

HAIGH, A. (2010). *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes*. Madrid: Narcea, 127 páginas.

El auge de los estudios del profesor en los años noventa ha ido posteriormente decreciendo y además reiterando muchos de los presupuestos que esas investigaciones produjeron y que motivaron discursos y experiencias innovadoras y sugerentes. Otra de las disquisiciones más frecuentes en épocas anteriores fue si la enseñanza era un arte o una ciencia: este libro también profundiza en el tema, referido a los profesores principiantes. En el desarrollo profesional docente se suelen distinguir tres etapas que se corresponden con otros tres bloques de competencias: competencias técnicas o adquisición de habilidades, competencias prácticas o saber aplicar las habilidades y práctica reflexiva o pensamiento crítico y reflexivo que, a veces, tiene mucho ya de intuitivo. Con el deseo de unificar la pedagogía, la didáctica, el conocimiento y las competencias del profesorado se adentra en el proceloso mundo de la iniciación a la docencia desde la experiencia profunda y pretende ser el ABC de los futuros profesores.

El libro está dividido en cuatro grandes capítulos que son a la vez la síntesis de la buena enseñanza: planificar y programar, comportamiento del alumnado y organización de la clase, enseñar y aprender y evaluación. El autor justifica la elección desde la praxis en un viejo adagio: «La práctica sin teoría es

estática, la teoría sin práctica es estéril»; o lo que es lo mismo: «Nada hay más práctico que una buena teoría». Se fundamenta en lo que llama grandes ideas o ideas clave, que fundamentan todas las demás ideas, y en la primera lo expresa de forma sintética: enfocar y contemplar lo general antes de lo particular. Esta idea se desarrolla afirmando que lo primero que tiene que hacer un profesor es conseguir que los alumnos se sienten, estén callados y atentos, que escuchen y aprendan; a ello se une otra idea de la vieja pedagogía de Comenio: conseguir que los alumnos aprendan, disfruten, valoren y desarrollen su aprendizaje a lo largo de la vida.

La planificación de la enseñanza comienza por hacerse tres grandes preguntas: qué quiero que aprendan y qué hagan mis alumnos y cómo me organizaré para conseguirlo. A la primera pregunta responde el autor con el diseño de un solo objetivo a la vez dentro de una especie de taxonomía con reminiscencias de Bloom. Además pide, en una especie de modelo sistémico, que en la elección se tenga en cuenta el inicio, el proceso y el final de la consecución del objetivo propuesto. La descomposición del objetivo general en objetivos más simples ayudará a la consecución; después viene la priorización, la identificación de la unidad o lección, las actividades, los recursos

o la evaluación. Advierte que no es necesario enseñarlo todo con la misma profundidad.

El segundo bloque, de tipo comportamental, da una serie de claves para un profesor novato en el ámbito de la comunicación: imagen, voz, mirada, seguridad, en suma, tener autoridad sin ser autoritario. Con los alumnos lograr el buen comportamiento con refuerzos a la buena conducta equilibrando la firmeza y la autoridad, afianzando la autoestima de los alumnos, proporcionarles un ambiente seguro, establecer rutinas y que los alumnos se sientan responsables de sus actos. La responsabilidad evitará en gran medida las sanciones.

El tercer apartado es el de enseñar y aprender. Distingue dos niveles de aprendizaje: el superficial y el profundo. El primero se refiere a cómo los alumnos reconocen y son capaces de recordar; conocen más que entienden, es el momento del esfuerzo, de abrir la mente, con tareas como escribir, contar, recordar fechas, aprender nombres de reyes o de animales; el segundo nivel, el profundo, requiere mayor esfuerzo intelectual; el alumno debe pensar y comprender, la enseñanza es más interactiva y hay diálogo entre el profesor y los alumnos. Es significativa e incluye los valores y la reflexión, por lo que

hay que guiar a los alumnos para que interioricen y procesen lo aprendido, además de realizar sus propios descubrimientos, a fin de formar alumnos autónomos, cooperadores y solidarios.

El último apartado, referido a la evaluación, se refiere a valorar y evaluar la enseñanza, estableciendo sutiles diferencias entre esos conceptos. Se trata de medir los progresos conseguidos, pero más aún en el ámbito intelectual que en el académico. Se trata de reflexionar sobre cómo hacerlo, cómo evolucionar y cómo mejorar la comprobación, para conseguir una correcta retroalimentación y una personalización del aprendizaje. Un buen decálogo sobre cómo reaccionan los niños finaliza el libro.

