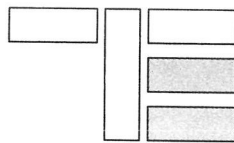


# RECENSIONES





ALTAREJOS, F.; RODRÍGUEZ, A. y FONTRODONA, J. (2003) *Retos educativos de la globalización. Hacia una sociedad solidaria*. Pamplona, EUNSA.

Si bien no podemos darle un valor totalizador al fenómeno de la globalización, puesto que hace referencia a diversos procesos, fenómenos, realidades o tendencias, que afectan a aspectos de la cultura, la comunicación, la economía, la política, el mundo del trabajo, o incluso la vida cotidiana —más aún cuando en cada una de esas manifestaciones adquiere una peculiaridad distinta, dando como resultado concepciones y significados poco precisos—, no obstante, estamos de acuerdo en que nos encontramos ante un tema no sólo actual, importante para nuestras vidas, apasionante a decir de otros, o incomprendible, sino también que conlleva retos, desafíos que deben ser traducidos como oportunidades tanto para la reflexión como para la acción dentro del mundo educativo, para poder así comprender mejor nuestro presente y mejorar, en la medida de las posibilidades, el futuro.

Con esta inquietud es con la que afrontan los autores la obra que tenemos «frente a nosotros», con el objetivo principal de comprender y aprovechar todas las oportunidades y ocasiones que ofrece el marco de la globalización, a tenor, principalmente, de que estamos ante un fenómeno que afecta a las mismas estructuras comunicacionales de las personas pues, si bien puede dar la impresión de que estamos ante algo abstracto, sin contenido, con poco sentido en el discurrir diario de las personas, la realidad es bien distinta, ya

que afecta de lleno a los entornos particulares de las personas, reformulando muchas costumbres, situaciones, relaciones e incluso actitudes de muchos de nosotros. Estamos por tanto ante un hecho que necesita momentos y espacios de inteligibilidad, que no tienen por qué ser novedosos y atractivos, sino que su importancia proviene por el mero hecho de formar parte de aquello que necesitamos: reflexionar en torno a los aspectos importantes y radicales del presente que, de por sí, enuncian el futuro y, en consecuencia, marcan el devenir de las nuevas realidades que reclaman, indefectiblemente, una atención por parte de la acción educativa.

Para ello analizan una serie de elementos que fundamentan el discurrir de la globalización y que afectan a la educación y sus componentes, principalmente humanos, a lo largo de cinco capítulos, de los cuales, el primero viene a ser una especie de visión general de todos y cada uno de los contenidos que son abordados en este libro y que, básicamente, son: un análisis de la sociedad del conocimiento, llegando a la conclusión de la insuficiencia que supone la formación exclusivamente intelectual, apelando a la radicalidad y a la responsabilidad, yendo a la raíz de las cosas; a continuación describe un esbozo en torno a la conformación ética de la educación, llegando a presentar lo que debe ser un modelo ético de una teoría de la acción educativa enmarcada tanto en lo que es la formación como en lo que es la enseñanza y apoyada en una reivindicación de la ética en la educación como «la más elemental muestra de rigor profesional en

el educador; a partir de esta conformación ética, analiza y replantea las bases que sostienen la existencia del centro educativo entidad que no sólo busca fines e interpreta al hombre a educar como producto sino que también hunde sus raíces en la formación de la persona; posteriormente se detiene en la sociedad global analizada en términos de consumo y bienestar, atendiendo en último término a las implicaciones pedagógicas que conlleva; posteriormente se fija en la diversidad como una de las actitudes elementales de la globalización, considerando la necesaria aspiración a la convivencia entre la universalidad y la identidad, siendo sus consecuencias educativas más directas la superación del individualismo liberal, el fomento de las tareas cooperativas en el aprendizaje y el valor del aprendizaje en la acción, todo ello desde la potenciación de las humanidades; cierra este elenco de contenidos la atención a una de las claves de inteligibilidad y comprensión de la globalización: la solidaridad como enunciado práctico y principio pedagógico, cuya promoción establece como resultado una sociedad justa que, merced a las herramientas que aporta la educación, permite ayudar a humanizar al ser humano.

