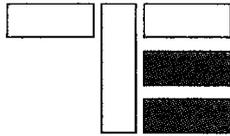


RECENSIONES



ALCALÁ MANGAS, M.^a E. y VALENZUELA SÁNCHEZ, E., (ed.) (2000): *El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio*. Dykinson. Madrid.

En los últimos años se están incrementando distintas publicaciones sobre la educación de las personas mayores. Es ésta una buena noticia porque lamentablemente corremos el riesgo de que la sociedad entienda que el tema de los mayores o de la también denominada «Tercera Edad» (término cada vez menos usado) es una cuestión de política social en su sentido más reduccionista de «asegurar las pensiones» o de prestar las correspondientes atenciones médico-sanitarias.

Las cuestiones entendidas desde el punto de vista socioeducativo lamentablemente quedan en la penumbra a pesar de que en muchas de nuestras universidades está implantada la formación del educador social al que entre sus cometidos, entre otros, se le atribuye por ley (repásense las competencias atribuidas en el BOE) ser un profesional especializado en «educación de personas adultas incluidas las de la Tercera Edad».

Es bueno por tanto que desde el campo pedagógico nos animemos a considerar y exponer las posibilidad y el desarrollo de actividades de formación para personas adultas y operativicemos de forma concreta las ideas de la educación permanente que no pueden quedarse en una mera reflexión filosófica.

En este sentido es bienvenida la obra que promueve la «Asociación Andaluza para la investigación sobre Gerontología y Desarrollo permanente de los

Mayores» y que aparece publicada en la editorial Dykinson en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

El contenido del libro, en el que colaboran diferentes autores, aparece dividido en ocho grandes capítulos. Aunque lleve por título «El aprendizaje de los mayores ante los retos del nuevo milenio» no es un trabajo específico sobre cuestiones exclusivas del «aprendizaje». El propio capítulo segundo, el más específico dedicado a este tema, se encarga tanto de los paradigmas de la educación y su repercusión en el aprendizaje de mayores como de los propios principios que inspiran la educación a estas edades.

Estamos más bien ante un trabajo mucho más amplio. Su inicio (capítulo primero) plantea una revisión de las políticas sociales en un contexto global revisando las intervenciones de Naciones Unidas (Plan Internacional de Acción sobre el envejecimiento), las actividades de las organizaciones no gubernamentales, la situación y contexto en la Unión Europea y la realidad española. En este apartado merece especial atención la legislación marco y las prestaciones sociales así como la revisión del Plan Gerontológico (1992-1997). Un plan que hoy se ha visto complementado por los distintos planes gerontológicos de distintas autonomías.

Los temas más específicos del aprendizaje son abordados en el capítulo segundo donde al mismo tiempo que se analizan los elementos diferenciales del aprendizaje de los mayores (factores cognitivos y no cognitivos) se exponen los principios que inspiran la educación a estas edades (actividad,

participación, independencia) para concluir en un nuevo modelo de educación (el aprendizaje interactivo).

En este contexto la obra nos acerca al nuevo término de gerontagogía acuñada por el profesor canadiense A. Lemieux, y que hace referencia para dicho autor a una «ciencia aplicada que tiene por objetivo el conjunto de métodos y técnicas seleccionadas y reagrupadas en un corpus de conocimiento orientando en función del desarrollo del discente mayor» (p. 95). Esta ciencia sería un punto intermedio entre «educación» y «gerontología» siendo el «criterio de edad lo que diferencia la gerontagogía de la pedagogía».

A partir de estas referencias se nos indica que si la pedagogía «tiene como base teórica la psicología evolutiva la gerontagogía tiene a la gerontología educativa como la suya». En todo caso, lo que destaca de esta nueva ciencia es su carácter práctico: conjunto de métodos, técnicas, etc., reagrupados en un nuevo concepto de conocimientos que determinan el carácter específico de la educación en los sujetos adultos.

El carácter específico de la educación de sujetos adultos tal vez sea la mejor aportación de las páginas de esta obra. Lo que ya no parece tan claro y debe ser ampliamente discutido es que pretendamos englobarlo en una nueva expresión: gerontagogía. En efecto, no parece muy procedente reducir la base teórica de la pedagogía a la psicología evolutiva y puede ser problemático determinar que sólo la gerontología educativa sea la base de la gerontagogía.

Parece urgente y necesario redefinir las intervenciones educativas en el ámbito de las personas mayores cuyas

actividades, funciones y programas deben ser totalmente diferentes de los otros grupos de edad. ¿Pero debemos retomar expresiones nuevas o tal vez proponer una pedagogía de las personas mayores?

Hace ya tiempo Knowles propuso el término «andragogía» para referirse a la educación de personas adultas porque encontraba que la «pedagogía» debía ser reservada para los grupos de edad más jóvenes. No le faltaban argumentos y razones en sus pretensiones. A pesar de ello, en la lengua inglesa y en sus correspondientes asociaciones y congresos se sigue hablando de «Adult Education».

Es cierto que en nuestro país la clásica «educación de adultos» tiene connotaciones demasiado amplias, ha abusado de la adaptación del currículum y de metodologías propias de otras edades y se ha asimilado, en muchos casos, a «una segunda oportunidad» para quienes no han logrado en su momento la formación básica. Por ello meter en este mismo contexto al colectivo de la «Tercera Edad» puede ser ampliamente problemático.

En todo caso estamos ante un incipiente debate que merecería ser objeto de una mayor reflexión y discusión. Obras como éstas nos invitan a que desde el campo pedagógico clarifiquemos nuestras intervenciones y nuestras propuestas. Si queremos intervenir en el ámbito de las personas mayores con nuevos programas educativos, bueno sería retomar nuestra función y profesionalidad pedagógica para definirnos. De lo contrario, nuevos nominalismos, técnicamente más o menos bien argumentados, nos pueden separar de lo que

pretendemos: la intervención y profesionalización en un campo cuya necesidad y porvenir debe ser estudiado, investigado y operativizado en diversas propuestas normativas que tengan que ver no sólo con el aprendizaje, sino también con el ocio y tiempo libre de nuestros mayores, con su participación cívica, etc.

Precisamente esta visión amplia de la formación de personas mayores es la que el libro acomete en los siguientes capítulos sectoriales sobre «el papel de los mayores ante el desarrollo comunitario» (cap. 3) y en el gran apartado dedicado a la sociedad de la información y las nuevas tecnologías (capítulos 4-5 y 6, pp. 163-274).

En este amplio conjunto de páginas se aborda una de las cuestiones operativas más importantes. Los recursos y medios de la sociedad de la información pueden ser una ocasión para el desarrollo y una mayor igualdad de oportunidades pero también una situación de segregación y de dependencia. De ahí los importantes análisis que se hacen sobre la sociedad de la información y los proyectos de adaptación y educación para las personas mayores en este nuevo contexto tanto para seguir aprendiendo como aprovechar su uso en la vida ordinaria.

Si el tema de las nuevas tecnologías abre ese «reto del nuevo milenio» que nos anuncia el título, los autores no se olvidan de considerar otro de los temas claves que está en la base de la educación de personas adultas: la participación. Los últimos capítulos (7º y 8º) se dedican precisamente a estudiar este tema con amplitud de referencias (principios, clasificación de actividades,

ámbito legal nacional e internacional, contexto en el plan gerontológico y principales formas) para concluir su contextualización en los «mayores urbanos» y los mayores que viven en el «mundo rural».

La publicación de esta obra, tal como expresan los autores en sus conclusiones, es una gran oportunidad y una gran ocasión, que tiene la pedagogía actual de ocuparse de todas las edades. Dadas las circunstancias actuales en que se ha prestado poca atención al cada vez más amplio colectivo de personas mayores, estas páginas son una importante contribución para ayudar a este grupo de personas a enfrentarse con éxito ante los retos del nuevo milenio.

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

CARIDE GÓMEZ, J. A. (2000): *Estudiar ambientes. A análise de contextos como práctica educativo-ambiental*. Centro de Documentación Domingo Quiroga y Casa da Xuventude Concello de Oleiros. A Coruña.

De ambicioso, complejo, interesante e innovador podemos catalogar el libro que tenemos entre manos. Frente al amplio déficit que existe en el campo educativo de integración y convergencia del conocimiento de las ciencias naturales y del producido por las ciencias humanas y sociales, Caride nos presenta este trabajo como muestra de la posibilidad que existe de poder llevar a cabo semejante tarea, apostando por una orientación holística, integradora y globalizadora, sistémica, más allá de los planteamientos positivistas

convencionales. Se trata de enfocar el ambiente desde una visión que podemos tildar de original e imprescindible concibiéndolo en términos de contexto, integrando distintas posibilidades metodológicas y buscando leer los contextos donde emergen los procesos educativos atendiendo a sus elementos inertes, bióticos y comportamentales, otorgando así a la educación un carácter transformador considerando el análisis de los contextos como uno de los elementos primordiales en el desarrollo de las personas y una vía para articular sistemas de intervención educativa.

En una primera parte del libro, donde podemos ubicar los dos primeros capítulos, comienza con un análisis en torno a los distintos conceptos que albergan características parejas al de «ambiente» como espacio, ecosistema, entorno, área social, etc., optando desde un principio por el concepto de «contexto» como conjunto organizado de la realidad física y social y que integra otras estructuras de mayor complejidad aportando una representación gráfica recurrente. A continuación muestra los contextos como ambientes, es decir, presenta, caracteriza e identifica dicho constructo, sus componentes y variables que deben ser consideradas acercándose al ámbito psicológico y ecológico.

Por otro lado, en una amplia segunda parte, —tres capítulos—, describe el análisis de los contextos en primer lugar como saber ambiental, donde construye un conocimiento global y específico en torno al contexto dando cabida al ámbito local y global, integrando los procesos socio-cognitivos que implica, y entendiéndolo como un modo de conocer y actuar respecto del ambiente, integrando el sentido común

y la lógica científica, las finalidades y objetivos de dicho proceso y las opciones o modelos paradigmáticos que existen, apostando en último término por el paradigma interdisciplinario. En segundo lugar como práctica metodológica, dando respuesta a tres variables: la integración de lo cualitativo y lo cuantitativo, el interés de las variables contextuales con sus respectivas categorizaciones y tipologías, y la presentación de las técnicas y recursos disponibles para la obtención y tratamiento de la información contextual. Y en último término en la educación ambiental entendiendo ésta como un emplazamiento reflexivo para una racionalidad pedagógica, social y ambiental, y como experiencia metodológica a través de la que se mueven formas innovadoras de pensar y de actuar respecto del medio ambiente y a la práctica educativa. Termina el libro presentando una amplia y ajustada bibliografía sobre el tema en cuestión.