Se trata de un libro sencillísimo, valioso, que se desenvuelve en la parte práctica de la enseñanza y de una aplastante convicción para enseñar sin agobios, bien planificado, bien desarrollado y muy práctico. Su mayor mérito reside en recoger las tradiciones y paradigmas didácticos y pedagógicos sin nombrarlos, sólo aplicándolos al cómo hacer y cómo resolver los problemas del día a día en el aula. Imprescindible.

Isabel Cantón Mayo
Universidad de León

TOURINÁN LÓPEZ, J. M. (dir.) (2010). *Artes y educación. Fundamentos de pedagogía mesoaxiológica*. A Coruña: Netbiblo, 320 páginas.

La tesis defendida con acierto en esta obra es que es posible hablar de la educación artística como problema de educación. Y esto quiere decir que, desde la Pedagogía, podemos llegar a comprender la extensión del concepto de educación artística como educación, dar significado a la relación artes-educación y justificar la diferencia conceptual para la educación artística entendida como ámbito general de educación, como educación

general y como educación vocacional y profesional. Esto es así porque «el conocimiento pedagógico hace factible la comprensión de la educación artística como la tarea y el resultado de la relación entre artes y educación con criterio pedagógico».

Desde esta perspectiva de investigación se identifican y definen tres acepciones posibles de las artes como problema de educación, en

cualquiera de sus manifestaciones y que dan significado a la relación artes-educación «como educación», «como experiencia artística» y «como experiencia profesional y vocacional», es decir, se justifica la diferencia conceptual para la educación artística entre:

- Las artes como ámbito general de educación que aportan valores educativos vinculados al carácter y al sentido propios de la educación, igual que cualquier otro ámbito de educación.
- Las artes como ámbito de educación general, es decir, como ámbito que forma parte de la educación común de los escolares y desarrolla el sentido estético y de lo artístico.
- Las artes como ámbito de desarrollo profesional y vocacional.

Se trata de entender y contribuir a la formación de todos los educandos desde las artes, asumidas como ámbito de educación general, de manera tal que no sólo se logren desde las artes valores educativos comunes a otras áreas de experiencia, sino que, además: 1) se generen valores educativos singulares, desde experiencia y la expresión artística en la educación común y general de todos los educandos; 2) se mejore el desarrollo de los educandos desde las finalidades de la educación artística.

En el libro la educación artística es, en primer lugar, educación; en segundo lugar, es educación artística y, en tercer lugar, es educación profesional. Al desarrollo de este contenido novedoso se dedican seis capítulos:

- * La educación artística como posible disciplina vinculada al conocimiento de la educación.

- * Los retos de la investigación derivados de la construcción del conocimiento pedagógico.
- * La educación artística como ámbito general de educación.
- * La educación artística como problema en el sistema educativo.
- * La educación de la afectividad como elemento de la educación artística.
- * La formación de criterio a favor de las Nuevas Tecnologías como instrumento de educación artística.

La conclusión conjunta es que la educación artística cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación que se incluyen en la educación general y que podemos resumir del siguiente modo respecto de las artes como problema de educación:

- Constituyen un área de experiencia con conocimiento consolidado.
- Tienen formas de expresión genuinas.
- Forman parte de las finalidades educativas reconocidas socialmente.
- Admiten interacción en forma de intervención pedagógica.
- Resuelven la formación en procesos de auto y heteroeducación.
- Permiten el logro de valores educativos comunes a otras áreas de experiencia.
- Generan valores educativos singulares, en tanto que experiencia artística.
- Forman parte de la educación común y general de todos los educandos, porque desde la experiencia artística podemos mejorar nuestro desarrollo.

El libro mantiene que, cuando hablamos de formación, en relación con la educación artística, debemos

distinguir tres ámbitos claramente diferenciados: la formación artística profesional, la formación docente para el ámbito artístico, sea general o profesional-vocacional, y las artes como parte de la formación general.

Por último, hay que resaltar que la educación artística está identificada en esta obra como un ámbito de intervención pedagógica y ámbito de educación. Es importante mantener esta precisión e identificación para la educación artística, porque su defensa y fundamentación contribuye a formar criterio en los profesionales de la educación acerca de las artes como valor educativo y como campo del conocimiento pedagógico. Este conocimiento garantiza no sólo la posibilidad de realizar la intervención atendiendo a condiciones propias de procesos formales, no formales e informales, sino también la posibilidad de generar hechos y decisiones pedagógicas y ejercer la función pedagógica con sentido tecnociológico que, a los efectos de este trabajo, quiere decir:

- La educación siempre es educación en valores que marca el carácter y el sentido de la educación.
- La educación siempre se ejerce por medio de agentes en un ámbito determinado de intervención (áreas de experiencia).
- La educación siempre implica intervención técnica de más o menos nivel (se toman decisiones técnicas en procesos específicos).

