84-7112-472-6.

*En lugar de hacer hincapié en el programa debemos documentar la experiencia individual y de grupo, utilizando esto como una lente a través de la cual «leer» los programas sociales y medir su significación en la vida de las personas.*

A través de este libro, y basándose en la idea anteriormente mencionada, el autor pretende dar una imagen distinta a la habitual de la evaluación, que pasa a estar focalizada en una forma de personalización de los individualismos metodológicos. Para ello, divide el libro en ocho capítulos, de los cuales los tres primeros tienen como objetivo prioritario situar al lector en los contextos intelectual, histórico, filosófico y político, en los que se basan los ejemplos reales que proporciona para afianzar las ideas que quiere transmitir. Con dicho fin, el autor utiliza los restantes capítulos del libro para compartir con el lector su experiencia en lo que respecta a la práctica de la evaluación de programas. Así mismo, el libro se acompaña de una obertura al inicio y una coda para finalizar, que invitan al lector a seguir una lectura lineal a través de todo el libro.

Como se podrá observar al leer el libro, el autor no se basa en teorías y modelos, sino que basa el hilo conductor de la redacción en su propia experiencia como evaluador de programas. Como él mismo menciona en el libro: «no analizo la teoría de evaluación de programas, ofrezco un relato personal de la confusión de hacer evaluación de programas».

En la *obertura*, Kushner transmite al lector una experiencia de evaluación de un programa que llevó a cabo en Londres, transmitiendo la importancia de tener en

cuenta cada aspecto personal del contexto de evaluación, así como la innovación del programa a evaluar. Así mismo, hace ver al lector la importancia de tener en cuenta en la evaluación, las diferencias personales existentes en un mismo contexto (por ejemplo, geográfico).

En el comienzo del capítulo primero, el autor aprovecha para definir y clarificar el significado del término programa, para pasar a analizar brevemente los diversos enfoques de evaluación de programas, destacando la controversia existente entre la evaluación cualitativa y la evaluación cuantitativa. Uno de los aspectos que defiende el autor en todo momento es la personalización de la evaluación, así como la improvisación metodológica, la cual es posible en función de la existencia de dicha personalización. De esta forma, el autor basará la redacción de los siguientes capítulos en tres proyectos de evaluación que comenta brevemente en el final de este primer capítulo.

Con el título que el autor otorga al segundo capítulo de este libro: «El amor y la muerte y la evaluación de programas», se logra analizar la realidad de los programas mediante la utilización de una metáfora basada en la mortalidad. De este modo, el autor lleva al lector hacia una comparación notoria entre la evaluación basada en el programa y la basada en la persona que realiza el programa. Reitera la dificultad existente en el personal evaluador de llevar a cabo la evaluación del programa basándose en cada persona que lo realiza, en sus vivencias, en sus necesidades y características; no en simples papeles predefinidos.

Para explicar mediante la experiencia esta diferencia entre basarse en el programa o en el individuo a la hora de evaluar, el autor utiliza el capítulo tercero para transmitir al lector tres posturas distintas de tres personas de diversas edades, que realizan un programa cada uno. Además utiliza otro ejemplo real para hacernos ver la importancia de tener en cuenta la diferen-



cia entre los valores que cada individuo posee y pasa a analizar los diferentes significados que pueden otorgársele al sujeto de una investigación.

En el capítulo cuarto se analiza la importancia de ser consciente de los valores que guían la investigación, el autor aprovecha para explicitar que no sólo ha sido el uso de las entrevistas lo que ha guiado la combinación de sus valores y experiencia, sino también la naturaleza de la contingencia metodológica. Es interesante la distinción que Kushner realiza entre entrevistar a niños, a estudiantes y a profesionales; distinción que lleva a cabo a través de ejemplos reales extraídos de su propia experiencia.

El autor utiliza el capítulo quinto de este libro para contrastar sus ideas de personalización en la investigación evaluativa, con el modelo seguido por Elliott Eisner, quien «aboga porque las observaciones evaluativas de los fenómenos educativos las realicen lo que él llama “conocedores”: personas con una mirada experta y perspicacia informada». Es interesante la manera en la que el autor cierra este capítulo: lleva dicho contraste a la oposición de dos interrogantes en evaluación: la que se basaría en el modelo del conocedor –¿Puedes evaluar si no conoces a las personas que estás evaluando y no te gustas a ti mismo?– y la que se basaría en el modelo de Kushner –¿Puedes evaluar si no te gustan las personas que estás evaluando y no te conoces a ti mismo (lo bastante)? La oposición entre ambos interrogantes llevan al lector a la reflexión crítica sobre aquello en lo que debe basarse una buena evaluación.

El capítulo seis trata de analizar la evaluación desde la esencialidad, el contexto y la transición de lo evaluado. Para ello, el autor muestra algunos ejemplos extraídos de su propia experiencia, que hacen ver al lector la importancia de saber entremezclar el análisis del contexto en el que se evalúa con el análisis de la propia persona que se

entrevista, teniendo en cuenta, a la vez, que podemos partir de un ligero esbozo de la realidad evaluada, para llegar a crear conclusiones referidas a cierta comunidad de casos.

Para la realización de una adecuada evaluación, el autor de este libro ve esencial la creación de un espacio ético. De esto nos habla en el capítulo séptimo, haciendo referencia a dicho espacio como un conjunto de reglas que conforman un orden moral y ético para llevar a cabo la evaluación. Una vez que Kushner aclara el significado del término espacio ético, pasa a analizar cómo las personas se mueven en él y lo negocian. A su vez, afirma el autor, las normas que en un principio puedan establecerse pueden incluso modificarse, pero lo que sí hay que tener presente son diversos principios de procedimiento que guíen la acción y ayuden a dar prioridad a las opciones presentes.

El autor de este libro concluye con un octavo capítulo dedicado a expresar y analizar mediante sus experiencias en evaluación, el hecho de que no existe cosa alguna con un estado estable. Por ello, las personas que forman parte de cada evaluación cambian, igual que cambia el grado de innovación del programa evaluado, igual que cambia todo lo que rodea a la evaluación. Por ello, el eje principal de la evaluación educativa es comprender cómo las personas aprenden para poder comprender como efectuar el cambio.

Finalmente, Kushner examina de manera breve a través de la *coda* del presente libro la realidad del currículum de Gran Bretaña para recalcar la influencia de los estándares culturales en la evaluación del currículum y poder finalizar afirmando que «personalizar la evaluación significa ofrecerla como un servicio para la expresión de las ideas individuales y colectivas sobre la cultura».

Nos encontramos ante un libro que pretende analizar la realidad de la evaluación y reclamar una mayor personalización

de la misma. Para ello, S. Kushner, utiliza una gran cantidad de ejemplos de evaluación, basados todos ellos en su experiencia en este campo, procurando al lector una visión más realista de este ámbito de investigación.

Como el mismo autor indica en su libro, «...si el lector no cuenta con alguna experiencia o presagio de un problema, el libro puede tener poco sentido...»

Por ello, esta obra, que parece estar indicada «para quienes se inician en la investigación y la evaluación, así como para el alumnado y los profesionales que trabajan en el ámbito de la evaluación y utilizan métodos» puede requerir de una lectura detenida y pausada para su mejor comprensión, pues en ocasiones es tanta la información que el autor quiere proporcionar al lector, que demanda de éste una gran atención y comprensión. Además, debemos tener en cuenta que los ejemplos que utiliza el autor para clarificar las ideas que pretende transmitir acerca de la evaluación, están basados en la realidad de Gran Bretaña, que no tiene porqué coincidir con la realidad del lector.

#### ***Inmaculada Tello Díaz-Maroto***

GARCÉS, R. (dir.): *La convivencia en los centros de Secundaria. Las pasiones de la ESO*. ICE de la Universidad de Zaragoza, Serie Informes, 49, 2002, 202 pp. ISBN: 84-7791-197-5.

Este libro-informe del ICE de Zaragoza tiene dos partes bien diferenciadas. La más extensa transcribe las respuestas de unas entrevistas agrupadas en torno a algunos asuntos relativos a la vivencia cotidiana en nuestros centros educativos de Secundaria.

Los entrevistados anónimos son grupos de padres, alumnos y profesores del espectro educativo aragonés. Muestran una visión plural y bastante espontánea acerca de algunos de los núcleos más duros y problemáticos de su situación actual.

Una segunda parte, a cargo de sociólogos analistas de tan variado material, focaliza su lectura particular en torno a cuestiones consideradas relevantes. Valeriano Baíllo se centra en la violencia escolar, Eduardo Salvadó se adentra en cuáles debieran ser las políticas educativas de futuro, y Paolo Tufari hace una reflexión más genérica sobre el conjunto.