Así pues, el libro que presentamos se inserta dentro de esas obras que buscan repensar realidades externas que afectan al deambular de las personas y a los sitios en donde tienen lugar con el fin de mostrar y sugerir, sin plantarse en ningún momento como partidario o detractor de la globalización, «posibles enfoques innovadores para afrontar el porvenir en consonancia con las nuevas

realidades» pues, como indican igualmente los propios autores, «sólo sabiendo dónde se está es posible plantearse a dónde ir. En esto consiste el afrontar los retos educativos de la globalización». Un libro, por tanto, que afecta directamente a la esencia del hecho educativo cual es la primacía de la persona y la necesaria formación humana del sujeto, más allá de los discursos económicos, sociales o políticos que conlleva la globalización. Se trata, en suma, de un trabajo que vislumbra posibles modos concretos, parámetros educativos, que otorgan sensatez al mundo educativo en cuanto que dirigido a la acción, todo ello desde la idea de una educación en la solidaridad como canal de comprensión y vehículo de la acción educativa entendida como acción que sostiene una educación personalizante.

José Manuel Muñoz Rodríguez

ESTEBAN ORTEGA, J. (2002) *Memoria, hermenéutica y educación*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

Nos encontramos ante un libro de ensayos sobre lo educacional escrito desde un enfoque próximo a la filosofía práctico-hermenéutica gadameriana (practicidad vital y lingüisticidad). Se trata, no podía ser de otra manera, de una libre lectura interpretativa de lo educacional como experiencia intuitivo-hermenéutica que intenta no disociar la teoría de la práctica. En este sentido, la reflexión se constituye en acción, siendo su aplicación práctica el propio discurso elaborado. No se trata,

por lo tanto, de una propuesta concreta de experiencias educacionales de base dialógico-comunicativa, sino de una reflexión sobre las posibles aportaciones de la filosofía de Gadamer al discurso educativo, apoyado en la lectura crítica de distintos autores que ensayan una misma línea de investigación, elaborando, a partir de todo ello, un complejo constructo teórico-práctico como respuesta semántica significativa de mediación entre la cultura y la educación. En definitiva, nos encontramos con un trabajo de Filosofía de la Educación que quiere enlazar concienzudamente la narratividad de la memoria no tecnificada y la historicidad de una tradición abierta y no dogmatizada con el crítico ejercicio de la práctica educacional, donde la palabra y el otro constituyen la base subjetiva que permite enarbolar un discurso educacional encaminado al pleno desarrollo de la personalidad moral y a la transformación social, evitando, en la medida de lo posible, caer en posturas extremas, ya sean relativistas o absolutistas.

Sostiene el autor, desde la perspectiva del paradigma cualitativo, que la modernidad, a base de querer controlar objetivamente la subjetividad, ha venido defendiendo una pretendida neutralidad para las ciencias y para las distintas concepciones del mundo, haciéndose patente la instrumentalización de la razón y la consecuente descarga ético-moral, estética y valoral del discurso científico. El discurso de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación no ha sido ajeno a esta instrumentalización de la razón. El acceso y conocimiento de la realidad, en particular la realidad educacional, precisa del reconocimiento de

la historicidad del saber y de la practicidad de la experiencia, vía para acceder a la multidimensionalidad del mundo y a la complejidad del pensamiento en todas sus esferas. En este sentido, la filosofía hermenéutica plantea la comprensión de lo real, no como una habilidad metodológico-instrumental, sino como un modo de ser de carácter existencial (el autor lo llama talante, yo prefiero llamarle modo de ser o personalidad moral, pues el primero no se conquista, nos es dado, mientras que el segundo se adquiere viviendo, al hilo de la vida, de la experiencia diaria) que entiende la verdad como un acontecimiento provisional, finito y siempre en construcción. Un modo de ser que se ha de acomodar y adaptar a un tiempo crítico de tránsito, entre una modernidad que quiere perdurar y una postmodernidad que se abre camino en ese entrecrozar de las olas del que nos hablaba Alvin Toffler: el paso de un modo de ser y actuar autosatisfecho por los progresivos resultados positivos de la aplicación científico-racional del saber (modelo ilustrado y optimista) a un tiempo en el que la manifestación de la diferencia empieza a consolidarse en todos los ámbitos de la vida como un modo de ser cultura. En definitiva, un tiempo desmemoriado, incierto, indiferente, desilusionante, que está abriendo un profundo abismo entre la educación y la cultura.