A caminar se aprende caminando. Este libro es fiel reflejo de ello. No sabremos nunca el alcance que puede tener la mirada a otras disciplinas y la apuesta por las metodologías integradoras y globalizadoras hasta que no empecemos a usarlas. Acercarnos a las realidades contextuales como una alternativa estratégica y metodológica en el campo de la educación debe considerarse un camino privilegiado para el conocimiento, interpretación e intervención en los procesos educativos, fomentando y acrecentando las oportunidades que los contextos de influencia posibilitan.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation.

Se trata en este caso del primer volumen de la revista trilingüe, nacida bajo la iniciativa de la Facultad de Educación de la canadiense Universidad de Manitoba y del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la española Universidad Complutense. Su título es *Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres sur l'Éducation*.

Nos encontramos ante un sugerente número monográfico que aborda la actual temática *Ciudadanía y Educación en Canadá y España*. El contenido, realmente rico, es abordado por cuatro profesores canadienses y otros tantos españoles. El texto entrelaza, en torno a su objetivo central, aspectos temáticos tan significativos para nuestro tiempo como son, entre otros, la «identidad nacional bajo el influjo del globalismo», la «comunidad democrática en relación al respeto a la diferencia y a la integración social» y —¿cómo no?— la «educación para la ciudadanía en sociedades progresivamente más multiculturales».

Sería prolijo en este corto espacio hacer una síntesis mínima de cada uno de los capítulos que componen este atractivo volumen. Preferimos, por ello, en esta ocasión, limitarnos a resaltar algunas de las tesis más interesantes, a nuestro juicio, que se barajan en dicha monografía. Con seguridad, el lector encontrará otras muchas que aquí no sacaremos a la luz. Con todo, nuestro interés no es otro que el de hacer justicia a la contribución que este trenzado de artículos aporta a un tema crucial

para un ámbito pedagógico que hoy nos preocupa sobremanera; esto es, la educación de los ciudadanos preparados para construir y convivir en las nada fáciles coordenadas de nuestras sociedades multiculturales, afectadas —también— por el fenómeno de la globalización cada vez más omnipresente. Reseñemos, sin más demora, algunas de esas concepciones y propuestas.

Un punto de interés recurrente es el de la «participación ciudadana». Como señala Romulo Magsino, un primer cometido es poner los medios pertinentes para asegurar que los inmigrantes y nativos dejen de estar impedidos legal y prácticamente para participar en calidad de ciudadanos totales en la sociedad en que están insertos (p. 14). El deseo primario de los miembros integrantes de esas minorías es poder participar e integrarse —en el sentido auténtico de la expresión— en la trama social del país en que han decidido instalarse. Así nos lo recuerda también A. Muñoz Sedano, cuando sostiene que «el movimiento multicultural es, ante todo, un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana» (p. 83). En realidad, lo que vienen a proponer los autores de este volumen es retomar de forma actualizada la noción griega de participación, según la cual el ciudadano abriga la intención de implicarse activa y comprometidamente en la búsqueda del bien público..., del autogobierno colectivo.

Otro aspecto neurálgico, tematizado con insistencia, se refiere a la

«*integración sociocultural*» de las minorías. En diversas contribuciones del volumen se defiende argumentadamente que la postura asimilacionista es contraproducente a todas luces. Un multiculturalismo equilibrado, en efecto, percibe sensatamente que los grupos de inmigrantes no pretenden minar la cohesión del país de acogida, no utilizando en la práctica el slogan «*su casa*» en la que usted un día me acogió, es ahora «*mi casa*», signo del temor para quienes ven tambalear su cultura autóctona ante la multiplicación de culturas minoritarias distintas; que la tradición cultural del país anfitrión no tiene por qué desmembrarse ni perder su protagonismo fundamental, aun cuando se inserten, por ejemplo, contribuciones valiosas de otras culturas en el currículum escolar; que los miembros de los grupos étnicos concentran el grueso de sus peticiones en una genuina integración y en una participación plena en todos los aspectos de la vida social del país receptor...; y que —a diferencia del cultivo desenfrenado de todos los rasgos culturales originarios de esos grupos, como defienden ciertos culturalistas radicales— lo único que demandan en realidad es el derecho a conservar los elementos de sus referentes culturales que deseen a la hora de reelaborar libremente sus identidades personales o grupales, sin dejar por ello de considerarse ciudadanos de la sociedad receptora, con los compromisos de todo tipo que eso comporta. Último punto, éste, que más de uno de los protagonistas del volumen ha querido recordar: si la educación, entre otras cosas, es preparación para la vida, los miembros de estas minorías han de aceptar gustosos

que se les prepare para ser ciudadanos españoles, canadienses..., o de cualquier otro país; sin caer, por supuesto, en la trampa asimilacionista o en el confuso *melting pot*, que los masifique o los disuelva a nivel individual y comunitario.

El tercer eje que deseamos poner de manifiesto es, quizás, el más interesante a nivel pedagógico; a saber: «*¿cómo afrontar la educación de una ciudadanía multicultural?*». Todos los artículos, en mayor o menor medida, aportan elementos de gran interés a esta espinosa cuestión. Rosa Bruno-Jofré y Dick Heley, por ejemplo, comentan que los educadores deberían apuntar posibles límites a la conservación cultural de las minorías (al menos en el radio de acción escolar) y que, además, habrían de ayudar a los alumnos a tomar sus propias decisiones y dar respuesta a las tensiones que viven entre sus libertades individuales y los deseos de sus comunidades étnicas específicas (p. 38). Alejandro Mayordomo proporciona una trabada lectura histórica para comprender con más propiedad los actuales esfuerzos en pro de una educación ciudadana, a la luz de numerosos intentos españoles llevados a cabo en esa dirección durante los siglos XIX y XX (pp. 49-89). A. Muñoz Sedano traza un esclarecedor esquema de enfoques y modelos que han acometido la tarea de la tan traída y llevada educación intercultural, sacando a la luz lo más provechoso de cada uno de ellos para la apetecida educación ciudadana multicultural (pp. 81-106). Jamie Lynn Magnusson apunta el papel que la universidad debe jugar a la hora de incentivar la formación de jóvenes

críticos en el campo de la ciudadanía (pp. 107-122). Por su parte, Gonzalo Jover y David Reyero ponen a nuestra disposición los resultados de una investigación centrada en el percepción o «universo interpretativo» que adopta la infancia ante la imágenes de los «otros» culturalmente distintos, constatando que la categoría «otredad» está más influida por las diferencias visibles culturales que por las físicas; a partir de ahí, los autores señalan una serie de interesantes propuestas educativas multiculturales, entre las que destacamos aquí sólo las siguientes: a) romper en la práctica con el concepto estático de las culturas (para verlas dentro de una compleja interpenetración con otras); b) no empeñarse —en ese mismo sentido— en reproducir miméticamente en los alumnos sus presuntas culturas de origen a la hora de formar su personalidad; c) ayudarles a convivir con los «otros» en calidad de auténticos «tus», únicos e irrepetibles, tal y como la misma investigación ratifica...; y d) fomentar el respeto y el reconocimiento hacia los otros en el sentido moral más genuino, en razón del valor inherente que posee cada ser humano sin distinción (pp. 127-152). El penúltimo artículo, firmado por Catherine Haire y Michael Manley-Casimir inciden contundentemente en que la educación ciudadana resulta incoherente si no se injerta en las jóvenes generaciones el principio de responsabilidad cívica, a fin de equilibrar toda la importancia dada a los derechos ciudadanos (pp. 153-166). Finalmente, la contribución de José M.^a Puig constituye un feliz

colofón al volumen; en su parte primera distingue con clarividencia la concepción liberal de ciudadanía, la republicana y la comunitarista, añadiendo un oportuno juicio crítico al respecto; en la segunda parte, a nuestro parecer la más sustanciosa, apuesta decidido por la riqueza propia de las comunidades sociales y escolares no uniformes sino plurales, y propone los factores clave para que éstas salvaguarden la cohesión y, a la vez, hagan posible la integración de sus miembros; dicho de forma excesivamente apretada, todo ello supone activar las relaciones basadas en el afecto, en el diálogo y en la comunicación; la comunidad escolar, en fin, es para este autor un excelente taller de ciudadanos cuando se fomenta la participación real de todos sus miembros, con el sentimiento de pertenecer afectivamente a una misma comunidad, y con la experiencia de colaborar codo a codo con los iguales y profesores; sólo en ese clima —insiste con razón— es posible admitir unos mínimos de aceptación gustosa para la convivencia diaria, que sobrepase las insoslayables diferencias presentes en el centro escolar.

Comienzo feliz —creemos, seguros de que tal sensación será comparada por quien lea sus páginas— el de esta internacional revista que —con acierto y, con toda seguridad, también esfuerzo— ha dedicado su primer número a una monografía tan importante como necesitada para nuestra teoría y práctica pedagógicas: la educación ciudadana en contextos multiculturales.

JOSÉ ANTONIO JORDÁN

ETXEBERRIA, Félix (ed.) (2000): *La Educación en Telépolis*. Ibaeta-Pedagogía. Donostia.

Félix Etxeberria ha venido trabajando en su trayectoria académica sobre temas relacionados con Bilingüismo y Euskera o sobre Interculturalismo en sus diversas vertientes sectoriales, locales o europeas, pero en esta ocasión hace gala de un ejercicio de versatilidad intelectual y nos sorprende con esta obra en colaboración con diversos intelectuales de diferentes disciplinas que se juntan en el marco de unos Cursos de Verano para reflexionar sobre un tema tan actual como la educación: Análisis de las políticas locales y europeas sobre medios audiovisuales y la incidencia de los medios de comunicación en el comportamiento de los niños.

Desde una posición reflexiva Joaquín García Carrasco y Javier Etxeberria aprovechan el constructo elaborado por este último en su obra «Telépolis» y «Cosmopolitas domésticos», que por cierto ronda todo el libro ya desde su título, para replantearse la centralidad que en la integración de la personalidad, la vida y el comportamiento de las nuevas generaciones tiene la televisión en la construcción de sus representaciones personales, cosmológicas y sociales. Joaquín, con el atrevimiento intelectual que le caracteriza tratará de demostrar la nueva función instrumental e intelectual que en el proceso de comunicación tienen los elementos que configuran las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) frente a los tradicionales instrumentos que han soportado la labor de la escuela en torno a la lecto-escritura, aun

reconociendo el riesgo de «saturación, fragmentación y colonización del yo» que puede conllevar dejar expuesto al hombre «abierto a ultranza a una multiplicidad de lenguajes sobre la identidad incoherentes y desvinculados entre sí, desde los que aparece como oferta la posibilidad de un yo en permanente estado de construcción y reconstrucción».