El título, «la convivencia en los centros», sugiere más de lo que en realidad abarca, por lo que puede resultar equívoco. En los años sesenta, con título semejante, la editorial Doncel publicaba una parte importante de lo que entonces imponía el currículum obligatorio de educación política. Más recientemente, los inicios de la experimentación reformista de los ochenta también ensayaron durante un corto período de tiempo una especie de asignatura conocida como «Educación para la convivencia». En el presente trabajo, en cambio, se trata de información sociológica, un conjunto de opiniones acerca de actitudes, maneras, hábitos y comportamientos vigentes en la cotidianidad de nuestros centros de enseñanza, vertidas por personas activas y participantes en la misma. De alguna manera, se encuentran representativas de la coyuntura situacional, y como tales se publican, formando con sus trazos dispersos y discontinuos un cuadro bastante eficaz de la situación. Cada voz crea un pequeño rasgo, refuerza una breve acotación, nos destaca una singularidad perceptiva del fenómeno sometido a análisis. El conjunto da la impresión de que estamos oyendo democráticamente a todos los agentes de la «comunidad educativa»(?). Éste es su principal logro. No obstante, este último concepto no aparece explícito: probablemente haya que ponerlo entre pa-

réntesis. Y el término «convivencia» también se constriñe. Su cuadro de referencias primordiales se restringe a la violencia y sus expresiones reales o simbólicas –como el lenguaje y las modas de vestir–, los comportamientos relacionales entre alumnos y profesores, o entre éstos y los padres a propósito de los alumnos.

El subtítulo, «las pasiones de la ESO», parece querer llamar la atención sobre la actualidad del asunto de estudio. O tal vez prejuzgue a la ESO como responsable de todas las situaciones problemáticas existentes y, particularmente, de la percepción del deterioro a que son especialmente sensibles, en los últimos años, los antiguos institutos de enseñanza media. No aclara suficientemente este extremo, pero, a nuestro entender, este subtítulo es una sobreactuación innecesaria. El material aportado es por sí mismo interesante y no necesitaba tal estrambote.

El mayor interés del libro puede que resida en su relativa apertura de planteamiento. Con las respuestas de las entrevistas en directo, el lector puede hacerse cargo por sí mismo del estado de opinión. Por otra parte, se agradece que conviva sanamente la tríada de percepciones que conforman, al lado de los profesores, los otros grupos esenciales de alumnos y padres en la actividad socializadora de nuestras escuelas. Además, los comentarios de los expertos –con la notable excepción de algunos aspectos dirigistas de Tufari– mantienen ese tono interpretativo abierto y sugerente, al tratar simplemente de ayudar a una mejor comprensión sin forzarla. Cuando menos, este tipo de publicación puede favorecer que dispongamos de más elementos de juicio para un necesario debate en profundidad de la cuestión y para una sincera búsqueda de estructuras educativas consistentes y dignas.

Para una futura historia oral de nuestro presente educativo, también es importante disponer de estos registros, testimonio indudable de sinsabores y, sobre todo, de

carencias para atender en igualdad a todos los ciudadanos. Aunque la perspectiva histórica no parece estar entre los objetivos explícitos de este libro, le hubiera venido bien un capítulo particular al respecto. La referencia situacional que implican «las pasiones de la ESO» ganaría en lúcida productividad si pudiera ser comparada con datos, entrevistas o material informativo del inmediato pasado –que lo hay, y abundante. Sería de interés conocer cómo hemos evolucionado, de dónde venimos –desde las épocas anteriores a las cuestionadas LODE y LOGSE–, con referencias concretas a lo que sucedía en el conjunto del sistema educativo y sin amnesias para las actitudes que mostraban las cohortes de doce a dieciséis años, estuvieran o no escolarizadas. Es importante observar que, aunque el entrevistador no lo pregunte, las referencias a ese pasado son constantes en las aportaciones de padres y profesores: «antes», «hace veinte años»... Con un matiz añadido: suele haber una gran diferencia interpretativa entre unos y otros en la narrativa de ese tránsito del pasado al presente, muy digna de ser tenida en cuenta. (Véanse, por ejemplo, las pp. 87, 137, 138 y 142). Y respecto a este presente que nos ocupa y preocupa, también llama poderosamente la atención la enorme distancia existente entre la visión que de la actualidad vivida ofrecen alumnos y profesores; a veces, en las antípodas.

En el trance de consignar –dentro de las limitadoras dificultades anotadas por Garcés para recabar información en los centros– algunos elementos que podrían mejorar la lectura de este rico material, tal vez habría que haber incluido mayores precisiones cualitativas a las respuestas. Tal como aparecen en la publicación, quedan frecuentemente en una nebulosa, solamente favorecedora del incremento de tópicos impresionistas. Ayudaría saber, por ejemplo, los años de los chavales que hablan: para determinadas cuestiones no tiene el mismo valor 12 ó 16 años. Ser chico

o chica, profesor o profesora, padre o madre, tampoco es indiferente. Ni lo es la circunstancia de centro público, concertado o privado desde el que se habla; ni el que esté en barrio degradado, en el centro de una hermosa ciudad o en un apartado pueblo rural. Las variaciones de profesores participantes no son menos relevantes –novato, prejubilado, motivado, desmotivado, de mentalidad aristocratizante o de posición vital democratizadora...–, condicionan mucho las respuestas. Con tales matizaciones ganaríamos en definición clarificadora, imprescindible para avanzar positivamente.

Es lástima, por otra parte, que algunas preguntas y respuestas de la encuesta grupal caigan en el consabido escapismo de tender a echar balones fuera: la familia, el barrio, la televisión..., a que es tan proclive el ámbito educativo. Porque desvían de lo principal, que es tratar de saber qué pinta la escuela –especialmente la pública– en todo esto y qué se le debe exigir: si contribuye a producir estos problemas y cómo; cómo ayuda o debe ayudar a resolverlos; con qué medios válidos o inválidos cuenta; y, ante todo, si es capaz de atender con dignidad a la pluralidad de personas que actualmente acceden mayoritariamente a sus aulas, con culturas y expectativas tan distantes y distintas de las clases medias que tradicionalmente eran clientes de su anterior «enseñanza media». En este sentido, se echa de menos en el panel de grupos encuestados, la complementaria e imprescindible opinión de responsables destacados de la administración educativa a propósito de las cuestiones sometidas a examen. Sus decisiones del día a día, a partir de las inspecciones y observaciones privilegiadas de que disponen, bastante tienen que ver con todo ello. Sobre todo, en la medida en que las escuelas no tienen verdadera autonomía operativa, en aspectos tales como la capacitación del profesorado –más allá de la estricta dimensión académica oficial–, para atender los cues-

tionantes problemas actuales, la organización estructural de los centros y la calidad dotacional de sus recursos disponibles, la agilidad para responder a las demandas reales de la ciudadanía, la democratización objetiva del acceso al lenguaje y al conocimiento... Con una metodología etnográfica más elaborada –y una distinción más nítida entre lo émico y lo ético– seguramente se habrían podido abordar mejor todos estos aspectos.

Con todo, el material que se publica es rico y permitirá nuevas aproximaciones a un asunto que es urgente conocer mejor. Más allá de las generalizaciones y los tópicos, el interior de las aulas sigue siendo en muchos aspectos una caja negra y tiene todavía mucha información por descubrir, imprescindible para no aumentar la sensación de fracaso y, sobre todo, para contribuir a la mejora democrática de toda la sociedad.

**Manuel Menor**

CARMENA LÓPEZ, G.;  
SÁNCHEZ LAISECA, B.;  
BRIOSO VALCÁRCEL, M<sup>a</sup>  
J.; DE LA CUESTA GARCÍA  
J. C.; GARCÍA-ROMANILLOS I.;  
SÁNCHEZ CARREÑO A. M. y ARIZA  
COBOS Á.: *La enseñanza inicial de la lectura y la escritura en la Unión Europea*. CIDE, Ministerio de educación, cultura y deporte, 2002, 117 pp. ISBN: 84-369-3615-9.

Uno de los factores más importantes que contribuyen a una experiencia escolar satisfactoria es la calidad de la enseñanza

temprana de la lectoescritura. No obstante, al hablar de la enseñanza de la lectoescritura resulta parcial el *cuándo* se inicia su enseñanza, teniendo que plantearse también el *cómo*. En los últimos años se ha pasado de una metodología centrada en el texto a otra que debe adaptarse a las características del alumnado, con un enfoque globalizador, atractivo y significativo para el niño. El aprendizaje de la lectura y de la expresión escrita condiciona el dominio de la lengua, tanto oral como escrita, el éxito escolar y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, hoy en día se advierte una cierta influencia negativa protagonizada por el mundo de la imagen en detrimento de las letras. De ahí la importancia de la lectoescritura, un área instrumental que, como tal, exige un tratamiento prioritario. Su repercusión en el resto de las áreas es la causa de que la mayoría de los problemas de aprendizaje estén relacionados con ella.

Ante esta situación, no es de extrañar que el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), dentro del Plan de Fomento de la Lectura 2001-2004, haya decidido elaborar un estudio que aborde la formación en lectura y escritura durante las primeras etapas del aprendizaje escolar no sólo en nuestro país, sino en el resto de países que conforman la Unión Europea.