La experiencia educativa y la ciencia educacional excesivamente rígida, neurótica de seguridades e ignorante de la complejidad del mundo de la vida, acaba desembocando en prácticas pedagógicas unidireccionales reproduccionistas de

esquemas sociopolíticos de privilegio y de dominio (socialización adoctrinante) que excluye de los procesos de formación la dimensión práctica y simbólico-dialógica del sentido común, de la prudencialidad, convirtiéndose en prácticas conservadoras de las tradiciones ya consolidadas e intocables. Sólo si somos capaces de anular la distancia epistémico-gnoseológica entre la preocupación y la ocupación, entre el pensar y el hacer lo pensado, entre la teoría y la práctica, es posible que surja la verdadera mediación educacional, donde el sentido común y la prudencia den paso a un pensamiento abierto y divergente que se aleje de la unilateral instrumentalización de la razón, queriendo convertir lo real en una entidad simple, objetivable, inequívoca y manejable. En este sentido, la acción mediadora de la filosofía hermenéutica ofrece la posibilidad de establecer un lenguaje habitable y crítico para el reconocimiento del dinamismo y de los múltiples horizontes de la experiencia de formación y la posibilidad de activar la divergencia propia de la realidad educativa. Sólo realizando una previa y decidida reducción de la lógica estratégica para incorporar la apertura al otro, la experiencia de pertenencia y de situación en un mundo y en una tradición cultural, y la ratificación de la finitud histórica, se consigue abordar de forma esperanzada y esperanzadora la tarea educante. Una filosofía hermenéutica de la educación no puede obviar la palabra como el soporte esencial de la comunicación y la mediación, ni dejar de entender la experiencia educativa como lectura deseante, abierta, dialógica, siempre menesterosa del otro.

La colección de ensayos que nos ofrece el autor se estructuran en tres grandes bloques o partes. En la primera parte, *Memoria y educación*, se reivindica el papel de la memoria en su fundamental tarea hermenéutica de mediación entre la cultura y la educación, poniendo de relieve las tres grandes dificultades que se le presentan a aquélla para llevar a cabo su tarea, es decir, la sintomatología del olvido en educación: la tensión a la que están sometidos los alumnos al enfrentar el mundo de imágenes de su vida cotidiana con el mundo conceptual y de la palabra propio de las instituciones educadoras; las transformaciones sociales que se han sucedido en el seno de la familia y su repercusión en el ámbito educacional; y, por último, el papel que ha de desarrollar el educador como mediador entre la dinamicidad de la cultura y la transmisión tradicional. En definitiva, esta primera parte reclama la necesaria instalación en el mundo de la tarea hermenéutica, siendo la educación un elemento clave de la experiencia práctica de pertenencia y de proyección crítico-transformadora de nuestra realidad personal y social; una experiencia que precisa de la prudencia y la memoria como virtudes pedagógico-interpretativas, pues la educación no es otra cosa que educarse, es decir, poner a funcionar dialógicamente el pensamiento, intersubjetivamente y en una circunstancia histórica concreta, alejándonos de posturas idealistas y ahistóricas que prescindan de las mediaciones sociohistóricas: instalación y pertenencia en un lenguaje, en una historia, en una cultura.

En la segunda parte, *Cultura, hermenéutica y educación*, el autor pone de manifiesto la trágica escisión que ha sufrido la memoria en la contemporaneidad: de un lado, su tecnificación en tanto que capacidad psicológica para servir instrumentalmente a la razón en su tarea de representar lo real de manera objetivable; y, de otro, su plena identificación con la vida, con su finitud, con su permanente actualización metafórica y, por lo tanto, con su inevitable necesidad semántica, lingüística y retórica. En el primer caso, la memoria se ha puesto al servicio de una racionalidad excesivamente experimental; en el segundo caso, la memoria ha sido acusada de irracionalista, ocultándola y haciéndola desaparecer en favor de la primera. Esta trágica escisión afecta especialmente a la educación, creándose un gran desfase entre ella y la cultura. La recuperación semántica de la escuela (valor mediacional de la palabra y de la lingüisticidad) y, con ella de la educación, requiere devolverle su dimensión liberadora y crítico-creativa que nos permita reconocer lo que somos sin desvincularnos de las profundas transformaciones que se están produciendo. La tarea no es fácil, pues al ser el discurso educacional el elemento central en la expresividad socio-cultural de la modernidad en él se ha concretado la contradicción entre la aspiración de emancipación humano-cultural, y la carga institucional y burocrática que impide su plena realización. La experiencia educacional entendida como experiencia hermenéutico-narrativa, permite el encuentro comprensivo entre los hombres, reafirmandonos, no como un hacer, sino como un modo de

ser, pues la palabra hermenéutica siempre nos remite a la alteridad, resolviéndose en un mundo común de pertenencia, en la cultura que nos comunica e identifica. En definitiva, el discurso educativo debe ser de naturaleza esencialmente retórica y por ello la acción educativa debe consolidarse en el sustento de la memoria y de la experiencia, temporalizándose en la narración: la clave de la educación, por lo tanto, la encontramos en el ejercicio didáctico y vital de la narratividad.