De este modo, se ha construido un pensamiento que ofrece los

fundamentos de pedagogía mesociológica, porque las artes son un ámbito de educación, además de ser un espacio de enseñanza vocacional y profesional.

Lo que podríamos denominar segunda parte del libro está compuesta por tres capítulos que aplican los fundamentos pedagógicos establecidos en la primera a manifestaciones concretas del área de experiencia artística. En todos los capítulos se ha trabajado con la misma perspectiva: como formación general, como formación profesional y como formación docente para el ámbito específico, sea éste de orientación general o profesional. Y tanto la introducción, como las conclusiones de cada capítulo responden a los aspectos más significativos del contenido relacionado con la línea de pensamiento propugnada y justificada en el libro.

Diríamos, para concluir, que este trabajo está orientado a los educadores para formar en ellos criterio acerca de la educación artística en el sentido genérico de entender las artes como ámbito de educación. Este libro aporta una sólida base para educar «por» las artes y educar «para» un arte. Es una herramienta muy valiosa para la formación pedagógica de los docentes respecto del área de las artes como ámbito de educación general, y para todos aquellos que desean mantener un claro compromiso con los valores educativos de la experiencia artística en sus diversas formas de expresión.

Pedro Ortega Ruiz
Universidad de Murcia

RUIZ BERRIO, J. (ed.) (2010). *El patrimonio histórico-educativo. Su conservación y estudio*. Madrid: Biblioteca Nueva - Museo de Historia de la Educación Manuel B. Cossío, 361 páginas.

Al igual que en otros países de nuestro entorno, en los últimos años se ha producido en España un notable incremento del interés por la recuperación y conservación del patrimonio histórico-educativo, como pone de manifiesto la creación de un buen número de museos escolares o museos pedagógicos a lo largo de toda nuestra geografía. De hecho, tras muchas décadas de abandono, con la apertura de estos nuevos museos se ha recuperado una tradición que en nuestro país se remonta al siglo XIX, con la creación del Museo Pedagógico Nacional, dirigido por Cossío. Además, son cada vez más numerosos los proyectos de investigación y los congresos, seminarios y jornadas científicas dedicados al patrimonio histórico de la educación e incluso contamos, entre otras iniciativas, con la existencia de la Sociedad Española para el Estudio y la Conservación del Patrimonio Histórico-Educativo (SEPHE), que dirige el editor de este libro.

No obstante, y sin minimizar los logros citados, aún queda mucho por hacer en este terreno. La recuperación de edificios y de mobiliario escolar, de materiales didácticos, de libros de texto y de los elementos inmateriales que constituyeron la escuela en el pasado no es, ni mucho menos, una tarea acabada, como tampoco lo es su estudio e investigación, que implica la necesidad de contextualizar dicho patrimonio e interpretarlo en el marco de sus coordenadas espaciales y temporales. Contribuir a ese progreso es precisamente el objetivo al que se dirige esta obra, elaborada por un nutrido grupo de especialistas en Historia de la Educación, todos ellos con una amplia experiencia en la investigación del patrimonio histórico-educativo.

El texto se inicia con una introducción a cargo del editor de la obra,

Julio Ruiz Berrio, y se compone de 14 capítulos, en los que se abordan diversas temáticas relacionadas con la protección, conservación, estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo. Si bien cada uno de estos capítulos puede ser objeto de una lectura independiente, por el tipo de contenidos tratados en ellos, el libro puede estructurarse en cinco grandes apartados o bloques temáticos. El primero sobre los conceptos básicos relacionados con la museología de la educación y con el patrimonio histórico-educativo, el segundo sobre algunos aspectos actuales de los museos de educación, el tercero sobre el patrimonio histórico-educativo, el cuarto sobre los museos virtuales de educación y el quinto dedicado a la presentación de dos museos de Historia de la Educación.