El estudio se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos consiste en una introducción en la que se presentan los objetivos del estudio, así como la estructura del mismo. El objetivo del segundo capítulo es el de enmarcar un tema tan amplio como el de la lectoescritura partiendo tanto de la conceptualización del propio objeto de conocimiento como del proceso implicado en su aprendizaje, aspectos que se presentan interrelacionados y originando propuestas de intervención diferentes en su enseñanza. Este capítulo representa un esfuerzo orientado a proporcionar una visión general de lo que hoy aportan las

principales líneas teóricas sobre los aspectos involucrados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura: diferentes concepciones del aprendizaje y, asociadas a ellas, de la enseñanza; distintos procedimientos metodológicos; problemas que puede plantear este aprendizaje y el papel compensador y corrector que compete a la escuela. En los capítulos tres y cuatro se llevan a cabo dos estudios que parten de una perspectiva más general, centrada en los aspectos normativos que regulan la enseñanza de la lectoescritura, hasta otra más específica, en la que, tras el estudio de un grupo de países, se reconocen distintos planteamientos y modelos de actuación. El primer estudio, comparado, recoge y analiza la información procedente de los quince Estados miembros de la Unión Europea. Se indaga en torno al inicio de la lectoescritura, realizando una comparación de la enseñanza de estos dos conocimientos instrumentales en los niveles de Preprimaria y Primaria. La exposición se organiza en torno a cuatro apartados: *análisis de variables del contexto educativo*, de un conjunto de datos acerca de las circunstancias en que se inscribe la enseñanza de la lectura y la escritura; *regulación de la enseñanza de la lectura y la escritura en la Unión Europea*, desde el momento en que se introduce al niño en el mundo de la lectoescritura hasta que se llega a la adquisición de las competencias básicas; *información complementaria acerca de los objetivos, los criterios de evaluación y las medidas de atención a la diversidad* que se contemplan en este proceso; y, finalmente, *debates en la comunidad educativa y programas institucionales* existentes en este ámbito. El segundo, un estudio de casos, se centra en una descripción más detallada y extensa de la situación en cinco países: España, Francia, Italia, Reino Unido y Suecia. Para la exposición de estos cinco casos se sigue un esquema general común que varía fundamentalmente en función de las características de cada país. Ambos estudios

combinan la información descriptiva con datos estadísticos, gráficos y tablas que aportan más información, al tiempo que ayudan a una mejor comprensión de los diferentes casos. Al final del libro se adjunta una serie de conclusiones que resumen y destacan los principales aspectos del estudio.

La importancia del hecho lector, no sólo desde el punto de vista social –como instrumento indispensable de la comunicación escrita– sino también pedagógico –como técnica clave de todos los aprendizajes– ha contribuido a que tanto el profesorado de los primeros niveles de enseñanza como investigadores en la materia estén dedicando una mayor atención a este tema, contribuyendo a fomentar la reflexión sobre la complejidad de la habilidad de escribir, donde se incluye la lectura y el habla, así como el papel que desempeñan la lectura y la escritura como instrumentos determinantes para la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos.

En la compleja actividad de la lectura y la escritura están implicadas una serie de capacidades que es preciso desarrollar. Por ello, el acuerdo entre los Estados miembros de la Unión Europea es total al subrayar la importancia de la lengua oral y escrita como instrumentos básicos y determinantes que posteriormente influirán en la adquisición de las demás destrezas lingüísticas y, en definitiva, en el éxito escolar.

El lenguaje en general y las habilidades lectoescritoras en particular se consideran claves para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Aprender a hablar, escuchar, leer y escribir supone el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, lo que convierte al lenguaje en el instrumento básico y fundamental de comunicación y construcción del conocimiento. Existen numerosas concepciones teóricas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura que se han visto beneficiadas en los últimos tiempos por las

diversas investigaciones que han tenido lugar en este campo. Los modelos de los cinco países analizados en profundidad en este estudio nos ofrecen algunos ejemplos de esas diferentes concepciones teóricas de enseñanza, cada una de ellas enmarcada en un contexto lingüístico específico y diferente. Por todo ello, la presente publicación constituye un estudio de obligada consulta y referencia para todos aquellos que deseen conocer la situación actual del proceso de enseñanza de la lectoescritura en nuestro país, así como en el resto de países de la Unión Europea.

**Noelia Martínez Mesones**

MARTÍNEZ GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> C.; QUINTANAL DÍAZ, J. y TÉLLEZ MUÑOZ, J. A.: *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid, Dykinson, 2002, 992 pp. ISBN: 84-8155-997-0.

Las características de la realidad sociocultural determinan las ofertas educativas. En este sentido, dadas las expectativas de los alumnos y del entorno en el que viven y los retos que éstas plantean, se impone la necesidad de implementar nuevas dimensiones en el desarrollo de los procesos educativos. Así, cobra fuerza la acción orientadora que, en el ámbito del sistema educativo, deberá contribuir, de forma significativa, a la mejora personal de aquellos que se forman en él.

De este modo, la obra *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo* es especialmente oportuna, pues trata de contextualizar la orientación escolar en el ámbito en el que se desarrolla, desde la fundamentación teórica y la propuesta de numerosas posibilidades de intervención práctica,

constituyendo un valioso referente para todas aquellas personas interesadas en informarse y formarse sobre la realidad de la práctica educativa desde su dimensión orientadora, especialmente los orientadores escolares, los docentes y los estudiantes de las carreras del ámbito educativo: Magisterio, Educación Social, Pedagogía y Psicopedagogía. Sus tres autores, con una dilatada experiencia en distintos niveles del Sistema Educativo, y en la actualidad docentes universitarios, ofrecen pautas de reflexión e intervención sobre la importante tarea educativa de orientar.

El libro consta de seis partes estructuradas en un total de treinta capítulos, para concluir con una abundante referencia bibliográfica, videográfica y legislativa.

La primera parte, bajo el título *Bases teórico-prácticas de la orientación escolar*, aborda, en cinco capítulos, la delimitación conceptual y la contextualización de la acción orientadora. El apartado se inicia con la revisión histórica de la orientación: desde el mundo clásico hasta nuestros días, pasando por su desarrollo desde la respuesta que se trata de dar a situaciones concretas del devenir social, como ha sido, por ejemplo, la creciente industrialización de principios del siglo pasado que supuso el germen de la orientación profesional, y con ella de la orientación en otros ámbitos, al darse la necesidad de adecuar las características personales a los nuevos puestos de trabajo. La aparición de distintas obras sobre el tema favoreció el establecimiento progresivo de las tareas propias del proceso orientador, hasta llegar a la institucionalización de la orientación. Son los propios autores los que proponen una interesante síntesis sobre la evolución de la orientación: «... a lo largo del siglo xx, y sobre todo durante las tres últimas décadas, la orientación ha evolucionado de un modelo clínico, centrado en el sujeto individualmente considerado, a un modelo psicopedagógico y socioeducativo con implicación de toda la comunidad educativa

y demás agentes sociales. Desde una actividad básicamente diagnóstica de tipo objetivo y de carácter puntual, a un enfoque más amplio, rico y comprensivo de la persona y de su contexto. De una orientación de tipo remedial, a otra de carácter básicamente preventivo» (p. 40).

Continúan desarrollando los fundamentos, las funciones y los modelos de orientación y de intervención psicopedagógica y socioeducativa. Proponen como áreas de intervención la orientación vocacional, el desarrollo personal y social, el desarrollo cognitivo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la atención a las necesidades educativas especiales. Especialmente interesante resulta el apartado dedicado a la orientación escolar en el marco de la educación personalizada. En relación con los modelos, presentan varias clasificaciones y abundan en los siguientes: Counseling, Servicios, Programas, Consulta psicopedagógica y Tecnológico; de todos ellos hacen una descripción y aportan su valoración. La primera parte termina con un capítulo dedicado a la figura del orientador, sus funciones y roles en el que hacen especial referencia a la formación del orientador para concluir estableciendo algunas perspectivas de futuro.

*Estructura y funcionamiento de la orientación educativa en contextos escolares* es el título de la segunda parte. Los autores parten de la base de que es en la escuela donde la orientación encuentra campo para su desarrollo e intervención. El apartado se adentra en la práctica desde el tratamiento, en cinco nuevos capítulos, de temas fundamentales en el ámbito de la orientación: el primero tiene que ver con el modelo de orientación implantado en nuestro Sistema Educativo, para seguir después con el Departamento de Orientación, la Acción Tutorial y los Equipos Psicopedagógicos. Destacan, entre otras ideas, el carácter integrador de la orientación y desarrollan las consecuencias prácticas del artículo 60 de la LOGSE: «La tutoría

y orientación de los alumnos formará parte de la función docente» (p. 181). Hacen un breve comentario sobre su desarrollo en las comunidades autónomas y revisan la orientación en la enseñanza universitaria, las tareas más destacadas del orientador escolar, el importante papel del tutor en la orientación a través de la función mediadora en relación con los diferentes miembros del sistema y la implicación de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica como apoyo a la escuela. El apartado termina con un capítulo sobre la organización de la orientación en los centros educativos.