Si Joaquín se muestra reticente ante la propuesta neoplatónica de Javier Etxeberria respecto a renunciar al ciudadano-actor de su historia en favor del ciudadano-espectador del mundo virtual, Javier viene a insistir en las ventajas de los cosmopolitas domésticos: A) ¿Se quedan ustedes con su mundo «real cotidiano o, por el contrario, prefieren habitar en esa caverna platónica en la que se convierte su casa por influencia de las imágenes y sonidos que nosotros les producimos y transmitimos hasta sus hogares?». B) ¿Prefieren ustedes que sus hijos se formen en las calles y las plazas reales de sus pueblos a los que el destino aleatoriamente les ha condicionado... o en las pantallas, las redes, los portales o las vías telemáticas de Telépolis? En definitiva, nos sugiere que estamos ante la misma disyuntiva que la Ilustración, quien optó por sacar a los niños de sus familias para proclamar la bondad de la escolarización obligatoria porque resultaba una garantía mejor para la defensa de los derechos de la infancia.

Frente a esta disposición positiva hacia los medios audiovisuales, Ramón Zallo nos alerta del problema que supone la dependencia existente entre la política cultural y la industria audiovisual, ante la constatación de que últimamente

«la cultura, en general, y las industrias culturales, en particular, han atraído la atención de las diversas administraciones públicas como instrumento de reestructuración y desarrollo de los tejidos económicos, sociales y políticos a nivel urbano y regional», hasta el punto de que en el País Vasco la industria cultural ha pasado a ser un factor estratégico privilegiado en la formación de la identidad cultural. En cualquier caso, por una vez podemos decir que desarrollo cultural y desarrollo económico van de la mano en esta apuesta de futuro.

Por su parte, Manuel Alonso nos recuerda que la tendencia a «la exculpación de la televisión como agente principal de la generación de violencia y del aprendizaje y estímulo de comportamientos agresivos no puede implicar una automática concesión de neutralidad e inocuidad para los mensajes que difunde». Por tanto, a la hora de plantearnos una formación para la recepción o un análisis sobre la violencia televisiva hay que cuestionarse ¿qué tipo de violencia?, ¿en qué situaciones?, ¿cómo y por qué usamos la violencia?... con el fin de obviar generalizaciones simplificadoras respecto de los diferentes tipos de presentación informativa y usos dramáticos de los hechos violentos.

Centrándonos en los de casa, Luis María Naia, tras reflexionar sobre funciones y modelos de televisión educativa, nos ofrece una visión comparatista de las televisiones educativas en diferentes países de la Unión Europea y en diferentes comunidades autónomas, constatando a modo de conclusiones que por regla general las aportaciones de la televisión educativa se han quedado fuera del aula; la ausencia de equipamientos en

los centros escolares; la escasa preparación del profesorado y la poca incidencia sobre la audiencia, debido en parte a los horarios de emisión.

Para finalizar, Félix Etxeberria afronta el papel de los medios de comunicación de masas y su incidencia en las políticas culturales, el pensamiento único, el consumismo y demás efectos contaminantes. Sin embargo, lejos de llevarnos al catastrofismo aboga por recuperar la cara amable de los medios y a favor de estrategias no mercantilistas que canalicen la necesidad de una opción ética que dé cabida a una televisión educativa corresponsable con la formación social y ética de las nuevas generaciones. Sin embargo, más atractivo es su último artículo sobre los videojuegos. De forma sintética, según su personal estilo, va describiendo las reglas y los tópicos en los que se mueven los videojuegos, recordándonos que éstos, además de peligrosos por su carga violenta o sexista, son un excelente material para usos educativos y terapéuticos.

En definitiva, un libro de ensayo, para curiosos y profesionales de hoy.

FÉLIX BASURCO MOTRICO

GARGALLO LÓPEZ, B. (2000): *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Tirant lo Blanch. Valencia.

En este libro se abordan los procedimientos como contenidos educativos, que deben ser enseñados y aprendidos. No se trata, por tanto, al hablar de procedimientos, de metodología

docente o educativa, sino de contenidos de aprendizaje. Y son contenidos de aprendizaje sumamente relevantes porque responden al «saber hacer», que complementa al «saber» (contenidos conceptuales) y al «aprender a ser y estar en el mundo desde una posición valorativa» (contenidos actitudinales), los tres ejes que aglutinan los contenidos del currículum de la reforma educativa española.

La obra consta de dos partes. La primera, bajo el título general de «Los procedimientos, contenidos educativos. Su tratamiento curricular», está integrada por seis capítulos: en ellos se aborda la naturaleza de los procedimientos y se justifica su inclusión explícita en el currículum oficial; se analizan diversas clasificaciones y taxonomías; se afronta el problema de la selección y secuenciación de los contenidos procedimentales y se aborda su enseñanza y evaluación, proponiendo, en ambos casos, principios, criterios, métodos y técnicas para su desempeño. En diversos momentos, el autor propone ejemplificaciones referidas al currículum escolar, lo que facilita la inteligibilidad de las propuestas teóricas y permite contextualizar y contrastar las mismas.

La segunda parte, rotulada como «Las estrategias de aprendizaje. La intervención educativa en su ámbito», consta de cinco capítulos: en ellos se afronta la fundamentación teórica del tema, su relevancia, conceptualización y tipologías; su enseñanza y evaluación, analizando alternativas disponibles así como diversos métodos y técnicas para ellos; la formación de profesores en el tema, imprescindible para abordar la enseñanza en el aula de modo sistemático y

para incardinar en el currículum las estrategias de aprendizaje; y también se exponen, sucintamente, tres programas de intervención educativa en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, diseñados, aplicados y evaluados por el autor.

Se trata de una obra que combina adecuadamente la solidez del marco teórico, aspecto fundamental en cualquier ámbito pedagógico, pero especialmente en el de la Teoría de la Educación, al que pertenece el autor, y la aplicabilidad y dimensión práctica de las propuestas que en ella se formulan. Se trata, además, de una temática en que el autor ha trabajado y está trabajando tanto a nivel de desarrollo teórico como a nivel empírico, y eso se nota tanto en la abundancia de referencias bibliográficas, la mayoría sumamente recientes, como en el planteamiento de propuestas personales del autor y en la presencia en el libro de los programas de intervención educativa ya aludidos. Desde mi punto de vista, es una obra que ha comportado una notable investigación previa tanto en el ámbito teórico como en el práctico.

Entiendo que el esfuerzo de integración teoría-praxis, que se resuelve adecuadamente en el libro, es imprescindible en la Teoría de la Educación, que debe normativizar la praxis y validar las propuestas de intervención en la realidad educativa a la que se refieren. Ésta es una línea, ya con cierta tradición, en que vienen trabajando diversos grupos de profesores del área de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia y de otras universidades españolas.

Para terminar, creo que se puede afirmar que se trata de un libro útil tanto para los estudiantes de pedagogía, psicopedagogía, magisterio y educación social y para sus profesores, como para los profesores de la enseñanza no universitaria, para los profesionales del campo pedagógico y para los investigadores que estén trabajando en el tema.

PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN

GIL, F., JOVER, G. y REYERO, D. (2001): *La enseñanza de los derechos humanos. 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Paidós. Barcelona.

Desde el convencimiento compartido por los autores de la importante labor de los educadores de «desarrollar la humanización de las nuevas generaciones», presentan un libro que podemos encuadrar dentro de una línea de innovación pedagógica, no tanto por el tema en cuestión, que también, sino más bien por el modo de enfocarlo y tratarlo. Consideran que la enseñanza de los derechos humanos debe ser, no sólo parte integrante del currículum, sino reflejo del futuro desarrollo humanizador de sus alumnos considerando a éstos como «sujetos de derecho» y a la educación como un proceso «técnica y sobre todo éticamente configurado», apoyándose y vertiendo sus principios y actividades desde el paradigma docente crítico-reflexivo y desde una concepción curricular abierta.

El libro se estructura en dos partes. Una primera donde se busca dar respuesta al por qué son y cómo enseñar los derechos humanos en base a diversas

preguntas y respuestas, ofreciendo un amplio abanico de datos y valoraciones tanto políticas o filosóficas como pedagógicas, con la característica intrínseca de que a la vez que poseen una secuencia unitaria pueden leerse desordenadamente sin perder coherencia. Se estructuran en tres bloques: uno primero referente a qué son y por qué debemos enseñar los derechos humanos; uno segundo respecto a los problemas que plantean actualmente los derechos humanos y su enseñanza; y un tercero que aborda el modo de enseñar los derechos humanos, terminando en este último apartado con una pregunta abierta al lector al que cuestiona sobre cómo plantearía él la enseñanza de los derechos humanos.

La segunda parte, que ocupa la mayor parte del mismo, recoge el diseño de 76 actividades para la enseñanza de los derechos humanos, con una exposición previa de unos criterios pedagógicos para el desarrollo de las mismas en los que insisten en que lo fundamental no es la actividad o el contenido en sí, sino su intencionalidad educativa, reflejando así los principales efectos pedagógicos que deben inspirar. El modelo de actividad que presentan es básicamente abierto y susceptible de acomodación por parte del profesor. Todas las actividades mantienen la misma estructura: título, derecho al que se refiera, referente normativo, edad aconsejada de los chicos a los que puede ir dirigida, objetivos, descripción de la actividad, recursos, duración, modo de agrupamiento y desarrollo de la misma. El objetivo último de los autores con estas actividades es presentar la

identidad de los derechos humanos dentro de un proyecto global.

Acompaña las actividades al final de libro con un anexo donde figura la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la declaración del discapacitado psíquico, y la declaración sobre el derecho al desarrollo.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

GIL CANTERO, F. (2001): *La Educación cívico-social en el segundo ciclo de la Educación Infantil*. Desclée de Brouwer. Bilbao.

Nos situamos ante un libro que parte de la idea de que en enseñanzas transversales como la educación cívico-social las propuestas de acción dentro del aula dependen no sólo de un encuadre teórico de esa educación sino también del clima cultural y axiológico del centro; una apoyada desde factores didácticos y psicológicos, la otra desde la disposición de esquemas amplios interpretativos por parte de los profesores. En definitiva, el autor con esta obra muestra unos marcos reflexivos e interpretativos de comprensión susceptibles de consideración al elaborar programaciones didácticas en el segundo ciclo de la Educación infantil.