Concretamente, la primera parte de la obra, que versa sobre las cuestiones de carácter conceptual, agrupa cuatro capítulos. El primero de ellos perfila algunas pautas para la realización de un estudio etnográfico sobre objetos escolares, profundizando en la aplicación que la etnografía, como uno de los métodos principales de la antropología de la educación, puede tener para la realización de estudios históricos sobre los objetos escolares y la escuela. A dichos objetos se dedica también el capítulo segundo, dedicado a la clasificación de los mismos y a su presencia en los museos de educación. A continuación, el capítulo tercero aborda el tema del patrimonio educativo inmaterial, planteando propuestas para su recuperación, salvaguarda y exposición en los Museos de Historia de la Educación. El último capítulo de este apartado se dedica a un tema de tanta actualidad como las diferencias y similitudes entre los conceptos de memoria e historia, concretando la función que la memoria de la escuela puede desempeñar en el

ámbito de la Historia de la Educación.

Los dos capítulos que comprende la segunda parte del libro se centran en los museos de educación, abordando dos cuestiones que pueden considerarse complementarias. Así, mientras el primero analiza la utilidad de dichos museos para la Historia de la Educación, y en especial para la enseñanza de dicha disciplina, el segundo trata la clasificación de los mismos y su transformación en función de las orientaciones de la nueva museología, profundizando en el concepto actual y en las nuevas funciones que pueden cumplir tales museos.

La tercera parte de la obra se inicia con el capítulo 7, en el que, tras algunas precisiones sobre el patrimonio histórico-educativo como tendencia emergente en la historiografía educativa, se analiza la museología y museografía de la educación en España, enmarcándolas en el paradigma de la nueva museología. Los tres capítulos siguientes se centran ya en el patrimonio histórico-educativo de nuestro país, dedicándose dos de ellos a la descripción, análisis y actuaciones para la conservación del que ha perdurado en el seno de los primeros institutos de Enseñanza Secundaria creados en España o institutos históricos, y el tercero al papel que la inspección educativa puede desempeñar en el mantenimiento y recuperación de dicho patrimonio.

Los museos virtuales de educación son cada vez más numerosos y abren un sinfín de nuevas posibilidades para el estudio e investigación del patrimonio histórico-educativo, razón por la que los dos siguientes capítulos del libro se dedican a ellos. El primero plantea los rasgos peculiares de este nuevo modelo de museo, diferente al de

los museos presenciales, y analiza las características y servicios que ofrecen los museos virtuales de educación que existen en este momento en España. En el segundo, tras algunas precisiones que permiten diferenciar los museos virtuales de otro tipo de iniciativas que pueden encontrarse en la web, como los centros de documentación o los centros de memoria, se exponen las posibilidades que dichos museos virtuales tienen para la enseñanza de la Historia de la Educación, así como los retos que aún quedan pendientes para que su función didáctica sea todo lo fructífera que podría llegar a ser.

Por último, los dos capítulos que cierran el libro están dedicados a dos museos concretos: el Museo de las Escuelas, con sede en la ciudad de Buenos Aires, y el Museo de Historia de la Educación «Manuel Bartolomé Cossío», de la Universidad Complutense de Madrid. En ellos el lector puede acceder a una síntesis sobre la génesis de estas instituciones, sobre sus objetivos y sobre las actividades que realizan, pero, sobre todo, puede percibir la identidad de los dos museos como espacios en construcción permanente.

Este amplio abanico de temáticas, tratadas de un modo sucinto, pero riguroso y profundo, hacen del libro un texto de gran interés tanto para quien se inicia en la investigación sobre el patrimonio histórico relacionado con la educación como para quienes tienen ya experiencia en ese campo de trabajo. Se trata, en suma, de una contribución importante para que ese auge que experimenta la recuperación del patrimonio material e inmaterial de la escuela, al que hacíamos referencia anteriormente, se consolide y se amplíe, no sólo en una vertiente puramente cuantitativa, sino sobre todo cualitativa, es

decir, dotando a dicho patrimonio de un significado contextualizado, que permita la apertura de nuevas vías para el estudio de la cultura de la escuela como un elemento dinámico y que contribuya al avance de

la investigación y la enseñanza de la Historia de la Educación.

Inmaculada Egido Gálvez
Universidad Complutense
de Madrid

VALDIVIA SÁNCHEZ, M. C. (2010). *Madres y padres competentes. Claves para optimizar las relaciones con nuestros hijos e hijas*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 209.

En esta obra, la profesora María del Carmen Valdivia, catedrática de psicopedagogía de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad de Deusto y especialista en las áreas de la pedagogía familiar, intervención en problemas de familia, intervención social y familiar, etc., presenta el núcleo del contenido del modelo CARV (Cambio de Actitudes y Relaciones Valorativas, creado por ella y que en la actualidad se emplea en muchas escuelas de padres del País Vasco, en centros de orientación familiar y adolescentes para la orientación personal y para la prevención, diagnóstico y tratamiento de problemas de conducta) recogiendo todos aquellos puntos que resultan esenciales para comprenderlo. La obra se estructura en seis capítulos precedidos por una carta dirigida a los padres y madres y un capítulo especial sobre cómo utilizar el libro.