En la tercera parte de la obra se aborda el estudio de las técnicas y estrategias de intervención psicopedagógica bajo el epígrafe *Estrategias al servicio de la orientación en la escuela*. La selección de las estrategias se ha realizado, en palabras de los propios autores, en función del concepto de orientación que defienden: «orientación como intervención psicopedagógica entendida como disciplina científica y como profesión; disciplina y profesión fundamentadas en los principios de la prevención, el desarrollo y la intervención social» (p. 293). El apartado ofrece referentes de intervención para poder hacer frente a las múltiples situaciones que se van a presentar en el campo de la orientación. Así, en seis capítulos, proponen una interesante selección de técnicas y estrategias de intervención. Inician la propuesta con la revisión de los programas de modificación de conducta y las técnicas conductuales y cognitivo-conductuales; continúan su propuesta con las técnicas cognitivas y metacognitivas, haciendo especial referencia a estrategias generales y específicas para el desarrollo de aptitudes y para la mejora del aprendizaje escolar y el rendimiento académico; ahondan en el papel de la mediación como estrategia para la resolución de conflictos y proponen la entrevista como técnica imprescindible en el ámbito de la intervención orientadora. El apartado

termina con técnicas de trabajo intelectual y técnicas de grupo. En todos los capítulos del presente apartado, se plantean numerosas posibilidades de intervención práctica y se propone una amplia revisión de técnicas.

La obra continúa sus propuestas prácticas y nos ofrece un nuevo apartado que, bajo el título *La orientación en función de las distintas etapas*, trata de profundizar en la aplicación de los planteamientos anteriores en la práctica cotidiana de la escuela. En tres capítulos destacan las características de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria, así como el tratamiento que da la legislación a la orientación y la acción tutorial en cada una de ellas. De igual modo, proponen las intervenciones orientadoras en función de las necesidades específicas de orientación en cada una de las etapas educativas.

Para desarrollar el quinto apartado, cuyo título es *La orientación escolar en función del desarrollo psicológico y social de los alumnos*, los autores han hecho una selección de temas basándose en tres criterios fundamentales: «las características evolutivas de los niños y los adolescentes; las necesidades formativas de carácter teórico y práctico de los profesionales que trabajan en contextos educativos escolares; los resultados de las investigaciones que relacionan autoconcepto, habilidades sociales, valores y toma de decisiones con el rendimiento académico y el comportamiento autocontrolado» (p. 597). Cada uno de los cinco capítulos que componen este apartado, desarrolla un esquema similar: empiezan por la definición del tema que tratan, informan sobre cómo evaluar su desarrollo y proponen numerosos programas de intervención para la mejora, ya se trate del autoconcepto, de las habilidades sociales y vitales, de la autogestión de la conducta, del desarrollo y la clarificación de valores o de la toma de decisiones.

El último de los apartados de la obra tiene por título *La orientación para la*



*mejora de los aprendizajes y la atención a la diversidad*. En él se tratan las posibles intervenciones desde la orientación escolar en el desarrollo de las capacidades cognitivas, en la mejora de la motivación, en la educación intercultural, en situaciones de exclusión social, en el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales y en la mejora de la convivencia escolar.

El libro termina con abundante bibliografía relacionada con los distintos temas que desarrolla; algunos recursos videográficos para trabajar, sobre todo, con profesores y referencias legislativas interesantes para el adecuado desarrollo de la función orientadora.

Los autores han sabido seleccionar de forma acertada el conjunto de los temas que constituyen su obra para abordarlos, en un lenguaje claro y sencillo, con rigor científico. La abundancia de las técnicas propuestas y el adecuado tratamiento teórico-práctico de la difícil tarea de orientar hacen de *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollos* una obra de gran utilidad para aquellos que deben dar forma a la acción orientadora.

**Miguel Ángel Blanco Blanco**

GUASCH, M. y PONCE, C.: *¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social?* Barcelona, ICE-Horsori, 2002, 247 pp. ISBN: 84-85840-93-3.

Las autoras integran en esta obra las dos principales dimensiones de su trayectoria profesional, ya que ambas han trabajado como delegadas de Asistencia al menor en Justicia Juvenil de la Generalitat de Catalunya y actualmente son profesoras titulares

del Departamento de Pedagogía de la Universidad Rovira i Virgili.

Como consecuencia de esta completa experiencia profesional, el libro actúa por un lado, como una excelente guía teórica, ya que expone la trayectoria histórica y la perspectiva actual de los modelos explicativos del desarrollo social, y por tanto, de la desadaptación social, justificando sus conclusiones en numerosas investigaciones y referencias bibliográficas. Por otro lado, el libro constituye un manual práctico puesto que también presenta un compendio detallado de estrategias, técnicas y actividades para trabajar habilidades, valores y conocimientos con niños y adolescentes en riesgo de exclusión social.

La finalidad del libro es mostrar a los lectores (pedagogos, psicólogos, educadores sociales, trabajadores sociales) un enfoque optimista de «lo que funciona en Educación Social», realizado a través de la evaluación de proyectos, evaluación de instituciones y evaluación de programas de intervención. Como sabemos, esta perspectiva vino de la mano de Matinson (1974) que hizo tristemente famosa la frase *nothing works* al referirse a que no había ningún tipo de actuación que tuviera éxito a la hora de intervenir ante la desadaptación social de los menores.

Por tanto, la obra pretende explicar e impulsar la reflexión sobre el marco conceptual en que se apoyan los programas de intervención en desadaptación social, los contenidos característicos de estos programas y las técnicas que emplean.

La primera parte del libro, que se corresponde con los dos primeros capítulos, dan paso a la explicación de los términos que se relacionan con la inadaptación social desde distintos referentes: normativo, aptitudinal, cultural e interactivo. Sin duda, este último referente es la perspectiva más reciente a la hora de conceptualizar la desadaptación social, definida *como un problema de comunicación rota, distorsionada o inexistente entre el individuo y su medio*

(p. 25). Más tarde, las autoras se centran en las teorías clásicas sobre la inadaptación (sociológicas, centradas en el individuo, reacción social, del aprendizaje social y ecléctica) y sus modelos de intervención, para ello no omiten una visión crítica ante las teorías sociológicas clásicas que tienden a exagerar la distancia entre la cultura desadaptada y el resto de la sociedad. Este hecho desgraciadamente persiste en la actualidad, como es frecuente observar en los medios de comunicación, en los que hay una tendencia a criminalizar a las comunidades pobres e inmigrantes, y en los proyectos de las leyes penales juveniles en muchos países, en los que se refleja no en pocas ocasiones «la tolerancia cero».

El marco teórico actual de la mayoría de los países occidentales, se mueve por un modelo de protección o de bienestar social desde el que se comprende que los desadaptados sociales son el producto de un ambiente adverso, caracterizado por múltiples privaciones. Sin embargo, no son pocos los ejemplos vigentes que contradicen este enfoque en la praxis, fundamentados en un modelo de castigo-control. Como ejemplo de esta contradicción, en Estados Unidos existe el programa de encarcelamiento de alto impacto (*High Impact Incarceration Program*) caracterizado por la consecución de la «mejora en la adaptación social» a través del entrenamiento físico y privación de actividades de ocio como leer el periódico y ver la televisión.

El libro prosigue con la exposición de las intervenciones en desadaptación social estructuradas desde diversos enfoques. Gracias a los avances sociales que se han articulado en el reconocimiento de la infancia como sector de población con necesidades e intereses propios diferenciados del mundo de los adultos, se han puesto en marcha principalmente dos recursos sociales, los programas de atención primaria a la infancia y de atención especializada como son los servicios de integración

familiar, servicios de adopción, servicios para menores inmigrantes, etc.

Especial relevancia merece el análisis de los recursos educativos de los centros escolares, ya que, el tema se enfoca bajo el eje vertebral de la atención a la diversidad que actualmente caracteriza a nuestra institución escolar. La organización escolar tan flexible puede ser el recurso más eficaz para asegurar el derecho de los alumnos a la educación y para permitirles la consecución de unas garantías formativas, a través de medidas flexibles, como son los Programas de diversificación curricular, Programas de garantía social, Unidades de Adaptación al currículo y Unidades de adaptación compartida, estas últimas en Cataluña.

Los capítulos sucesivos poseen una perspectiva mucho más práctica, ya que aterrizan en el diseño y desarrollo de intervenciones educativas concretas. Las autoras parten de los presupuestos teóricos de aquellas intervenciones que no han sido efectivas, como por ejemplo, el internamiento para adolescentes como medida de prevención de la reincidencia en el delito. A continuación, presentan cuatro experiencias educativas efectivas que tienen como destinatarios a niños y adolescentes en riesgo de exclusión social. Todas ellas se basan en la intervención en habilidades sociales, formación para el empleo, utilización de tiempo libre y mejora del autoconcepto.

Una de las experiencias más sobresalientes es la desarrollada en el Ayuntamiento de Reus denominada *aula abierta de aprendizajes sociales* que se llevó a cabo en centros de secundaria, centros cívicos y centros abiertos, para alumnos de edades entre los 12 y 17 años. La finalidad del programa es desarrollar en los adolescentes la competencia social necesaria para establecer relaciones interpersonales positivas, adaptadas al entorno y enfocar constructivamente los problemas de la vida cotidiana.