En la tercera, *Tragedia y edificación hermenéutica*, el autor pone de manifiesto la importancia existencial del lenguaje proyectado en la lectura y en la escritura. Es, nos dirá, en la comunidad del lenguaje, comunidad ético-moral, donde se planifica y plenifica la dialéctica de la memoria. El diálogo, diálogo como juego, en el que nos sitúa la memoria nos permite, por una parte, concretar las posibilidades del saber intelectual del hombre y su aspiración de autonomía y libertad; y, por otra, y como contrapartida, nos sitúa trágicamente en el encuentro con el otro, dando lugar a la radical escisión del hombre que se encuentra sometido y siempre menesteroso. En este contexto dialógico-lingüístico, la experiencia educativa se convierte en el radical y verdadero ejercicio de experiencia hermenéutica, siempre que no se considere como un ejercicio más de la racionalidad instrumental, sino como uno de los modos más emblemáticos de poderse consolidar el giro hacia la racionalidad práctica, lo cual exige, como rasgo exclusivamente humano, el reconocimiento de nuestra inacababilidad y la inercia natural y biológica de

nuestra finitud. Desde esta perspectiva, la educación dialógica deja de convertirse en una estrategia epistemológica más o menos ideal, más o menos trascendental, para convertirse en el modo ontológico de ser y de estar situados instalados en un mundo al que, inequívocamente, pertenecemos. En definitiva, como nos dice el autor: con la habilitación ontológica de la pertenencia el docente y el discente se sitúan en el mismo horizonte de intereses y en un plano común de lectura del mundo y de interpretación de su tarea de edificación moral.

En definitiva, nos encontramos con un trabajo sustancioso, bien estructurado y repleto de citas e informaciones que nos posibilitan la reflexión crítica sobre nuestro quehacer diario como educadores. El lector, por lo tanto, tiene en sus manos un valioso instrumento (semántica de la lectura) que debe posibilitarle llevar a cabo una hermenéusis interpretativa del texto y aplicarlo prudencialmente al complejo ejercicio de educar. En todo caso, destacar la asimilación que el autor hace de la racionalidad instrumental con la tecnológica, lo cual creo que es una equivocación. La racionalidad tecnológica que estructura el conocimiento pedagógico debe implicar, no sólo una racionalidad instrumental (coherencia de los *medios* y los *finés*), sino también un conocimiento de los grandes principios, fines y objetivos del sistema y de sus acciones (racionalidad prudencial), además, por supuesto, de un conocimiento científico del sistema, situación, contexto o realidad sobre la que se interviene (racionalidad epistémica).

De esta manera la eficacia de una acción pedagógica posibilita y permite un análisis de la viabilidad prudencial o ético-moral de los valores que intervienen, y que no pueden ser ignorados en la toma de decisiones pedagógicas acerca de la metodología de actuación. La racionalidad práctica nos asegura que las acciones desarrolladas se orientan en la dirección deseada, dotando a nuestras actuaciones de consistencia y coherencia ético-moral. Una vez que dotamos de coherencia y consistencia prudencial a nuestro sistema, el saber pedagógico debe asegurar también un conocimiento tecnológico sistemáticamente planificado que nos permita normativizar y orientar, eficaz y eficientemente, el modo cómo conseguir los objetivos que se han propuesto. Lo verdaderamente problemático de la pedagogía tecnológica consiste, sobre todo, en los aspectos derivados de la razón prudencial, es decir, de la normatividad ético-axiológica, pues en el marco de la pluralidad propia del contexto de la sociedad civil democrática, éstos son complejos y, en ocasiones, contrapuestos. El problema radicará, por lo tanto, en el tipo de procedimientos que entran en juego al aplicar los criterios de la razón instrumental: eficacia/eficiencia y control de la realidad que se consideran más adecuados para la resolución de problemas y transformación de la realidad, sin ignorar los presupuestos que se desprenden de la racionalidad prudencial que será, precisamente, la guía axiológica de nuestras actuaciones.