Dicha propuesta queda abordada en base a un esquema dividido en tres partes. Por un lado presenta y analiza críticamente la normatividad pedagógica de la educación cívico-social en la etapa indicada analizando el pensamiento

teórico y las propuestas prácticas que fundamentan la educación cívico-social en la Educación Infantil buscando otorgar una respuesta a la unidad de la personalidad de los chicos a esa edad y al cómo se pueden conseguir los efectos de esa educación cívico-social. Por otro lado desarrolla los principios necesarios de formación del profesorado para la educación cívico-social en la infancia apoyado en que dicha formación no sólo debe ser dominio de contenidos sino también manejo anticipatorio de los procedimientos de transmisión; todo ello desde una concepción de transformación de la práctica. Y por último, como tercera vía de estudio que complementa las otras dos, presenta un breve análisis histórico-comparado de la educación cívico-social desde 1970 hasta la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo de 1990 pasando por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 1985 y por los Programas Renovados de 1981, incidiendo en su puesta en práctica desde diversas concepciones, políticas, pedagógicas, etc., terminando con un estudio comparado.

De ese modo se cierra la temática central del libro no sin antes aportar una serie de «marcos de comprensión» a modo de conclusiones y propuestas resaltando la interdependencia entre los seres humanos, las limitaciones del enfoque constructivista en la formación cívico-social y el alcance real de pretender a estas edades la adopción personal y crítica de los valores democráticos.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

GONZÁLEZ FARACO, J. C. (2000): *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Hergué Editorial. Huelva.

Este ensayo del profesor González Faraco estudia la formación de los maestros con un rigor, pero, sobre todo, con una pasión que no es habitual en la literatura pedagógica. Es lógico que así sea por su implicación biográfica en esta cuestión, como se deduce de muchas de las páginas del libro. Pero es también previsible si se tiene en cuenta que la educación en general y el profesorado en particular pasan en estos momentos por una etapa candente. Éste es un libro sobre la formación de magisterio, sobre su historia y, en parte, sobre su porvenir, pero sobre todo sobre su incierto presente. El elemento argumental que articula el ensayo es el papel que la cultura pedagógica representa y debería representar en la construcción del nuevo maestro desde su formación básica.

Se compone la obra de ocho capítulos, entre los que el primero representa en sí mismo un breve ensayo separable del resto. Con la ayuda de pensadores, poetas y hombres de ciencia de primera magnitud, el autor enmarca la discusión pedagógica en una discusión intelectual sobre las cuestiones capitales que están detrás de cualquier ejercicio de conocimiento. En este capítulo encontramos las claves epistemológicas que serán las guías del texto y un adelanto del diagnóstico que el autor propone sobre la formación actual de los maestros.

Desde el principio señala con claridad los que considera como males más preocupantes del currículum formativo en los planes de estudio vigentes: su «sesgo tecnologizante» y su gran «fragmentación científica». Considera que en estas circunstancias, que, por otra parte, no son nuevas, se ha venido produciendo una visible pérdida de sentido intelectual en una formación cada vez más especializada y «practicista». En consecuencia, como puede leerse en la contraportada del libro, «los profesores se han ausentado de los espacios sociales de producción cultural para limitarse a reproducir, como hacendosos subalternos, lo que otros han pensado por ellos».

Este capítulo pone de evidencia el tono crítico que tendrá el conjunto del ensayo. En el capítulo segundo el autor acomete un recorrido somero por la historia del magisterio, con el que busca resaltar tan sólo las claves históricas o genealógicas de esta carrera y de esta profesión. A continuación (capítulos tercero y cuarto) aborda los presupuestos epistemológicos y curriculares en que se fundamenta actualmente la formación de los futuros maestros, centrandó la atención en el componente pedagógico. En estos capítulos hallamos, además, una rica reflexión sobre la ciencia y su función política en la cultura contemporánea.

El tratamiento del papel de lo pedagógico en la formación de los maestros es doble. Por un lado, se estudian las ideas previas de los estudiantes (que también son caracterizados como grupo humano) sobre ese ámbito curricular de su formación. Por otro, se medita sobre la misma condición de la

pedagogía como saber educativo y su razón de ser como ciencia social.

Este estudio crítico no se queda en el mero diagnóstico descriptivo. Observa la formación de los docentes como un escenario polémico, en el que actúan determinadas reglas de poder intra y extrauniversitario. Para esta interpretación el autor acude a fuentes postestructurales prestigiosas, adoptando una perspectiva plural y abierta, así como a ámbitos científicos como el de la política educativa y la antropología cultural. Conviene destacar sus reflexiones sobre el predominio de la razón tecnológica de corte positivista en la pedagogía actual, aunque a veces no sea ésta su apariencia. La considera una falsa vía para reconstruir la legitimidad y la credibilidad de la pedagogía y de la teoría educativa en general en la sociedad y en la educación postmoderna.

El texto va construyendo, en los dos capítulos finales, sobre estas y otras premisas, una alternativa plausible al modelo vigente, reconsiderando radicalmente el sentido del conocimiento pedagógico en la formación de los futuros maestros. Reivindica una narración plural pero unitaria del fenómeno educativo, sobre bases teórico-históricas y críticas. Para ello, propone partir de la tradición pedagógica más relevante, inexplicablemente relegada al olvido, tratando de esquivar la retórica vacía, de uno u otro tipo, en la que suele caer, con frecuencia, el discurso pedagógico. Como el mismo autor afirma en las últimas líneas del libro, «la pedagogía tendría que capacitar e instigar a los docentes para que, en su práctica, realizaran una lectura crítica de los discursos educativos, sin olvidar en esa lectura los

intereses, ideologías y disposiciones de poder que los sostienen y regulan». A su juicio, y no es mal consejo, ésta podría ser una valiosa referencia para las instituciones escolares y, por supuesto, para renovar la cultura pedagógica de quienes deberán regentarlas.

ROSA M. REOS SELLÉS

LÓPEZ HERRERÍAS. J. A. (1999): *Tratado de Pedagogía Social y Cultural*. Cooperativa Universitaria Sant Jordi. Barcelona.

José Ángel López Herrerías es profesor del Área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid y ha publicado diversos libros. El que nos ocupa, el propio autor lo contempla como «complemento discursivo inevitable de su Tratado de Pedagogía General» (Playor Educación, 1996).

El libro, como marco epistemológico general, lo observamos dentro de una concepción humanista que defiende que lo social y lo pedagógico debe ser alimentado y regado por un río subterráneo en el que la cultura juegue un papel de sustanciadora.

La obra tiene como *leit motiv* ser una explicación y, si se me permite, hasta una explicitación de por qué lo social requiere ser situado en el complejo mundo de lo cultural y que le sirve de complemento expresado.

Este enfoque permite al autor adentrarse por los diferentes afluentes, riachuelos y meandros de la Pedagogía Social en la realidad actual, identificando y clarificando la imagen socioprofesional

del pedagogo que intenta abrir unos campos y consolidar otros de su actuar profesional.

Su planteamiento parte de la consideración de que «cultura y sociedad no pueden separarse», dado que el ser humano es una complejidad, bio-psico-socio-cultural, en una realización bifronte.

Sabemos que hoy vivimos tiempos de aceleración y cambio en donde la composición social pluricultural está siendo golpeada por un discurso homogeinizador con la excusa de la globalización y en donde «el imperialismo cultural» articula, en aras de la mediación competitiva, una serie de discursos que, de no remediarse, tienen muchos visos de aumentar la exclusión social de grandes sectores y, sobre todo, de aumentar mucho más significativamente el abismo ya existente entre el norte y el sur, entre los países del primer mundo y los del resto de los mundos y entre los que tienen acceso a la red y los que no tienen posibilidades de conectar con ella.

En este mundo tan dualizado, la obra de López Herrerías, es un factor de equilibrio ya que analiza los nuevos espacios en los que se puede insertar la acción social del pedagogo pero resituándola con la dimensión cultural que le es propia al ser humano como elemento de «cultivo» de su acción humana, y no debe olvidarse que la persona es una «biografía en acción creativa».

A partir de un primer capítulo, en el que plantea claramente la cimentación del quehacer pedagógico observando la necesidad de su lado antropológico, López Herrerías categoriza el paradigma de la Pedagogía como ciencia de

la educación y su derivación hacia una Pedagogía Social y Cultural.

Clarificados estos aspectos generales esenciales, el autor pasa a describir las acciones específicas de ésta en sus vertientes más aceptadas: la animación sociocultural, la educación popular, el desarrollo comunitario y la Pedagogía como proyección pedagógica participativa.

Siendo consecuente con el mundo en que vive, señala y explica campos en los que el pedagogo social también debe tener presencia como son: una pedagogía laboral, una pedagogía de la vida urbana, del ocio, del tiempo libre y del deporte y a todos ellos les va dedicando epígrafes y explicación de cual es su ser y su acontecer.

Dado el equilibrio que debe tener todo el actuar del ser humano y la necesidad de una explicación pedagógica de su actuar, López Herrerías dedica espacios de su libro a la influencia del medio ambiente en el quehacer de lo social pedagógico con un estudio de la Pedagogía de la Educación Ambiental.

Dentro de esa dimensión de contextos, se señalan en el tratado cuáles son aquellos quehaceres que debe dedicar la Pedagogía Social a los grupos en riesgo en sus diferentes niveles y estadios: menores, adolescentes y mayores analizando sus pedagogías específicas. Termina su enfoque en hacer tomar conciencia de la dimensión ética que debe conllevar toda la actuación, ya que el fin es formar un ciudadano para la democracia, la interculturalidad y la paz.

Los que ya hemos trabajado con el libro de López Herrerías sabemos lo útil que es como herramienta de

consolidación de conceptos y criterios de la Pedagogía Social y Cultural en la actualidad, ya que por su enfoque global y por su visión humanística a la vez es un perfecto contrapunto para tener siempre muy presente el norte donde se quiere llegar en la formación de los profesionales de esta disciplina.

LUIS F. VALERO IGLESIAS

LÓPEZ MARTÍN, R. (2000): *Fundamentos políticos de la educación social*. Síntesis. Madrid.

La complejidad de las sociedades actuales, fuertemente tecnologizadas y en constante proceso de cambio, ha puesto de manifiesto el protagonismo de las cuestiones sociales y su vinculación sinérgica con el ámbito de lo educativo. La búsqueda del bienestar, la lucha contra todo tipo de exclusión, la compensación de oportunidades, la mejora de la convivencia ciudadana, o la apuesta por una mayor dinamización social, son desafíos que reclaman —no sin urgencia— repuestas imaginativas en las que no puede faltar la apelación al elemento educativo. El libro del prof. López Martín, en el contexto de la implantación de las nuevas titulaciones universitarias —en especial la Diplomatura de Educación Social—, supone una invitación a repensar las posibilidades de las políticas socioeducativas en la conformación de la llamada «cultura del bienestar» y a reflexionar sobre los principios que deben orientar dichas políticas en el marco de un Estado que concibe la educación al servicio de la convivencia democrática.