Por último, desde su sentido práctico, no olvidan abordar el estado de la investigación en desadaptación social (capítulo sexto), ya que cada vez se hace más patente la necesidad de reflexionar sobre la práctica e investigar sobre el propio trabajo con el fin de mejorarlo. Por tanto, se exponen los paradigmas actuales de investigación en el ámbito de la desadaptación social que se encuentran a caballo entre la investigación sociológica y la investigación en educación. Cabe destacar el *paradigma investigador cooperativo* que se justifica desde la necesidad de investigar junto a los protagonistas de los problemas reales de la praxis educativa.

En definitiva, tal y como se ha reflejado anteriormente, la obra que se ha presentado es una pieza completa para acercarse, comprender, investigar y actuar desde una perspectiva educativa ante la desadaptación social.

### **Marta Sandoval Mena**

TRIANES, M<sup>a</sup> V.: *Estrés en la infancia. Su prevención y tratamiento*. Madrid, Narcea, 2002, 216 pp. ISBN: 84-277-1382-7.

Generalmente cuando escuchamos la palabra «estrés» la asociamos a un sujeto adulto. Sin embargo, el desarrollo infantil está impregnado de crisis inevitables y conflictos que se entrelazan y que pueden ser vividos de diferentes maneras. En el niño, el equilibrio mental se relaciona con los intercambios entre lo interno y las condiciones ambientales que varían o se alteran en etapas críticas de la vida.

Una de las máximas garantías de validez de este trabajo reside en su autora, M<sup>a</sup>

Victoria Trianes, Catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad de Málaga que posee numerosas publicaciones relacionadas con la psicopatología infanto-juvenil.

En esta ocasión nos ofrece una reflexión práctica de la dinámica del estrés centrado en las situaciones y variables que se tienen en cuenta en la experiencia subjetiva de cada sujeto frente a diferentes estímulos estresores.

La obra puede estructurarse en dos grandes bloques: un primer bloque de clarificación conceptual, que se corresponde con el primer capítulo, y un segundo, en el que se analiza el estrés infantil desde los diferentes contextos que rodean al niño y que abarca los últimos cuatro capítulos.

Respecto al primer bloque, la autora comienza su obra tratando de definir operativamente el concepto de «estrés». Se consideran para ello diferentes acercamientos al mismo, así se habla de estrés como estímulo, como respuesta a situaciones o estímulos estresores y como relación acontecimiento-reacción. Posteriormente, se ofrece un análisis de los factores que intervienen en la experiencia del estrés en la infancia.

En esta etapa de la vida existen multitud de situaciones y acontecimientos que pueden ser considerados como estresores porque implican pérdida o son amenazas reales o potenciales para el bienestar. Estos factores pueden ser el nacimiento de un hermano, exigencias escolares, relación con los compañeros, etc.

Pero sin duda, lo realmente novedoso del planteamiento se refiere al recorrido por los factores protectores, moduladores y de afrontamiento (habilidades sociales, habilidades cognitivas, apoyo familiar) que tienen los menores ante situaciones de estrés.

En el segundo bloque de contenidos, la autora contextualiza el estrés en función de las principales áreas del funcionamiento infantil (familiar, escolar y social).

En el estudio del contexto familiar se plantean las consecuencias de vivir en un

entorno empobrecido, el nacimiento de un hermano, la separación de los padres, el abandono o el maltrato al niño y la existencia de problemas económicos entre otros.

En cuanto a la escuela, se revisan las demandas de diferentes etapas escolares que pueden originar este tipo de alteración, especialmente la transición de las distintas etapas escolares, las exigencias de aprendizaje y disciplina, las relaciones entre los compañeros, etc.

Por otro lado, la autora aborda de forma específica alguna de las situaciones más conflictivas como las dificultades de aprendizaje, la fobia escolar, la ansiedad ante los exámenes y el fracaso escolar. Especialmente, cabe señalar la aportación aplicada a través de la intervención docente a todos los temas tratados con el fin de prevenir y afrontar el estrés de los menores.

En el tratamiento del contexto social, se hace especial hincapié en las relaciones con iguales. Aunque la interacción con otros niños forma parte del desarrollo social del individuo, también puede presentarse diferentes dificultades que deben ser superadas. En este sentido se plantean cuestiones como el papel de la familia y los vínculos que se forman con otros niños. Las dificultades en la relación con compañeros de clase se engloban bajo la etiqueta de rechazo entre iguales. No obstante, este grupo de alumnos es muy heterogéneo ya que, el origen de sentirse rechazado es muy diverso debido a la alta evitación social, falta de sociabilidad y a la ignorancia social.

Al igual que en los estudios anteriores se ofrece un recorrido por los factores que median en el impacto del estrés en esta temática.

Por último, se recoge un capítulo en donde se perfilan los estresores infantiles relacionados con los problemas de salud, como es el caso de la enfermedad crónica y la hospitalización desde un planteamiento evolutivo.

Haciendo una valoración global, se puede decir que se trata de un libro de lectura ágil con un cierto tono divulgativo, pero que aporta un completo boceto de las situaciones generadoras de estrés infantil sostenido por numerosas referencias bibliográficas.

El planteamiento práctico de la obra ofrece un instrumento útil para los padres y profesionales, no sólo para comprender el comportamiento infantil, sino también para orientarles a la hora de ayudar a los niños a superar diferentes momentos de su ciclo vital, en el que se pueden encontrar con situaciones potenciales generadoras de estrés.

**Marta Sandoval Mena**

RODRÍGUEZ MORENO, M<sup>a</sup>  
L.: *Hacia una nueva orientación universitaria. Modelos integrados de acción tutorial, orientación curricular y construcción del proyecto profesional*. Barcelona, Edicions Universitat de Barcelona (EUB), 2002, 240 pp. ISBN: 84-8338-328-4.

La atención al alumnado universitario es una preocupación creciente y en este sentido ofrece un papel relevante la orientación universitaria y la función tutorial, entendidas en este libro de la profesora Rodríguez Moreno como elementos de calidad en la oferta de las diversas Universidades.

Esta publicación profundiza en el estudio de la formación universitaria, basando sus consideraciones en que las personas aprendan a orientarse y prepararse continuamente a lo largo de la vida.

La autora plantea la necesidad de unos servicios de orientación y de tutoría de calidad para los estudiantes universitarios, analizando especialmente la función tutorial con su triple acción sobre el alumnado, profesorado, familia y comunidad social. Se ofrecen en relación con ésta ciertas modalidades de programas de acción tutorial ensayados en algunas Universidades españolas.

La obra trata de identificar las características, rasgos y modelos del escenario universitario y más especialmente de los servicios y programas de intervención orientadora, en tanto que la Universidad es fundamentalmente una institución formadora en la que sus protagonistas principales son el alumnado y el profesorado.

Evidentemente existen asimismo otros aspectos políticos, sociales, culturales y académicos que efectúan una incidencia especial sobre la estructura dinámica universitaria; no obstante son los procesos de enseñanza y del aprendizaje junto con la acción orientadora y tutorial los que generan las condiciones necesarias para lograr una formación de calidad adecuada a las necesidades y demandas de la sociedad de nuestro tiempo.

¿Cuáles son las tendencias de una orientación renovada? ¿Cuál es el papel de la orientación profesional en el desarrollo de nuevas competencias profesionales? ¿Qué objetivos se pueden formular en los programas y acciones de desarrollo profesional? ¿Es factible el plantear un modelo integral de orientación universitaria? ¿Se deben emplear instrumentos y recursos diagnósticos en los Servicios de Orientación Universitarios? ¿Es posible construir un proyecto profesional? ¿Cuál es el papel del profesor tutor universitario en la utilización de pruebas de diagnóstico al servicio de la Orientación? ¿Se deben elaborar estándares de competencias orientadoras y tutoriales en el marco universitario? ¿Cuál es el papel de las tecnologías de la información y comunicación en la acción orientadora y tutorial en la Universidad?

Este libro de Rodríguez Moreno trata de dar respuesta a éstas y otras preguntas. Nos ofrece una serie de reflexiones a lo largo de diversos artículos y así ya en el primero se plantea cómo lograr que las personas aprendan a orientarse y lo realicen a lo largo de su vida.

El ámbito laboral, el mundo del trabajo, el aprendizaje de competencias profesionales y el papel de la orientación profesional son cuestiones cruciales de nuestro tiempo además de plantear una serie de consideraciones de la sociedad cognitiva, de las nuevas tendencias orientadoras y de las propuestas para el futuro de las acciones de orientación universitaria, entre ellas la exploración profesional, la toma de decisiones, transiciones académicas y profesionales, etc.

En este contexto la profesionalización de los agentes orientadores, la generación de nuevos modelos de acción orientadora y de instrumentos innovadores son algunos desafíos que se plantean a la orientación universitaria en la actualidad.

La institucionalización de servicios y programas de intervención orientadora y acción tutorial aparecen tratados en el capítulo segundo, así como en el siguiente el desarrollo de un modelo integral de orientación universitaria con diversas fases y acciones de orientación y tutoría.

El cuarto capítulo aborda el proceso de diagnóstico psicopedagógico aplicado a la Orientación Universitaria con el estudio de las diversas variables de desarrollo profesional y el análisis de distintos recursos e instrumentos de diagnóstico utilizados en acciones orientadoras, tanto estandarizados como no estandarizados.