Joan Carles Rincón i Verdera



GERVILLA CASTILLO, E. (coord.) (2003) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, Narcea.

El libro que presentamos aborda un tema muy actual, como es la familia y su función educadora. Porque aunque se dice que está en crisis la familia, la presunta crisis no es sino, como afirma la colaboradora Clara Romero, un cambio en la forma, no en el fondo. La verdad es que la familia como tal goza de buena salud y su papel relevante en la actual sociedad aparece fundamentado por los autores de los capítulos de esta obra.

Se trata de un trabajo colectivo que aborda por capítulos todos los aspectos relacionados con la familia como agente educador. El coordinador de la obra es el Dr. Enrique Gervilla Castillo, de amplio currículum y reconocido prestigio en nuestro ámbito, quien ya resalta en la introducción la vinculación vital que todos tenemos con algún tipo de familia. El natural deseo de saber que tenemos los hombres junto con la citada importancia de la institución familiar ha llevado al equipo de prestigiosos especialistas en educación que coordina a preguntarse por la naturaleza, sentido, problemas y ubicación exacta en el mundo de hoy de la familia. Todo ello para estudiar cómo se desarrolla su tarea educativa. Y de una manera general, como primer acercamiento a la problemática que nos ocupa, el profesor Teófilo Rodríguez Neira ofrece algunas respuestas a los principales interrogantes de la pedagogía y educación familiar. Lo primero que hay que destacar, afirma, es que

hoy existe una pluralidad de opciones y formas que pueden adoptar las relaciones familiares. Tales formas son descritas, quedando claro que, en cualquier caso, lo que define la relación familiar es el carácter de compromiso contractual establecido entre dos personas autónomas que libremente, bajo supuestos de afecto mutuo y de mutuo acuerdo, aceptan formalizar su convivencia. En este sentido, podemos considerarla una comunidad (*Gemeinschaft*) según la concepción de Tönnies, en la que predomina el afecto y la relación directa. Aun más, es la comunidad por excelencia, porque su papel en el desarrollo afectivo de los hombres es primordial. Cumple una importante función en el ser humano y su necesidad es patente. Por eso, sus desajustes producen un desgarramiento en la persona.

El segundo capítulo, del profesor Paciano Feroso, es un breve estudio de los roles presentes en la familia, desde una perspectiva funcionalista, y de las relaciones entre sus miembros. Resulta muy interesante la alusión a las formas de comunicación familiar: el silencio (¡cómo el silencio es un elemento imprescindible en toda comunicación!), la palabra, la mirada, el diálogo. Este último, que a nuestro juicio es la forma de la comunicación por excelencia, es estudiado con cierto detenimiento. Finalmente, este prestigioso autor habla de las fuerzas presentes en las relaciones familiares, destacando la importancia de los estudios actuales sobre la fraternidad.

El profesor Enrique Gervilla dedica el tercer capítulo a los valores morales y religiosos en la familia. Estos valores son los más importantes en la construcción

de la persona y en ellos se centra tras considerar aspectos generales de la axiología. Destaca que el principal medio transmisor de los mismos es su vivencia en la familia, una vivencia en la libertad, en la cooperación y en el esfuerzo, desde el conocimiento y el saber hacer por parte de los padres, y siempre combinando afecto y razón.

Desde un enfoque antropológico, la profesora Petra M. Pérez Alonso-Geta aborda la cuestión de la familia en el cuarto capítulo. La antropología nos enseña que ésta es una institución universal, además de constatar la enorme variabilidad humana y la importancia de la educación como modulación cultural de lo biológico. La profesora Pérez Alonso-Geta señala, además, que no todos los estilos de familia o crianza tienen los mismos efectos y expone unos estudios sobre tipos de familia en relación con las personalidades de los hijos. Es evidente que los estilos educativos de los padres condicionan la socialización de los hijos y tienen consecuencias duraderas en el desarrollo integral de los mismos.

El profesor Ibáñez Martín, en el capítulo quinto, se centra, en especial, en la problemática de la libertad y la autoridad, proponiendo unos criterios de educación familiar para cultivar una libertad humanizadora. Reflexiones adecuadas en la maraña de nuestros tiempos.