Esta «lectura política de la educación social», tal como la denomina el autor, está pensada como un instrumento de trabajo dirigido a los estudiantes universitarios del mundo socioeducativo; sin descartar otro tipo de lector —monitores, animadores, profesionales interesados en la dimensión social de la política educativa...—, su carácter didáctico así lo reafirma. Cada uno de los cinco capítulos en que queda dividida la obra, guarda la misma estructura: una breve *introducción* que sitúa al lector en situación de comprender el contenido abordado; un listado de *objetivos* a conseguir; el *desarrollo del tema*, a través de un lenguaje ágil, claro y preciso, no exento de invitaciones a la profundización reflexiva; un *resumen final* que destaca las ideas centrales de cada uno de los capítulos; y, finalmente, un conjunto de *actividades* propuestas, al objeto de reforzar la asimilación de contenidos y dirigidas a facilitar el uso de los créditos prácticos de las titulaciones universitarias de nuevo cuño.

El primer capítulo, de marcado carácter introductorio, trata de perfilar los límites de conceptos como *educación social*, *política* y *política de la educación social*, para llegar a concretar los escenarios de actuación política de dicha disciplina: el área del bienestar, donde la perspectiva educativa se convierte en *refuerzo* o *garantía de derechos*; el área de la dinamización, en la que protagoniza el *cambio como factor de cohesión social*; y, el área de lo cívico, donde la educación actúa como *generador de las capacidades* básicas necesarias para la correcta formación del ciudadano.

Seguidamente, marcando un ritmo correcto en la introducción de nuevos conceptos, se destaca la importancia del componente político-ideológico como elemento posibilitante y/o condicionante de las políticas socioeducativas. La democracia como marco de actuación, los derechos humanos como ideal programático y los valores superiores de un Estado de derecho (libertad, igualdad, justicia y pluralismo político), se presentan como las señas de identidad y los ingredientes necesarios para conformar la *cultura del bienestar*, a modo de un conjunto de actitudes, «una conciencia colectiva encaminada a establecer unas nuevas formas de convivencia humana» basada en la armonización de tres supuestos básicos: la garantía de unos niveles mínimos de bienestar, el reconocimiento y vigencia real de una serie de derechos y libertades y la asunción de un renovado estilo de ciudadanía.

La segunda parte del texto, compuesta por los dos últimos capítulos, aborda el estudio del marco jurídico de la educación social y la ordenación legal de competencias entre las diversas administraciones públicas. Los principales hitos de la legislación internacional en materia socioeducativa, los fundamentos constitucionales de la educación social, el marco legal autonómico y las posibilidades del municipio como espacio privilegiado para el desarrollo de las políticas socioeducativas, sin olvidar el esfuerzo y contribución creciente de la sociedad civil, son analizados de forma clara y sistemática.

En definitiva, estamos ante un texto necesario no sólo para los futuros profesionales del ámbito socioeducativo a

los que ayuda a pensar y perfilar el papel social y político de su actuación profesional, sino porque demuestra la exigencia del elemento educativo en la respuesta a los desafíos de las sociedades del siglo XXI.

PEDRO R. GARFELLA ESTEBAN

MORIN, E. (2000): *La mente bien ordenada*. Barcelona, Seix Barral.

Edgar Morin es un de los autores más leídos en estos momentos. Su amplia bibliografía recoge una variedad de temas y de disciplinas. Entre sus últimos libros publicados se destacan: *Introducción al pensamiento complejo* (1994); *Sociología de la interdisciplinariedad* (1995); y *Pensar Europa* (1998). En estas y otras publicaciones anteriores late la preocupación por el hombre inmerso en una realidad en constante cambio. Vivir en ella requiere una actitud mental de constante duda. Sólo desde la incertidumbre podremos integrar la complejidad del ser humano con la complejidad de la realidad.

En los últimos años E. Morin comienza a interesarse por las cuestiones educativas. En 1999 presentó para la Unesco el documento: *Los siete saberes para la educación del futuro*. Este trabajo forma parte de la trilogía dedicada a pensar la educación que se complementa con *Relacionar los conocimientos: el desafío del siglo XXI* y la presente obra ahora editada en la colección titulada: «Los tres mundos» de Seix Barral.

Este libro no es más que un reflejo de su interés ante uno de los problemas

importantes del momento: el desafío de la enseñanza contemporánea.

La pretensión del propio autor es que este libro sea como el «Emilio contemporáneo», haciendo referencia a la célebre obra de Rousseau que publica este texto (entre novela y reflexión) para ofrecer su particular sentido de la educación. Aquí los presupuestos e interrogantes son distintos. No se trata de defender la «educación natural» sino de preguntarse: ¿cómo conseguir una «enseñanza educativa»?

Desde el inicio se nos descubren sus intenciones: «este libro va dirigido a cada un de los lectores pero podría ayudar particularmente a los enseñantes y enseñados... si la enseñanza les aburre, les fatiga, les abruma y aflige, pueden utilizar mis capítulos para cuidar de su propia educación» (dedicatoria).

Por ello sus páginas se refieren al mismo tiempo a la educación y a la enseñanza haciendo un breve análisis de estos procesos interrelacionados. Si la *educación* la considera una palabra «fuerte» (práctica de los propios medios para asegurar la formación y el desarrollo humano), el término *enseñanza* parece insuficiente. Por tal motivo la obra pretende hacer un «slalom», según su propia expresión, entre los dos conceptos teniendo como proyección principal «una enseñanza educativa». Su objetivo principal no es transmitir el saber puro sino la cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir al mismo tiempo que favorecer un modo de pensar abierto y libre.

A lo largo de ocho capítulos y cuatro anexos se nos exponen los pasos necesarios para conseguir una reforma del pensamiento. Se trata de que cada

hombre tenga una mente ordenada, no llena de conocimientos (idea ya formulada hace tiempo por Montaigne).

Desde estas y otras consideraciones la reforma de la enseñanza, en su opinión, ha de ir encaminada a conseguir una reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe llevar a una reforma de la enseñanza. Soporte y eje de la enseñanza debe ser estudiar y conocer la condición humana. Las fuentes a las que debemos acudir para conocer lo que somos están en las ciencias humanas y también las ciencias naturales, la cosmología, las ciencias de la tierra, la ecología, la biología, etc. En la unión de las ciencias humanas y las ciencias naturales podemos situar la doble condición humana: natural y metanatural.

Si conocemos nuestra condición como seres humanos, es más fácil entender que la educación, en expresión tomada de Durkheim, consiste en crear en el alumno un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia sino para toda la vida. Por eso toda enseñanza supone transformar la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría.

Con tales presupuestos se establecen distintos desafíos: desafío cultural (ante la desunión entre la cultura de las humanidades y la cultura científica); el desafío sociológico (la información es una materia prima que el conocimiento debe dominar e integrar) y finalmente el desafío cívico (existencia de un déficit democrático debido a la apropiación por expertos, especialistas y técnicos de un número importante de problemas vitales).

Esta «desposesión» del saber mal compensada por la divulgación mediática plantea para el autor el problema histórico y principal de nuestro futuro: la necesidad de una democracia cognitiva para lo cual es necesaria una reforma del pensamiento. Se trata de una reforma no «programática» sino «paradigmática» referida a la aptitud de organizar el conocimiento.

E. Morin se muestra crítico con la hiperespecialización científico-técnica y partidario de una visión humanista que integre diferentes saberes. Una propuesta que concreta en la idea de «escuelas de vida» en múltiples sentidos: «escuelas del lenguaje» a través de las obras de escritores, poetas y de la relación con los demás; «escuelas del descubrimiento» de la vida subjetiva a través de la reflexión (verdad interior) y de experiencias reveladas no sólo en libros de ideas, sino también en la poesía, en la novela, etc.; «escuelas de la complejidad y de la comprensión humana» donde se aglutinen los diferentes saberes construyendo así una pedagogía conjunta favorecedora de la interdisciplinariedad.

Ya en la última parte de esta obra, el autor hace un recorrido sintético para señalar tal compromiso social y educativo en cada uno de los tres niveles de la enseñanza: Primaria, Secundaria y Universitaria. En un momento de reformas y contrarreformas educativas será bueno recordar algunas de sus propuestas: no se puede reformar la institución sin reformar previamente los espíritus, pero no se pueden reformar los espíritus sin reformar previamente las instituciones.

En el caso de las relaciones escuela-sociedad se nos recuerda que no podemos estar pensando en qué reformar primero si la escuela o la sociedad. La vida siempre se ha burlado de este tipo de prioridades y de imposibilidades. Es necesario saber comenzar y el comienzo siempre es a partir de grupos minoritarios y a veces marginales.

El lector se encontrará en estas páginas con una obra que le inquietará y que le animará a seguir reflexionando ante las grandes cuestiones de la educación contemporánea. Sus diferentes partes aúnan por tanto la reflexión filosófica, el estudio de los problemas de nuestra civilización destacando el divorcio entre pensamiento científico y pensamiento humanista para concluir con unas propuestas básicas ante los desafíos de la enseñanza actual: «originar mentes bien ordenadas antes que llenas; enseñar la riqueza y la fragilidad de la condición humana; iniciar en la vida, afrontar la incertidumbre. En una palabra: formar el ciudadano del nuevo milenio».

AGUSTÍN REQUEJO OSORIO

ORTEGA, P. (2000): *Educación para la paz*. Obra social y cultural Cajamurcia. Murcia.

Estamos ante una obra que recoge las aportaciones de los ponentes en el seminario *Educación para la Paz* organizado por Cajamurcia en el mes de abril de 2000, donde el tema de la paz es abordado desde enfoques distintos a la vez que complementarios. Podemos

situar las ponencias en dos grandes grupos.