En el capítulo siguiente se expone la formación de habilidades para el empleo, la integración de conceptos vocacionales en el currículum educativo y una propuesta de orientación curricular para el alumnado universitario.

Los dos capítulos posteriores abordan la cuestión del proyecto profesional y la elaboración del mismo según diversas fases y

etapas, con inclusión de la temática sobre el uso del portafolios en orientación.

La información profesional se plantea en el capítulo noveno y último con inclusión de la organización y usos de la información, organización de centros de recursos, con análisis de sus fases, para finalizar con la utilización de tecnologías innovadoras en información, comunicación y orientación.

El libro posee además un cuidado y actualizado sistema de referencias bibliográficas y unos anexos dedicados a exponer ejemplos de servicios orientadores, direcciones de empresas generadoras de programas de informática y de *webs* interesantes para la Orientación Universitaria y que siempre sirven de información y apoyo.

La lectura reflexiva y atenta de esta obra nos ofrece una manera de interpretar la orientación en la enseñanza superior y ayuda a suscitar la discusión y debate en relación a las diversas cuestiones orientadoras que se plantean en ella.

Sin duda este nuevo libro de la autora servirá para clarificar y mejorar la profesión orientadora y tutorial en la Universidad y abrirá y ensanchará nuevas vías e itinerarios de asesoramiento y asistencia en el marco universitario.

#### **Luis Sobrado Fernández**

PADILLA CARMONA, M.  
T.: *Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa*. Madrid, CCS, 2002, 340 pp. ISBN: 84-8316-496-5.

*Técnicas e Instrumentos para el Diagnóstico y la Evaluación Educativa* es una obra en sí misma formativa que se construye

desde el replanteamiento de teorías y métodos, reflejando los cambios y la evolución experimentada respecto al campo del diagnóstico y la evaluación. Todo ello tiene repercusiones en las prácticas educativas y en las mentes de los profesionales, en los contenidos de los programas de estudio y en los métodos y las formas de trabajo. Frente a esta disciplina, la autora hace un esfuerzo por sistematizar información y unificar conocimientos dando así una visión globalizadora y de conjunto, aportando su trabajo desde claros posicionamientos propios.

Es una obra compuesta por cinco capítulos que dibujan un recorrido desde las teorías y prácticas más tradicionales del diagnóstico pedagógico hasta las más actuales, ofreciéndonos muchas alternativas para la utilización de técnicas en el diagnóstico y la evaluación. Ello le confiere su carácter innovador. La obra adquiere sentido desde el conjunto de la misma y sigue una tónica general en todas las técnicas e instrumentos de recogida de información que se presentan. Ello le da más coherencia y la hace más accesible al lector. Se detiene en el diseño, aplicación, interpretación y evaluación, atendiendo a garantías científicas y técnicas como la validez y la fiabilidad, y a criterios éticos o deontología profesional. Estas normas éticas, no siempre consideradas en nuestros textos ni en nuestras prácticas, son priorizadas por la autora teniendo un carácter transversal en toda la obra.

El capítulo primero introduce al lector al concepto de diagnóstico y evaluación educativa, haciendo un recorrido por la evolución histórica de este campo de estudio. Diversidad de enfoques e importantes dificultades terminológicas en torno al diagnóstico y la evaluación son discutidos y analizados. De esta manera, se nos presentan las principales dimensiones y ámbitos del diagnóstico, haciendo referencia como objeto de evaluación no sólo a lo personal, sino también al contexto social, a

lo relacional (inmediato y de la comunidad) y al contexto educativo.

En el capítulo segundo nos introduce al diseño y aplicación de procedimientos observacionales, presentándonos la observación como estrategia diagnóstica. En un primer momento se hace referencia a las modalidades de observación existentes y tipos de registros, atendiendo a la preparación de la observación y a la selección de muestras. En un segundo momento, se atiende al diseño y aplicación de procedimientos observacionales aludiendo a la observación sistematizada, no sistematizada y a los sistemas tecnológicos en ambas modalidades observacionales. Al diseño y aplicación de las técnicas e instrumentos de encuesta se dedica el capítulo tercero. Se alude con ello al cuestionario y a la entrevista en sus diferentes modalidades como estrategias para el diagnóstico y la evaluación.

El capítulo cuarto se centra en el diseño y aplicación de tests y pruebas objetivas, atendiendo a aspectos tan importantes y no del todo claros en la investigación educativa como la medida en el diagnóstico y la evaluación. La autora realiza un intento de clasificación temática de los tests más usados en el campo de la orientación. La construcción de pruebas objetivas y la aplicación de tests también son objeto de interés en esta obra, atendiendo a las precauciones a tener en cuenta y a las competencias que se deben poseer para ello. Se ofrecen pautas para las interpretaciones de las puntuaciones de los tests, atendiendo a las garantías técnicas y científicas de los instrumentos de medida.

El capítulo quinto de la obra, realizado en colaboración con otros profesionales de la educación, alude a estrategias diferentes a las tradicionales. Se seleccionan algunas como el portafolio, la historia de vida, el grupo de discusión y las rejillas de constructos personales, todas ellas de actual atención por parte de profesionales y que están teniendo un gran impacto dentro de

la investigación educativa en general. Cada una de estas técnicas nos aporta un proceder distinto en el diagnóstico y la evaluación, y nos plantea diferencias tanto en su diseño, aplicación, procedimientos analíticos que utiliza o en su validación. Así, se nos ofrece gran diversidad metodológica y de saberes haceres.

Además, se ofrecen orientaciones de interés para la elaboración de informes aludiendo tanto al contenido de los mismos como a la forma de estructurarlos y redactarlos en función de las diferentes audiencias a las que vayan dirigidos. De esta manera, nos presenta una serie de cuestiones previas en torno a la formación, habilidad y ética en la elaboración de los informes de diagnóstico, aportándonos una propuesta en cuanto a su estructura y contenido. También nos ofrece una serie de criterios desde los cuales evaluar los mismos. Como anexos se nos presentan materiales y documentos muy interesantes, novedosos y útiles, como por ejemplo una serie de normas éticas y temáticas claves para la elaboración de un código deontológico que regulen las prácticas del profesional de la Pedagogía. Esta iniciativa, además de conferirle a la obra un carácter innovador y muy particular, pone los cimientos para suplir una carencia en nuestro ser y hacer profesional. También nos ofrece una extensa y actualizada bibliografía para profundizar en las temáticas propuestas.

Por tanto, queda patente el enorme interés científico que posee la obra por el alcance de la misma, el extenso contenido que abarca y las disciplinas que une. Todo ello deja explícita la necesidad de avanzar en el terreno educativo y de apostar por una práctica de calidad en el campo de la Pedagogía y una formación tanto teórica como práctica en el mismo sentido desde una clara perspectiva ética. Por ello destacamos la utilidad y versatilidad de la obra como una potente herramienta de trabajo tanto para alumnos principiantes en la

materia como para profesionales y investigadores de diferentes campos, como la Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología y otras Ciencias Sociales. Indiscutiblemente, esta obra se presenta como un auténtico manual de técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa, tanto para alumnos como para profesionales en ejercicio. Nos transmite una idea fundamental que permite el avance de toda ciencia. Nada está terminado y todo puede mejorarse desde una visión continua del aprender y enseñar, desde la propia experiencia y la re-construcción colectiva. Así, se nos presenta este material como un potente instrumento para el debate y la reflexión de cara a la mejora de las situaciones educativas y el avance de nuestro campo de trabajo.

**Magdalena Suárez Ortega**

ZABALZA, M. A.: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas.* Madrid, Narcea, 2002, 238 pp. ISBN: 84-277-1376-2.

A estas alturas de la historia, cuando ya la simple mención de modernidad y postmodernidad suenan a tópicos ilustrados, pero que ilustran menos sobre las condiciones en las que se mueve la vida de las gentes y de las organizaciones, precisamos asumir, con serenidad e inteligencia cívica, que la incertidumbre del caos se ha colado por los intersticios de un tiempo que ya no es lo que era (globalización, diversidad...), por lo cual nos vemos en la obligación de re-pensar, de reconstruir, en definitiva, el sentido de nuestras actuaciones en un mundo que parece escapar a las formas de control conocidas hasta épocas recientes. Y

aun así, resistimos con los viejos moldes cognitivos y perceptivos porque conlleva ventajas, sobre todo si aún estamos en disposición de dar largas a los auténticos cambios, que sabemos inevitables, pero que preferimos mentar, un tanto abstractamente, como discurso académico, donde todo está claro, a excepción, muchas veces, de la voluntad de hacer las cosas como es menester. Por ello, nos escudamos tanto en las condiciones, en las superestructuras, en los contextos, sin que apenas nos planteemos las bondades de ir tomando medidas, consensuada y democráticamente, antes de que éstas nos vengán dadas desde fuera.