En el capítulo sexto el profesor Rogelio Medina Rubio estudia la cuestión legal del tema que nos ocupa, desde la defensa que hacen las leyes de la figura del menor, a la regulación de la libertad de enseñanza y la elección de centro educativo. Según el Derecho

internacional, los padres son los principales educadores de sus hijos. El Estado debe garantizar, según las leyes, el derecho de todos a la educación y el de los padres a que esa educación se realice conforme a sus convicciones religiosas y filosóficas. Por todo esto, lo ideal es que los padres intervengan de manera activa en los centros escolares, más allá de la votación de representantes para el Consejo Escolar. Ciertos estudios prueban que esto mejora la educación de sus hijos. Pero en la realidad la participación es mínima, problema que aborda nuestro investigador al final del presente capítulo.

El profesor Sarramona, en el séptimo capítulo, se ocupa de la interesante cuestión de las relaciones entre familia y medios de comunicación como «educadores». Hace un repaso por las bondades y miserias de los distintos medios, destacando sus peligros a la par que sus posibilidades educativas. Llega a la conclusión de que el terreno es ambiguo y que lo principal es saber elegir, con la consecuente necesidad del desarrollo del espíritu crítico.

El papel crucial que juega la familia en la educación de los hijos es demostrado de un modo práctico y claro por el profesor Luis Núñez Cubero, quien aporta estudios sobre la incidencia de la variable familiar en el fracaso escolar. En este sentido, es preciso que familia y escuela se relacionen a fondo. Resulta un capítulo ameno y directo.

La complicada sociedad en que se desenvuelven nuestras vidas hace que la labor de educar desborde el buen hacer e intenciones de los padres. En su labor pedagógica la familia se tropieza con dilemas que requieren la ayuda

externa de un especialista. Éste es el papel de los orientadores familiares, que, como afirma la profesora M. Victoria Gordillo, informan, asesoran y orientan. Hay una necesidad de ello. Los padres no pueden saberlo todo, y, por tanto, han de aprender y ser formados, para que sepan afrontar problemas tan cotidianos como el del uso de la televisión. Se trata de una labor preventiva, que la autora prefiere a la terapéutica u orientativa, que, sin embargo, llegado el caso hay que abordar. En este sentido, se esbozan diversas técnicas, interesantes y útiles, que se proponen resolver los problemas cuando llegan, cuando están ahí. Queda manifiesta en este noveno capítulo la importancia del orientador.

Con el mismo enfoque práctico del anterior capítulo, los profesores Socorro Entrena y Andrés Soriano presentan el concepto de las «Escuelas de padres». Su necesidad, como la del orientador, no necesita demasiada justificación. Las tareas de las que se ocupan, básicamente, son cuatro: a) Reflexionar sobre la relación entre los distintos miembros de la familia. b) Concienciar a los padres de su función de educadores naturales y permanentes de los propios hijos. c) Fomentar la participación de los padres en las actividades escolares. d) Facilitar la revisión y aprendizaje de temas y cuestiones relacionadas con la educación de sus hijos. En el capítulo se detallan los contenidos, metodología, técnicas y evaluación que pueden incluir. Como afirman los autores, a los hijos «no basta con quererlos (amarlos), si no se les sabe orientar en una sociedad plural y multicultural».

Por último, la profesora Clara Romero Pérez elabora un estudio teórico aplicando la perspectiva sistémica al estudio de la familia. Pone de manifiesto sus transformaciones en los roles y reglas propios, para indicar que lo básico, por más que se hable de crisis, no ha cambiado. La familia sigue viva, aunque influida por las características del entorno social, en el cual, a su vez, interviene. Resulta una interesante reflexión final que cierra y justifica el hecho de que se haya compuesto un libro que tiene como asunto «la teoría y la práctica» de la más universal institución educadora que han creado los seres humanos.

La lectura del presente libro nos ha aportado conocimientos, reflexión, ideas prácticas y datos de interés. Los capítulos, ordenados en una secuencia lógica, van desgranando los temas asociados a la problemática central, que se estructura en la mente del lector. No es preciso resaltar la relevancia del escrito y los interrogantes que pululan por la sociedad que lo justifican: ¿Fin o cambio de la familia como institución? ¿Horizontalidad democrática o verticalidad autoritaria en las relaciones padres-hijos? ¿Qué relaciones hay entre la labor de la escuela y la familia? ¿Qué papel, en suma, reserva la sociedad y el Estado a la familia? ¿Cuál es su tarea primordial? ¿Cómo ha de llevarse a cabo?