Uno primero que gira en torno a una temática más bien de corte educativo. En él Ortega y Mínguez en su artículo «Educación para la paz», muestran las bases necesarias para llevar a cabo semejante proyecto, analizando previamente el panorama paradójico actual que tenemos en cuanto a la paz, a la vez que dibujan la «radiografía» de lo que consideran que es la paz, concibiéndola estáticamente desde la responsabilidad y la fraternidad, aunando las perspectivas individualista y comunitaria propias del ser humano, como bases para exponer la educación para la paz desde los enfoques de la tolerancia, la justicia y solidaridad, y el respeto al medio ambiente, como perspectivas generales, hechas realidad, «camino», desde el aprendizaje y la práctica concreta en el centro y en el aula, favoreciendo un clima de aprendizaje democrático, proponiendo el trabajo cooperativo y la promoción del diálogo como ejes vertebradores-metodológicos del mismo. Juan Carlos Tedesco, en su intervención «Enseñar y aprender a vivir juntos en la sociedad del conocimiento», nos habla de la recomendación que tenemos hoy en día de «aprender a vivir juntos», como «aspiración que debe ser socialmente construida», frente al individualismo asocial y el fundamentalismo autoritario. Para ello analiza las tendencias que el capitalismo muestra desde el punto de vista de la organización del trabajo, la estructura social y las instituciones políticas, caracterizadas por las desigualdades sociales y las continuas transformaciones políticas, como plataforma para explicar

la importancia que la «sociedad de conocimiento» tiene en dichos procesos desde la formación del ciudadano, proponiendo, desde una concepción humanista, para superar determinismos y déficits de experiencias democráticas, líneas de trabajo pedagógico, tanto a nivel institucional como desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Brock-Utne («La educación para la paz en un mundo globalizado. ¿Cuáles son sus retos?») analiza «los retos que tienen los que quieren educar para la paz en esta época globalizadora», desde una visión sociológica, aunando aspectos micro y macro, desde un enclave puramente feminista. Tras caracterizar la globalización desde la «disparidad», define la educación para la paz como un «proceso social», haciendo hincapié en los desajustes y las implicaciones que los procesos micro tienen en los macro, principalmente en cuanto a las mujeres se refiere. Por lo que respecta al ámbito educativo, diferencia entre educación para la paz y educación sobre la paz, desarrollando los problemas que hay en uno y otro campo, y situándose en el concepto más amplio de educación «para» la paz, proponiendo medidas concretas para conseguir «mentes críticas» y «desarrollo cooperativo» en las personas. Y por último, Sáez, Escarbal y García («La educación sitiada: ¿profesionalismo versus justicia social?») plantean su discurso desde la necesidad de un marco de referencia al contenido de la educación para la paz. Dicho marco lo sitúan en la importancia que tienen los profesionales, formados en la sociedad del conocimiento, en cuanto que son instrumentos bien que promueven la paz, bien que instrumentalizan la

desigualdad y las injusticias. De este modo caracterizan lo que son las profesiones, desde el concepto a las actividades realizadas, dentro del escenario neocapitalista y neoliberal como ideología dominante en la sociedad globalizada, donde la educación pasa a ser «educación para el trabajo», caracterizada por «la acreditación». Frente a ello, dibujan una posible unión del discurso postmodernista con el neoliberal, a la vez que formulan una propuesta de mejora de las profesiones, más democrática, marcada por la formación de los profesionales a través de la educación para llegar así a la justicia social.

En cuanto al segundo bloque de ponencias, de índole más político, social y religioso, Antoni Comín («Las exigencias de la paz: la lucha por la justicia») pretende mostrar que de lo que se trata no es «educar para la paz» sino más bien «educar para la lucha», puesto que la paz es la forma propia de la lucha por la justicia, lo cual significa que no puede haber paz sin justicia. Para desarrollar esta idea, en una primera parte, desde un punto de vista teológico, conceptualiza la paz como «un estado del espíritu» frente a lo que es un estado apoyado en falsos ídolos como son el capitalismo y los bienes materiales propios de la «cultura de la injusticia» y de la desigualdad. En la segunda parte reflexiona en torno al por qué hemos llegado a esos límites, haciendo un recorrido histórico desde la premodernidad —donde no se creía en la justicia terrena porque desconocíamos la razón—, modernidad —donde se concibe la razón absoluta y la justicia definitiva y perfecta—, y postmodernidad —caracterizada por una justicia

imperfecta—, proponiendo el estado de imperfección como única posibilidad de construir la justicia, desde la concepción de la justicia de los hombres como «expresión» de la justicia de Dios. Por su parte, Imanol Zubero («Hacer las paces para hacer la paz») sitúa su intervención en base a cinco propuestas concretas, reales y posibles, «paces en minúscula y plural» frente a la idea general de paz imposible de realizar «PAZ en mayúsculas y singular», desde un fuerte talante político insertado en la sociedad de Euskadi. «Hacer las paces con la historicidad de nuestra existencia», en el día a día, siempre en proceso y desde la disposición, como proyecto. «Hacer las paces con la debilidad y la precariedad de nuestros medios», atendiendo a todas las posibilidades, desde iniciativas transversales, plurales. «Hacer las paces con un pasado generador de víctimas», atendiendo al pasado para restaurar la verdad. «Hacer las paces con nuestra propia complejidad para así degustar la complejidad de los demás», sin necesidad de definirnos en una u otra postura, sino desde la convivencia plural y en la realidad tal y como es de compleja. Y «hacer las paces con nuestra condición humana, local y global a un tiempo», comprendiendo que el problema no es estar situados bien en nuestra patria, bien en el mundo entero, sino más bien «para qué somos». José María Setién («El diálogo en la construcción de la paz ética y perspectiva cristiana») analiza desde la raíz los pormenores que dificultan la paz en el País Vasco en base a aportaciones teológicas en torno a la paz y la justicia y marcando el camino a seguir situando la justicia como fundamento de

la paz y señalando las únicas vías posibles para la eliminación del conflicto, la de la represión o la del diálogo y la negociación, apostando fuertemente por esta última, siempre desde la perspectiva de la ética cristiana. Re-yes Mate («Paz o reconciliación») desde una delimitación conceptual de ambos términos, plantea la necesidad de incurrir desde la política en la reconciliación y no sólo en la paz, entendida ésta como «dejar de matar», analizando las políticas que subyacen en estos planteamientos parcelarios, y proponiendo políticas alternativas convirtiendo así la reconciliación en competencia política. Y Giulio Girardi («Liberación intelectual, moral y religiosa y construcción de la paz en la época de la globalización capitalista neoliberal») plantea el problema de la paz, entendiendo ésta como «sistema mundial y social libre de violencia», y no tanto como ausencia de guerras militares. Lo desarrolla en tres partes: la primera en la que muestra que la globalización capitalista neoliberal, proceso de unificación del mundo, es en sí «un estado de guerra», un «crimen estructural». En la segunda incide en el hecho de que el factor esencial de ese proceso es la dependencia intelectual, moral y religiosa de las grandes mayorías, analizando cómo descubrir la dependencia intelectual, su relación con la educación familiar, el sistema escolar y el aparato informativo-ideológico del imperialismo liberal-democrático, proponiendo una «alineación estructural». Y la tercera parte en la que señala que la liberación intelectual, moral y religiosa es el fundamento necesario de la paz.

Libro muy interesante, donde conceptos y aspectos que podemos consi-

derar anquilosados y desfasados salen a la palestra para suscitar el diálogo y la implicación del lector en lo que son causas y factores que impiden y promueven la paz, tan necesaria en el dintel del siglo XXI, como proyecto en construcción dentro de nuestros quehaceres educativos.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001): *Los valores en la educación*. Ariel. Barcelona.

Algunas veces, el conocido dicho de «segundas partes nunca fueron buenas» se queda simplemente en eso, frase tópica de conversación al uso cotidiano. La obra que proponemos lo pone claramente de manifiesto. A tal comentario contribuye la magnífica voluntad de estudio de sus autores que, después de ponernos sobre la pista de la auténtica «utilidad» del valor, amplían ahora el trazado —crucial e inevitable— de *los valores en la educación*, los enzimas del proceso educativo, como llegan a tildarlos en sugerente alocución.

Pero la ampliación de un trazado que se limitase a sumar paisajes sin mayor sustancia cognitiva acabaría con la paciencia lectora y provocaría, bien el abandono de la travesía, o bien la compulsiva aceleración revisora de las páginas que restaran. Muy lejos, fruitivamente lejos, de tal estado se encontrará quien se adentre en el volumen —uno de los mejores entre los miles de referencias generadas en torno al tópico— siempre, claro es, que le anime el

deseo de saber más acerca de los valores y de su papel central en la teoría y la práctica de la educación, dentro y fuera de la escuela. La mesura en el enfoque, el rigor no reñido con la fluidez expositiva, y la diáfana intención de enseñar al docente, al práctico que reflexiona, vías efectivas por las que encauzar su intervención, son aspectos a tener muy presentes en la decisión de recomendar un título en el vasto ámbito de la pedagogía. Este libro los cuenta entre sus activos y no se hace difícil proclamarlo a fin de animar su efectiva comprobación por parte de quien lo estime oportuno.

Lo que se ofrece al educador, al pedagogo, al profesor o, simplemente, a quien desee enterarse de lo que valen, realmente, los valores, de su dinámica en la construcción y optimización de los humanos, y de cómo influyen en la actuación de estos seres (de precaria inteligencia moral), es una aportación en toda regla pedagógica, esto es, la que no se limita a clarificar conceptos sino que ilustra y ejemplifica, con elegancia estratégica, exquisitos modos de auspiciar la competencia práxica del profesorado, agregando, de paso, oportunidades para el incremento de los beneficios socioafectivos que deben acompañar a los dispositivos de interacción cooperativa en las aulas o en otros contextos formativos.

La consideración filosófica y pedagógica de los valores no es, ni puede ser, exactamente la misma, sobre todo en el plano metodológico del discurso. No obstante, ambas consideraciones sí tienen que hacerse cómplices de idéntico anhelo, el de cimentar la arquitectura de la vida, de una vida con sentido en

las coordenadas éticas de cada circunstancia personal.

En nuestro caso, cuenta el componente estable y cuenta, desde luego, el componente dinámico del valor. Son los condicionantes históricos marcas indelebles del valor y de su realización en un espacio y en un tiempo, con un anclaje cultural destilado en el fondo de un cuadro, cuyos bordes recuerdan, sutilmente, que el cambio perceptivo no anula la sustantividad axial de los grandes referentes axiológicos de la existencia humana.

Metidos en nuestro papel, el peligro aparece cuando las dudas se desparrraman por doquier a la hora de hacer propuestas coherentes en o para los escenarios educativos. La contribución de los Dres. Ortega y Mínguez (Universidad de Murcia) advierte contra una relación entre pedagogía y valores basada en preceptos, cuando lo que se precisa son, justamente, principios para la acción, cuyo despliegue demanda una buena formación de los profesores en las estrategias más acordes con la razonable consecución de los objetivos curriculares y formativos en general.

Además, la acción que mentamos será estratégica en el sentido de poder prever, y disponer, adecuadamente, los raíles de una educación para la democracia, cuidando de no caer en la atávica conformación de «virtudes patrias», exaltadoras de lo que separa y no de lo que une. Una pedagogía de los valores o es una pedagogía del encuentro, o no es más que un sucedáneo de pedagogía, indigna de ser nominada como tal en el concierto de las razones sobre el progreso humano. Será, pues, una pedagogía del interés común, en la que

los matices no han de erosionar la significatividad del propósito, ni donde el ideal relacional pueda acabar convertido en ceguera ante lo intolerable.