Perdón por el excursus introductorio al comentario de un libro, que ya desde ahora califico de oportuno y útil, pero también de insuficiente (como apenas podría ser de otra manera) a la vista de la importante tarea asumida, nada menos que pasar revista a la enseñanza universitaria en una era de superinformación y supercomplejidad. Lo de las disculpas viene a cuento porque hay que explicarse ante tal digresión pero, por otra parte, es lo que me ha parecido elocuentemente alegórico respecto de lo que el autor marca como objeto de análisis, esto es, el escenario y sus protagonistas. Muy buen subtítulo, reconozco, para el abordaje, didácticamente pletórico, de lo que se entiende el núcleo de la obra y, por ende, de la colección (que también dirige el profesor Zabalza): la docencia universitaria, mayormente contextualizada en nuestro país, con referentes más bibliográficos que biográficos en campo o circunstancias distintas (exiguo soporte fuera del mundo anglosajón y del «área de conocimiento» propia), y con no disimulada pretensión de llegada a las queridas tierras de Iberoamérica para loable recogida de experiencias que puedan nutrir a la misma serie, recién abierta por la dinámica empresa editorial que pone el sello para esta y más ocasiones, algunas ya en camino y otras a punto de concretarse.



En cualquier caso, estamos ante un volumen de contenido bien trazado, consistentemente hilvanado, de sugerentes aderezos narrativos, y aún de sentencias críticas –que subrayamos en apreciable grado– sobre el ser de la institución y de quienes la poblamos, de escritura suelta y fácil lectura, con buen aprovechamiento de lo estudiado pero también de lo vivido desde distintas atalayas de observación, y cuidando de responder a las expectativas de quien se asome a sus páginas con intención de aprender o, en su caso, mejorar el conocimiento que pueda tener de la universidad como organización específica y especializada de formación, además de contemplarla a la luz de su misma estructura interna, haciendo adecuado encaje (desde el plano de la formación) para unir, con explicable asimetría en el reparto, a los verdaderos protagonistas de esta atribulada pero apasionante parte de la sociedad que conforma el tejido universitario, profesores y alumnos, sobre cuyos ejes de formación y renovación se vuelcan aquí todas las miras de una cultura de calidad, que se ha de hacer notar en la docencia, con formatos y metodologías de aprendizaje que ayuden a la construcción de sujetos (crítico, resolutivo, solidario, con iniciativa, comunicativo, tolerante) dispuestos a otear horizontes dignos de ser procurados.

De un primer capítulo, que calificaría «de rodadura», por su progresivo acercamiento a temas menos conocidos, donde se repara en una modificación del sentido de la universidad (*long life learning*), amén de plantear dilemas asociados a la formación y el posible papel de la universidad en la «sociedad del conocimiento», se continúa hacia el marco de condiciones que afectan a la estructura organizativa de la institución, a la que indirectamente se tilda de esclerotizada por la ralentización de su dinámica decisional, enormemente burocratizada, no exenta de coyunturas que mejor es olvidar, léase el caso «absoluta-

mente escandaloso de ineficacia democrática (...) en relación a la configuración de los nuevos planes de estudios» (p. 76), cuyo nexos con la particular cultura organizacional de nuestras universidades hay que replantear y reparar sin complejo, pero con la sensibilidad que exige tanta inercia, la de la corriente que nos lleva, a veces con demasiada placidez, sin atrevernos a contrapesar las ventajas de una cultura de la cooperación, o de la internacionalización, que si indispensable es para que una universidad pueda progresar hoy imaginémonos mañana.

Pero, a todas luces, el capítulo central, se mire por donde se mire (espacio, énfasis, citas...) se dedica al profesorado, con clave alojada en la identidad de los docentes universitarios y mecanismos de (re)construcción de la misma en función de prevalencias y dilemas condicionadores de su representación (dimensiones profesional, personal y laboral). En la primera de tales dimensiones, se denuncia la «ética de la practicidad» y se proclama la sustantividad de la función de aprendizaje, hacer que los alumnos aprendan, pues «enseñar no es sólo mostrar, explicar, argumentar, etc. los contenidos (...). Enseñar es gestionar el proceso completo de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en un contexto determinado, sobre unos contenidos concretos y con un grupo de alumnos con características particulares» (p. 123). Aquí radica uno de los cinco nuevos parámetros de la profesionalidad docente (completos con la reflexión sobre la práctica, el trabajo en equipo, orientación al empleo, y recuperación de la ética en el ejercicio profesional).

Por más que no le falte razón al mencionar los perniciosos efectos del individualismo y la escasa consideración de los enfoques pedagógicos en los ambientes universitarios, se desliza, no obstante un cierto fatalismo diagnóstico que bien se podría atemperar, abarcando con más detalle la diversidad de situaciones y culturas existentes en la universidad. El concepto

de grupo, por ejemplo, forma parte del lenguaje común en bastantes departamentos e institutos universitarios, teniendo mayor presencia, eso sí (la paradoja llega a ser epistemológicamente divertida), en las ciencias experimentales que en las sociales y humanidades. Otro tanto cabría decir del liderazgo y de sus claves de optimización, cuantitativa y cualitativa, allí donde existe o se reconoce por la excelencia académica, humana, científica de quien despliega, con los demás y hacia los demás, todo su esfuerzo y su compromiso universitario.

No extraña la inmediata vinculación con la dimensión personal de los docentes, en la que, obviamente, es preciso indagar aquello que les satisface y lo que les disgusta (con desmotivación instalada en el ánimo de la gente no hay calidad posible). Pero la respuesta a las necesidades de cada sujeto deben ser objeto de equilibrada atención en el marco de las normales exigencias inherentes a una universidad de calidad en un mundo abierto e interdependiente. Y ahí aparece, muy oportunamente, la carrera docente, incluyendo atinada distinción entre carrera académica (reconocimiento) y carrera profesional (identidad y auto-estima), cuyo cuidado es piedra angular para el desarrollo y presentación en sociedad internacional de nuestra universidad.

Ha sido, y sigue siendo, rémora profunda de este sistema universitario la ausencia de criterios o reglas básicas –que ni habría que escribir– a la hora de normar procesos de promoción del profesorado universitario. Llegar a ser catedrático de universidad resulta poco expresivo, dice el autor (p. 137), con respecto a la calidad docente, de quien alcanza ese máximo peldaño de la carrera docente. Aun concordando, se pierde, no obstante, la oportunidad de indagar en el trasunto motivacional que influye en docenas de docentes universitarios respecto de la calidad (*retórica vacua o ilusio-nante perspectiva*, depende de cómo se la justifique y se la proyecte) y de cómo per-

ciben la desidia de la institución cuando aparenta darle lo mismo lo que se haga o deje de hacerse en las aulas. Y si a ello se le añaden unas condiciones laborales, salariales en particular, decepcionantes para los que de verdad trabajan (no tanto, hay que decirlo, para los que se limitan a cumplir) tenemos el retablo que hemos de empezar a pulir con decisión y sentido de la responsabilidad, la misma que se echa en falta cuando cuestiones de fondo como la formación de este profesorado ni está resuelta, ni lleva muchas trazas de estarlo. Está bien plantear el tema a base de dilemas, máxime si permite captar mejor la ironía que circunda al problema.

A estas alturas de la historia, ¿cómo dejar que la formación se plantee y dirima al simple arbitrio de cada cual, sin que la sociedad –que paga– tenga forma de pedir alguna cuenta? Pidamos los incentivos necesarios, articulémoslos política y académicamente, pero no neguemos legitimidad a la presión inteligente cerca de quienes siguen presentando a los planes de formación con músicas celestiales o miserables pérdidas de tiempo. Tal presión, institucional y democráticamente sancionada, no es fiscalización de nada ni de nadie, sino todo lo contrario, labor a favor de cambios, de apoyo a los que defienden su derecho a pedir actividades que les resulten útiles, que devengan en el reconocimiento institucional y con positiva repercusión en su trayectoria académica. Si no se reconoce explícitamente a los profesores su formación e implicación pedagógica, junto a la que se oriente a la misma disciplina, éstas seguirán siendo prédicas en el desierto, aunque nos consuele que haya desiertos con más oasis que otros.

Lo que sí ha terminado es la disculpa de las autoridades para –permítaseme la expresión– no poner más carne en el asador, esto es, para no comprometerse con programas y proyectos de alcance, de ayuda efectiva a la mejora de personas y servicios docentes, poco costosos y únicamente

solicitos a que los profesores interesados, sobre todo noveles, vieran reconocido su afán y sus ganas. Porque, de lo contrario, ¿qué broma es ésta de los planes estratégicos que con tanto marketing se han propalado? Con los retos que tenemos por delante ya debería apartarse cualquier tentación de continuar hablando de calidad sin saber de qué hablamos y, como consecuencia, sin proyecto de acción tangible, procurando la doble competencia (científica y pedagógica) de los profesores, entendiendo qué es y cómo se favorece el aprendizaje de los alumnos, facilitando una sosegada incorporación de nuevas tecnologías, viendo el *practicum* como componente transversal de los estudios, flexibilizando el currículum universitario, etc. Desarrollar, en definitiva, pero con pasos creíbles, esa cultura de la calidad que tanto llena ciertas pláticas de salón pero sin huella notoria en uno de sus ejes principales: la formación para la docencia en educación superior.