La distribución de los seis capítulos hace referencia a cada uno de los cinco puntos en los que se basa el modelo (el capítulo cuarto es aclaratorio y esencial para entender el sentido de los estilos educativos). Aunque cada capítulo tiene entidad en sí mismo, la lectura de todos ellos da una visión más globalizada y permite comprender las formas de actuar tanto de los propios padres como las de sus hijos. A modo de síntesis, enumeraremos cada uno de los capítulos en los que se divide la obra y expondremos un breve resumen de su contenido.

El capítulo primero se titula: «Hacia un objetivo en la educación

de los hijos». De la lectura de este capítulo se extraen unas ideas claras sobre qué es lo que debemos, como padres, procurar o facilitar en relación con la educación, y qué es lo que los hijos deben ir adquiriendo. Es decir, cuáles deben de ser los objetivos que deberíamos perseguir al educar a nuestros hijos.

En el segundo capítulo, «¿Qué necesidades deberíamos tener cubiertas para desarrollarnos psicológicamente bien?», esboza las tres necesidades (afectiva, de sentirse útil y de encontrar sentido) psicológicas que deben de tener cubiertas la persona, en nuestro caso los hijos, para lograr los objetivos que se planteaban en el capítulo anterior. Este capítulo sirve para empezar a descubrir algunos aciertos y errores en nuestra manera de actuar con los hijos.

«¿Por qué nuestros hijos se comportan mal? ¿Qué persiguen con sus comportamientos negativos?» es el título del capítulo tercero. Cuando alguna de las necesidades psicológicas no se encuentra satisfecha los hijos lo manifiestan a través de ciertos comportamientos a los que se les llama «mecanismos de defensa» o «de ajuste». En este capítulo se describen estos comportamientos y se analiza su gravedad.

El capítulo cuarto, «Las actitudes y estilos educativos. ¿Por qué son tan importantes?», no desarrolla ninguno de los apartados del modelo, pero es esencial para el entendimiento de lo que son los estilos educativos.

Ya en el capítulo quinto, «¿Mantenemos estilos educativos inadecuados?», se dedica a desarrollar los diferentes estilos educativos o las actitudes inadecuadas o negativas que impiden satisfacer las necesidades psicológicas básicas.

Por último, el capítulo sexto titulado «Cómo debemos relacionarnos con nuestros hijos. Las actitudes democráticas como estilo positivo», se analiza el estilo educativo positivo, o las actitudes de los padres que se entiende como «democráticas».

En un apartado aparte, se recoge como apéndice, las propuestas de trabajo para orientadores o educadores que deseen trabajar el modelo CARV con madres y padres, profesores, tutores, etc.

El enfoque que se hace del material es, en palabras de la propia autora, «fundamentalmente humanista, con enfoques cognitivos y emocionales. En algunos puntos, conecta con el análisis transaccional de Berne. Tiene también alguna conexión con la terapia racional emotiva de Eillis, y con el entrenamiento conductual en líneas próximas a Krumboltz. Un núcleo importante es el enfoque interaccional en conexión con las dimensiones del comportamiento de Tausch y Taush: afectivo-valorativa y dirección» (p. 186).

De la lectura de esta obra se desprende que aprender a autocontrolarse

es un valor fundamental en la educación. «Una persona será más libre en la medida en que tenga menos necesidades, menos dependencias. Éstas son también las personas que tienen más resistencia a la frustración, son más resilientes, precisamente porque no necesitan ni muchas, ni grandes cosas para ser felices; saben prescindir de cosas aún necesarias sin problema, se adaptan fácilmente a situaciones nuevas, aprenden a superar frustraciones y a autocontrolarse. Por el contrario, la persona que tiene muchas necesidades vivirá más esclava de las cosas y de su satisfacción» (p. 84).

Entre las cualidades que presenta este modelo, destaca la de ayuda a orientar la acción de los padres, y ayudando a éstos a reconocer algunos de sus problemas personales. Otra de las particularidades ha sido comprobar la dimensión terapéutica del mismo según las manifestaciones de muchos participantes.

En definitiva, es un material muy recomendable para los padres (sea cualquiera la edad de sus hijos) y no menos importante para los profesionales de la educación, ya que les permitirán asesorar y orientar a los padres en la difícil tarea de educar a sus hijos.

José Antonio Marín Marín
Universidad de Granada