En una sociedad red, digitalizada, abierta, con las mejores posibilidades de comunicación que jamás se hayan dado, no hay justificación para que se haya descuidado el respeto a los valores fundamentales, a los derechos básicos, que son reales y no fantasiosos. He ahí una gran tarea del educador: mostrar, como manda esa realidad concreta del valor en cada lugar, el modo en que determina formas de pensar y de actuar, muchas veces mitificadas, alejadas de las necesidades reales de la vida cotidiana, de las virtudes cívicas, en cuyo edificante desarrollo nos jugamos bastante de nuestro bienestar, de la posibilidad de ser con los otros seres.

Todo esto apunta a la conveniencia, práctica, de cómo movilizar la mejor educación posible de los valores, sabiendo perfectamente que el cometido se escapa a cualquier digresión convencional sobre la responsabilidad profesional de un docente, o sobre la misma exigencia que cabe hacer a la institución escolar.

La experiencia escolar es sólo una parte —importante sí pero sólo una parte— de la experiencia vital de los sujetos. Por ello habrá que aprovechar en los centros educativos para intentar proyectar la experiencia del valor. Lo que importa, de verdad, es la apropiación del valor de justicia, de libertad, de tolerancia, de solidaridad, o de lo que se tercié, cuando la persona se implica en una acción o tarea que le interesa o que sirve a su crecimiento como sujeto. A tal efecto, buen momento de prácticas, para

escoger a gusto de necesidades y situaciones, es el que tenemos a nuestra disposición en el volumen, que predica con el ejemplo a la hora de mostrar una auténtica complementación entre teoría y práctica, siempre necesaria pero vital en el tema al que nos convocan.

Ya vamos terminando. La crítica del ensayo, y más si éste es producto de la buena incursión investigadora, no puede discurrir únicamente por veredas de racionalidad técnica, según sea, o le parezca al autor o autores que sea, la conjunción de elementos formales que lo convierten en apto para el consumo intelectual en un determinado campo. La senda de una expresividad más llamativa y abierta al lado emocional del sujeto en cuyo marco de vida se representa un tópico formal, debe despejarse definitivamente si queremos que los libros ayuden a enriquecer la peripeca lectora. Para ello, nada mejor que dar cabida a la experiencia narrada, al relato de cómo influyen los grandes conceptos en la toma de contacto con el mundo, o al revés, de cómo la inmersión en un medio físico y cultural modula nuestra orientación narrativa de las cosas y de los acontecimientos.

Lo bueno es que la educación en valores permite —casi lo exige— hacer esto. La única precaución es la de no caer en la tentación de admoniciones abstractas para lo que han de ser ejercicios muy prácticos, sin que falten los juegos que enganchen a niñas y niños en dinámicas de comunicación reactiva ante dilemas morales, o ante simples situaciones de la vida cotidiana con implicaciones ético-cívicas, y cuya demanda de análisis y toma de decisiones comprometidas

se hacen más patentes en época de incertidumbres como la que vivimos.

Nada de ello es ajeno a las páginas de un libro como éste, indisociable de una trayectoria investigadora sólida y bien conocida en la pedagogía española. Y es justo reconocer la forma en que se ha ido imprimiendo carácter al estudio de los valores en la educación, no pocas veces objeto de superficial repaso en publicaciones un tanto prosaicas.

Por algún lugar de la buena crítica literaria escucho el susurro de que el valor de una obra no procede ya de su belleza, de la novedad que introduce en el mundo o de la incapacidad de iluminar lo oscuro, sino de su representatividad social o cultural. Conuerdo bastante con esta apreciación y me sirvo de ella para reiterar lo básico: que estamos ante una aportación genuinamente representativa de un ámbito de estudio central a la pedagogía, y que ningún educador debería desperdiciar la oportunidad que estas páginas le brindan de mejorar su utillaje axiológico, condición necesaria si de lo que se trata es de optimizar la misma intervención pedagógica.

MIGUEL A. SANTOS REGO

RODRÍGUEZ MENÉNDEZ, María del Carmen: *Bases de una teoría de la socialización del género como marco previo para una intervención escolar*. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Oviedo. Noviembre, 2000 (Tesis doctoral dirigida por el Dr. D. José Vicente Peña Calvo; presidida por el Dr. D. Teófilo Rodríguez Neira).

La finalidad primordial que se ha pretendido con la realización de esta tesis doctoral ha sido sentar las bases de una teoría de la socialización del género como medio necesario para conseguir una adecuada intervención en el ámbito escolar. Intervención que está destinada a introducir mejoras en las relaciones entre los géneros y a conseguir mayores cotas de igualdad entre ambos. Por todo ello, el punto de partida ha sido conformar los pilares de una teoría acerca de cómo se construye la identidad, individual y social, de género y analizar el proceso por el que se han conformado unos particulares ideales de feminidad y masculinidad; ideales que, en sus rasgos básicos, han permanecido constantes a lo largo de las distintas épocas históricas. En suma, nos encontramos ante una tesis que tiene por objeto analizar el proceso de construcción de dos identidades, la femenina y la masculina, diferenciadas todavía hoy en la actualidad.

A partir de ello el estudio se ha emprendido tomando como punto de partida las tesis que conforman la teoría del sociólogo francés Pierre Bourdieu. La razón fundamental que se esgrime para proceder de este modo es que la teoría de la práctica bourdieusiana permite unir el aspecto más individual de la conducta de género, que destacaría el plano de la acción y de la conciencia individual de la persona, la cual se conduce de acuerdo a un género determinado; al tiempo que también se afirma la importancia de la determinación social que ejercen tanto el contexto social más inmediato que rodea a la persona, como las estructuras sociales que definen la sociedad en la

que esta persona se halla inmersa. De esta forma, en la tesis se establece que la teoría bourdieuniana permite unir lo individual y lo social. Esta posibilidad lleva, en el caso del objeto de estudio planteado en la tesis, a permitir la unión del análisis microsociológico que destaca la conciencia individual en la formación de la identidad de género y el estudio macrosociológico de las determinaciones sociales que pesan sobre el comportamiento individual y que también están ejerciendo su influencia en la configuración de esa identidad.

Esta toma de posición sobre el proceso de constitución de la identidad de género se plasma en la tesis en tres puntos básicos que han actuado como ejes para el desarrollo teórico. Estos tres ejes han permitido dividir el estudio realizado en tres partes sucesivas. Una *primera parte*, en la que se ha realizado una síntesis teórica de las principales tesis que conforman la teoría sobre la práctica de Pièrre Bourdieu. El objetivo fundamental que ha guiado la configuración de esta primera parte ha sido explicar de modo sencillo y, al mismo tiempo, con suficiente profundidad una teoría que por su complejidad reconocida no ha sido lo suficientemente conocida en nuestro país. Además, puesto que el desarrollo posterior se fundamenta en esta primera parte, hemos intentado que, con la lectura de la misma, los lectores y lectoras estuvieran documentados para abordar el estudio del resto de la tesis con los conocimientos necesarios para analizar críticamente las tesis teóricas establecidas. A continuación, se ha desarrollado una *segunda parte* en la que se han analizado los procesos de construcción y

reconstrucción de la identidad de género, tomando como base de los análisis la teoría de la práctica bourdieuniana. Por último, una *tercera parte* en la que se estudia la incidencia de la escuela, en cuanto ámbito de socialización secundario, en la construcción de la identidad de género. Desde esta perspectiva, en la tesis se insiste en la importancia de las instituciones sociales como elementos que ayudan a configurar la identidad de género. A partir de ello se realiza una descripción e interpretación de los mecanismos que utiliza la escuela para configurar unas identidades de género fuertemente estereotipadas.

RODRÍGUEZ NEIRA. (coord.) (2000): *La Evaluación en el aula*. Ed. Nobel. Barcelona.

Evaluar los aprendizajes de los alumnos, tema complejo, comprometido y controvertido donde los haya en el mundo de la educación y de la enseñanza, no es nunca tarea fácil para los profesores de cualquier nivel educativo, que, a menudo, siguen sin más las pautas y rutinas tradicionales de evaluar a sus alumnos tal y como han visto hacer o tal y como ellos fueron evaluados en algún momento de su vida académica. Por otra parte, la abundantísima bibliografía sobre el tema se pierde con demasiada frecuencia en marañas excesivamente conceptuales y teóricas que alejan, cuando no confunden, a quienes, interesados en mejorar el proceso y la práctica de la evaluación dentro del proceso general de enseñanza-aprendizaje, se acercan a sus

páginas en la esperanza de buscar un apoyo en que asentar la conjunción de la reflexión y de la práctica en la realidad del aula de cada día. Por no hablar de las orientaciones y de la normativa oficial que rige al efecto en nuestro actual sistema educativo.

Los autores de este libro, profesores del ICE de la Universidad de Oviedo, coordinados por el director del mismo, Teófilo Rodríguez Neira y con la colaboración inestimable de José Muñiz, catedrático de Metodología de la Facultad de Psicología de dicha universidad, buscan equilibrar en su trabajo la concepción teórica con el análisis y la descripción de elementos que sirvan al profesor para la reflexión de su función evaluadora y para la mejora y perfeccionamiento en todos los sentidos de la misma práctica, a la que lleva el título de la obra.

Estructurada en dieciséis breves capítulos y de fácil lectura por la claridad de la exposición y la selección de contenidos, se analiza en ella la problemática en torno a la evaluación, se estudia su evolución y se delimita el concepto. Las páginas siguientes acercan al docente a los diferentes tipos de pruebas y a sus características, para terminar la obra analizando y estudiando la toma de decisiones, las clases de evaluación y su proceso.

Sin duda, la profundización en su lectura será fructífera y útil para cualquier profesor que desee perfeccionar una de las funciones docentes que en sus tareas académicas conlleva una mayor carga de responsabilidad personal y social.

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA

ROMANS, M., PETRUS, A. y TRILLA, J. (2000): *De profesión: educador/a social*. Paidós. Barcelona.

Lo social está de moda. Nunca como en la actualidad se están tomando en serio los problemas y necesidades que acucian a las clases socialmente desfavorecidas en el contexto de la llamada sociedad del espacio virtual. A ello debemos unir la emergente entrada de la educación social en el mundo de la universidad. Hechos éstos que contrastan positivamente con la creación de colegios profesionales de educadores sociales en distintas autonomías patrias. ¿Es todo esto suficiente para erradicar de las alforjas de la sociedad las lacras de la desigualdad, de la lucha intercultural y de los enfrentamientos violentos? Tal vez sea pedir demasiado, pero algo ayudarán.