Pero el auténtico protagonista, el que da sentido y valor a la docencia es el alumnado universitario, objeto de análisis en la última parte de la obra. El principio es una alusión, telegráficamente convencional, a los procesos de masificación y selección, con rápida laminación de la selectividad, sin alternativa alguna ni crítica expresa a la modificación que se avecina. Luego, la atención primordial corre pareja a la consideración del alumno como aprendiz. El reclamo es prístino: la universidad no ha de centrarse tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, proceso nuclear para cuyo examen el profesor Zabala hace gala de sus dotes didácticas, haciéndolo de una guisa metafórica, facilitando su comprensión de lo que supone según la lógica de cada enfoque. La metáfora del puzzle, del «lego» y de la conversación o del coro, reflejando, en este orden, perspectivas conductistas, constructivistas, y prototípicamente interaccionistas (el sello es de Vygotsky), dejan paso a los referentes cognitivos del aprendizaje, privilegiando sus dimensio-

nes: capacidades y habilidades, la práctica del aprendiz, percepción de la tarea, negociación de expectativas entre profesores y estudiantes, atribución de éxitos y fracasos, o la importancia del *feedback* y los sistemas de refuerzo (alabanza). Lo raro es que se entienda la conclusión como espacio oportuno para una especie de referencia olvidada (la del sentido formativo de las disciplinas en la universidad), pues no creo que sea eso lo que cabe esperar de un epígrafe conclusivo.

Con todo, el volumen cumple su cometido didáctico de mostrar, refundiendo enfoques y propuestas, lo que es hoy la enseñanza universitaria. Con buen tono e innegable conocimiento de causa, incluso con alguna muestra del arrojo dialéctico, imprescindible si deseamos ir a los problemas mismos, pero con menos despliegue de propuestas explícitas que pudieran marcar la diferencia con otras aportaciones a cargo de académicos ajenos a la ciencia pedagógica. No obstante, justo la posibilidad de acrecentar el diálogo con los demás miembros de la comunidad universitaria hace de este texto algo digno de ser compartido.

**Miguel Á. Santos Rego**

BOTTANI, N.: *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna, Società editrice il Mulino, 2002, 250. pp. ISBN: 88-15-08757-5.

Este libro se dirige en primer lugar al público italiano centrándose sobre la reciente concesión de autonomía a los centros docentes de ese país. Pero el tratamiento de la temática autonómica, en sus

dos vertientes de descentralización administrativa y de cauce a la innovación pedagógica, es tan amplio que rebasa plenamente el contexto italiano para convertirse en un estudio de interés general para quienes reflexionan sobre el porvenir educativo en cualquier país.

El autor es un sólido observador en todo lo referente a las políticas educativas, de las que es un reconocido experto internacional. De nacionalidad suiza, nacido en el Ticino, cantón de habla italiana, el profesor Norberto Bottani es actualmente es el jefe del servicio de investigación educativa del cantón de Ginebra. Pero pese a su nacionalidad suiza, siempre se ha sentido muy atraído por lo que sucede en el vecino país de Italia. Además, durante varios años trabajó en la sede central de la oede, donde puso en marcha el influyente proyecto ines, de elaboración de un sistema internacional de indicadores educativos, de amplia repercusión internacional.

El título de la obra, con un inquietante punto de interrogación, peca de exceso de marketing. Induce a sospechar que los docentes no son capaces de hacerse cargo del gobierno de los centros escolares. Sin embargo, la intención del autor no es culpabilizar a los docentes ni oponerse a la autonomía de los centros, que considera un movimiento histórico imparable. No son los docentes quienes ocupan el centro de la obra, sino los diferentes procesos de autonomía escolar, tal y como han sido ensayados en distintos países. De hecho, el interés que presenta este libro no radica en el análisis de la situación italiana, que ocupa una parte muy reducida de la obra. Lo interesante de este libro es un repaso a los precedentes internacionales que se han desarrollado en las dos últimas décadas y de los diferentes modelos que se han puesto en marcha con sus ventajas e inconvenientes.

A lo largo de la obra el autor trata de ilustrar los efectos no deseados que se han producido en la evolución de los sistemas

escolares con motivo de la concesión de una mayor autonomía. En particular, se asombra de las expectativas puestas en la autonomía escolar en países como Italia donde existen aún múltiples indicadores negativos sobre la marcha de su sistema escolar, y en donde la autonomía de los centros corre riesgo de no aportar soluciones sino de convertirse en un nuevo problema que agrava y complica los existentes.

Los motivos de preocupación del autor giran en torno a la equidad educativa, que no siempre sale bien parada cuando se introduce autonomía en los sistemas educativos centralizados. A este respecto, empieza recordando a Comenio, quien defendía, en el siglo xvii, la uniformidad total, en contenidos y en métodos, de las enseñanzas que debían impartirse a los jóvenes como un factor de equidad que compensara las evidentes diferencias en preparación y eficiencia de los docentes de la época. Hoy en día son también las razones de equidad las que imponen alejarse de la uniformidad en la práctica escolar. Tanto por razones pedagógicas como por razones de optimización de costes, resulta deseable que las instituciones docentes se liberen de las rigideces burocráticas de una gestión centralizada y se les permita adaptarse a las circunstancias específicas de la población objeto de su acción educativa.

Pero los modelos conocidos de autonomía no se caracterizan por haber constituido éxitos incontestables. Por un lado, la proclamada autonomía no llega a ser, sino muy raramente, lo bastante completa como para englobar la contratación del personal o la gestión total del presupuesto. Los precedentes descentralizadores que estudia Bottani muestran más bien que las administraciones educativas conceden autonomía a los centros educativos con cuentagotas y desconfianza. Por ejemplo, de los datos recogidos por la encuesta de la oede sobre decisiones escolares, sólo un país permite a que el centro escolar fije las retribuciones del personal que en él trabaja. Los

modelos de autonomía más extendidos nunca llegan a transformar las escuelas en instituciones similares a pequeñas empresas. La autonomía concedida es siempre muy relativa, a veces no rebasando en mucho la capacidad de elegir los libros de texto.

Por otro lado, cuando se rebasa ese mínimo nivel, aparecen efectos perversos que desfiguran las intenciones iniciales. Para estimular a los docentes a innovar y a adaptarse a los alumnos que reciben, determinados países han puesto en marcha mecanismos de mercado mediante los cuales los padres pueden elegir el centro docente de sus hijos, tratando de inducir así una competencia entre escuelas públicas que desincentive a los centros que no se esfuerzan por mejorar sus métodos de enseñanza o por atender las demandas de las familias. En particular, el autor examina con detenimiento los casos de Nueva Zelanda y del movimiento de las *charter schools* en Estados Unidos. Si los padres pueden elegir el centro, éste debería esforzarse y competir por el aprecio de las familias innovando en sus métodos didácticos y en el diseño de sus actividades. Pero el efecto perverso acecha cuando la capacidad de los padres para elegir el centro para sus hijos se termina convirtiendo en la capacidad del centro para elegir a los alumnos que acoge, lo que se consigue cuando se produce un exceso de demanda en un determinado centro, por ejemplo cuando los padres son atraídos por el prestigio de un centro o por el tipo de población escolar (léase clase social) que tiende a acoger.

Así, cuando los centros se encuentran en posición de poder elegir a sus alumnos (hay exceso de demanda y no hay plazas para todos los solicitantes) los centros logran aumentar y mejorar los resultados de sus alumnos sin esforzarse por trabajar mejor. Simplemente deshaciéndose del 5% de sus alumnos, los peores, los centros logran subir posiciones en las clasificaciones del mercado educativo (como han descubierto enseguida los directores en los países don-

de existen ligas de centros). La experiencia neo-zelandesa de los últimos años demuestra que con la llegada de la autonomía la distancia entre centros mejores y peores no sólo no ha disminuido sino que ha aumentado. Si a la capacidad de elegir a los alumnos se añade la posibilidad de poner en pie filtros económicos mediante la libertad de fijar los precios de las enseñanzas, un sistema escolar con autonomía competitiva de centros se convierte en un sistema mucho menos equitativo, donde la segregación de los alumnos aumenta y las diferencias debidas al origen social, lejos de aminorarse, se acentúan.

Otros casos y otros países son examinados en este libro. Así los procesos de descentralización en Francia, Inglaterra y España son examinados en el contexto de sus diversas situaciones político-educativas y las prácticas autónomas en Holanda, Bélgica y otros países son también tenidas en cuenta. En suma, las reflexiones del autor son penetrantes así como su conocimiento de las diferentes situaciones que se dan en el panorama educativo internacional. El libro destaca por los datos aportados y los análisis con que son arropados. Los peligros de una autonomía que se desvía de sus intenciones originales para convertirse en factor de segregación social son finamente analizados.

Como en tantas obras de tipo educativo, la calidad demostrada en los análisis no se corresponde con la prospectiva de futuro enunciada en el capítulo final. En él, hay exceso de buenos deseos y el grado de credibilidad del texto disminuye. Pero el relativo desinterés que produce el capítulo final no logra desmerecer el interés del conjunto, de una muy recomendable lectura a todo aquel interesado tanto por el examen de las políticas educativas en materia de gestión tanto del sistema educativo en su conjunto como de la organización de los centros escolares.

**Ramón Pajares**