El libro está dividido en tres partes nítidamente diferenciadas. Cada una pertenece a un autor. Siempre resulta dificultoso, en libros colectivos, arbitrar una sinceréis de entramados coordinados que den unidad hermenéutica a la exposición individual. Este libro no es ajeno a esas tentaciones. Trilla abre la *primera parte*, reflexionando y exponiendo la polifacética realidad de la educación social. Localiza las intersecciones de los tres ámbitos conocidos de la educación social: la educación especializada, la educación de las personas adultas y la animación sociocultural. La educación sociolaboral es también un ámbito importante en la actualidad de la educación social. Queramos o no eduquemos para el ejercicio de una profesión. Los grandes problemas de casi todas las profesiones radican en su ejercicio, en

encontrar el puesto de trabajo para el que uno se ha especializado. De la pedagogía cultural y estética llegamos a la pedagogía de la vida, que generalmente resulta más cruel, aunque necesaria. Este aspecto nunca se debe perder de vista porque, en el fondo, se convierte en la lucha por la subsistencia personal y familiar.

En la *segunda parte* del libro, Petrus elige para su exposición tres ámbitos emergentes de la educación social. Existen otros, pero él describe con detenimiento el fenómeno de la violencia y el conflicto como nuevos espacios de la educación. Ciertamente que la violencia con todos sus ropajes y manifestaciones es una grieta que sacude los bienes culturales y económicos de cualquier población. En nuestra sociedad aparecen muchas formas de violencia: informativa, formativa, selectiva, oculta, privilegiada; política y hasta virtual. Otro ámbito importante es la llamada Tercera Edad, que la formación académica ha dejado casi en el olvido. Han pasado ya lustros desde que esta etapa de la vida era la más valorada, aquella a la que se recurría en los momentos difíciles de la vida por su experiencia y sabiduría profética. Aún estamos a tiempo de recuperarla. Como muestra está la Universidad de la Experiencia en Castilla y León para los mayores. El deporte también aparece como modelo de socialización humana y cómo fenómeno social. Sin duda el deporte como forma de encuentro humano y como espectáculo colectivo —casi siempre jugamos con otros o contra otros—, es una bella forma de banquete participativo, donde la diversión y el entretenimiento deberían ser

las melodías más escuchadas. Es necesario aprender a competir, pero siempre contra uno mismo.

Finalmente, ocupando la *tercera parte*, Romans reflexiona sobre la necesidad de la formación continua —*a lo largo de la vida*— de los profesionales de la educación social. Tema interesante es el de la formación continua del educador social. Formación que implica no sólo el dominio de ciertas destrezas profesionales, sino el crecimiento integral de la persona en todos los aspectos. Una formación completa debe recoger la riqueza de conocimientos generados por el trabajo y mejorar las actitudes ante los distintos problemas humanos. Se aborda también el tema de la formación de los educadores sociales, como necesidad urgente ante los cambios que emergen continuamente en nuestra sociedad.

La lectura del libro ayuda al profesional en los ámbitos sociales a fundamentar su trabajo y a conocer las problemáticas con las que convive, con la finalidad de ofrecer herramientas que sean útiles en su trabajo diario.

S. FROUFE QUINTAS

SANTOS, M. A. (ed.) (2000): *A pedagogía dos valores en Galicia*. Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

La sociedad actual se encuentra en un profundo proceso de transformación social en el que las pautas éticas y las referencias de actuación se hacen cada vez más difusas. Esto conlleva una serie de problemas como pueden ser la

falta de autoridad cada vez mayor por parte de las familias, la violencia en los jóvenes, la falta de solidaridad y de tolerancia, la pérdida, en definitiva, de los valores considerados «tradicionales».

El ser humano construye desde edades muy tempranas el sistema de valores a partir de las experiencias personales y de la relación que tenga con las personas adultas y con sus iguales. Por eso es en primer lugar desde la familia, y en segundo desde el sistema educativo, desde donde se puede hacer avanzar a los jóvenes hacia una conducta moral autónoma y hacia un sistema de valores adecuado. Precisamente uno de los puntos más novedosos de la Reforma Educativa llevada a cabo en España en 1990 es la educación en valores. No quiere decir esto que antes de esta Reforma Educativa los docentes no trabajasen este campo con sus alumnos, pero es a partir de la promulgación de la LOGSE cuando se ha conseguido la concreción de estos contenidos en el currículo de toda la enseñanza obligatoria. Para ello el MEC ha definido, además de las distintas áreas de conocimientos, unas enseñanzas transversales centradas en la educación en valores que han de impregnar todo el currículo. De esta manera se reconoce a los valores y a las actitudes la misma importancia que a los contenidos conceptuales. Para llevar a cabo todo esto es primordial la formación del profesorado que se tiene que enfrentar a esta ardua tarea y la intención de este libro es precisamente informar a los docentes dando a conocer lo que piensan y hacen desde Galicia en el ámbito de la educación en valores.

El libro está dividido en cuatro partes diferenciadas, formadas por varios

capítulos en los que intervienen profesores universitarios y docentes de distintos niveles y centros educativos que hacen un análisis de la situación desde su propia práctica.

En la primera parte, «La pedagogía de los valores, dimensión antropológico-educativa», se parte de un intento de conceptualizar lo que son los valores, lo que es la moral, de analizar qué valores debemos enseñar los docentes, y se llega a la conclusión de que deben fomentarse los valores sociales como la convivencia, la paz, la tolerancia, la solidaridad, pero también unos valores interiores en cada hombre. El máximo reto es conseguir que la persona consiga una conducta moral autónoma, de tal manera que sea capaz de incorporar valores, de rechazar contravalores y organizar su propia escala o matriz de valores. Para conseguir esto debe haber un trabajo pedagógico que permita integrar en los procesos educativos acciones y condiciones que faciliten la construcción de valores. Esto requiere un conjunto de estrategias que precisan ser aprendidas por parte del profesorado de forma adecuada y en esta parte del libro se ofrecen algunas.

La segunda parte, «Educación en valores y construcción de la ciudadanía en la esfera pública», aborda el tema de la formación cívica, de la educación para los valores en la ciudadanía democrática. Se hacen capítulos concretos para la educación en valores políticos, la transmisión de valores en el deporte, la importancia de los medios de comunicación en la transmisión de valores o la presencia y ausencia de los valores en el espacio público.

En la tercera parte, «Construcciones teóricas de los valores en el currículo», se hace un análisis de cómo se puede abarcar la educación en valores desde las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y desde la enseñanza de la literatura. En otro de los capítulos se nos habla de la importancia de los valores en el currículo de la Educación Infantil, ya que debe ser desde los primeros años del niño cuando se empiecen a trabajar todos estos aspectos. Asimismo se plantean dos problemas morales de la sociedad actual: la desigualdad entre las mujeres y los hombres y los prejuicios relacionados con las variedades lingüísticas.

En la última parte del libro, «Transversalidad y currículo: operando con los valores en las escuelas de Galicia», después de una introducción en la que se nos habla de la significación de las materias transversales y su aportación a la construcción en valores, se presentan varios proyectos llevados a la práctica en varios centros educativos de Galicia, relacionados con la educación para la salud, la educación para el consumo y la educación ambiental.

Es éste un libro interesante para cualquier docente, en el que no sólo se hacen reflexiones teóricas acerca de la educación en valores, sino que además se presentan varios proyectos llevados a la práctica que pretenden servir de ayuda y de referencia al profesorado.

CRISTINA GASCO ROMERO

TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (dir.)
(1999): *Educación y Sociedad de la Información: Cuestiones estratégicas*

para el desarrollo de propuestas pedagógicas. Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

En el marco de la sociedad de la información, el profesor Touriñán y su equipo de trabajo analizan y describen los aspectos que pueden condicionar la situación educativa tanto a nivel estructural o institucional como pedagógico, en respuesta a una investigación realizada para el proyecto «A PONTE» que «trataba de hacer un análisis de las necesidades del sistema educativo para conocer en el punto de partida las dificultades que podían afectar a la definición de una experiencia pedagógica en red para Enseñanza Secundaria en escuela rural» en el marco del territorio galaico-portugués. Se pretende presentar los lazos de unión que van surgiendo en la sociedad de la información entre la estructura social en general y la estructura educativa en particular evidenciando el desajuste socio-histórico en el que se puede estar encontrando la escuela en base a problemas de accesibilidad a los nuevos medios, de receptividad, derivados de la implantación y uso de los medios, y de flexibilidad, derivados de las nuevas condiciones de uso del tiempo, del espacio y de la información.

La estructura interna del libro va exponiendo alternativamente aspectos relacionados con el ámbito gallego con otros de corte más general. Así comienza con un amplio capítulo en torno a la estructura administrativa de la educación en Galicia, incluyendo en su interior elementos tanto de orden político como el modelo competencial del

Estado de las autonomías, indicadores de uniformidad del sistema educativo español, como una descripción de la diversidad de centros educativos que existen en Galicia. A continuación muestran la estructura general del sistema educativo español en comparación esquemática con otros países de la Unión Europea incidiendo en la estructura particular de la Educación Secundaria. Acto seguido presentan las cifras del sistema educativo en Galicia respecto a los distintos niveles educativos, a los servicios que prestan a la comunidad educativa de formación, inspección, etc., y a la financiación que soporta dicho sistema, aportando al final los datos de evaluación de la calidad de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el territorio español. El paso siguiente consiste, en base a dos capítulos, en referenciar por un lado la calidad de la educación como fenómeno excepcional, perfección o coherencia, logro de un propósito, o transformación, indicando a su vez propuestas para la mejora de la calidad e indicadores del desarrollo de modelos de calidad de la educación; y por otro los déficits del sistema educativo vertebrados en torno al posicionamiento de la escuela ante la sociedad de hoy marcada por la información, la mundialización y la civilización científico-tecnológica, a la planificación de la diversidad en el sistema educativo, y al déficit competencial en la Administración local-municipal, señalando en último término cinco posi-

bles perspectivas para la mejora de la calidad del sistema educativo. La parte final de libro incluye un capítulo que gira en torno a la singularidad de la escuela en el ámbito rural, al posible déficit de su estructura, apoyándose en el concepto de ruralidad; y otro que aporta unas consideraciones finales muy interesantes donde básicamente cuestiona la acción del docente desde el acceso a las nuevas tecnologías, atendiendo al principio de que la calidad de la educación depende, entre otras dimensiones, de la calidad de los profesionales, planteándose los tres problemas ya mencionados de accesibilidad, receptividad y flexibilidad. Como corolario adjunta una bibliografía, un capítulo sobre referencias legislativas y un anexo donde muestra la red de centros asociada a la experiencia piloto que están desarrollando cuyo objetivo es «comprobar si por medio de programas informáticos lanzados por la Red se pueden conseguir aprendizajes significativos a través de la construcción de mapas conceptuales».

Se trata de un trabajo serio, confrontado, que atañe al ámbito funcional y estructural del sistema educativo español y al caso particular de Galicia, alternando conocimiento tanto teórico como práctico, y que se enfrenta a uno de los retos fundamentales que tenemos en la génesis del siglo XXI: el desarrollo de la cultura educativa compartida a través de la Red.

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