En síntesis, se trata de un buen libro, muy aconsejable para quienes estén interesados en la educación y en profundizar en los engranajes de nuestra sociedad.

Marcos Santos Gómez

HERRÁN GASCÓN, A. de la y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (2002) *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid, Editorial Universitas.

Este libro es una invitación a reconsiderar la vocación, la misión, la función y la tarea docente desde ámbitos psicopedagógicos poco cultivados en la formación de profesores. El docente que exige la educación actual y futura no puede ser un simple asalariado, ni un empleado y menos un «mercenario» de la enseñanza. Se nos exige a los profesores ser consecuentes, auténticos, un fiel, vivo y constante testimonio ejemplar de lo que es el desarrollo integral de la personalidad. Éste —nos dicen los autores— no se puede acometer sin un cabal conocimiento de nuestras debilidades y fortalezas y sin una atinada intervención en base a ellas.

*El ego docente* nos ofrece la posibilidad de considerar la imagen real («así somos») y virtual (es bueno mirarnos «desde fuera») que tenemos los profesores de nosotros mismos. No nos referimos a la «imagen» como apariencia externa sino a la realidad personal que muestra un continuo y consciente proceso de interiorización hacia el mejoramiento de la vida humana, hacia una plenitud inagotable, que sólo se alcanza cuando, traspasando el cúmulo de condicionamientos del ego, se es progresivamente consciente de/desde alguien. Éste es el acto educativo por antonomasia: ser plenamente consciente de nuestro alguien para dirigirnos/comunicarnos con otro alguien, al que nuestros autores nos conducen a lo largo de esta confluyente expresión de

voluntades, como podemos constatar en la amplia bibliografía que enriquece la obra de estos dos experimentados profesores.

La formación del profesor debe estar centrada en la transformación interior («desegotización») y en la experienciación del conocimiento. Observación-reflexión profundas para reconocer y desmontar las tramas del ego; preparación pedagógica y científica constante y ejemplaridad docente son ejes fundamentales para dicha formación. Éste es el único camino válido a una Psicología de la Educación, una Pedagogía y una Didáctica redefinidas, a las que se orienta este interesante y novedoso trabajo de Agustín de la Herrán e Isabel González.

Ésta no es una tarea individual, es más bien personal, es decir la que se da en la relación entre personas. Pues si del «ego docente» se trata, somos egoístas frente a los demás y nos podemos desegotizar no sin la ayuda de los otros. Por otra parte —como nos dice el prólogo del libro— el conocimiento de nuestro ego docente es una exigencia de la ética profesional. Ésta sólo es posible comprobar, vivir, faltar a ella, desarrollar cuando dos a más personas se encuentran realizando una tarea común. Es en la relación personal donde se da la natural disolución del ego(centrismo), como objetivo educativo fundamental de la nueva tradición formativa a la que apunta este trabajo.

Nos parece de singular importancia que, desde el campo de la educación, empecemos a distinguir mejor la mente, el yo, el ego; la mente-yo, el yo-ego y sus caminos educativos adecuados para descubrirlos, distinguirlos y encaminar sus virtualidades hacia la evolución y

desarrollo personal, en términos del paso del ego a la conciencia. Si el punto ciego de la enseñanza es el ego docente, la toma de conciencia del mismo puede constituirse para el profesor en fuente de inagotable riqueza para su transformación personal y profesional, así como en medio fundamental de motivación, enseñanza y comunicación en la relación pedagógica.

El esfuerzo del docente para reconocer sus egos permite la identificación de su grandeza de educador. Supone la dureza de descubrirse ante sus alumnos. Esta humanizante actitud tiene grandes repercusiones en la vida y en el aprendizaje de cada uno. Encontrar los métodos por los cuales los «egos» limitan nuestro desarrollo y actuar con la correspondiente humildad o modestia intelectual es una de las claves fundamentales del éxito en la educación y de la comunicación didáctica.

En suma, tenemos ante nosotros una obra trascendente e iluminadora de las Ciencias de la Educación. Muy sugerente para quienes sentimos la necesidad de nuevos planteamientos hacia una mejor formación inicial y en servicio de los profesores que requiere este nuevo siglo de la educación en el que nos encontramos. Recomendamos su lectura reflexiva, atenta, pausada. Son tantas las propuestas de mejoramiento (o empeoramiento) que contiene *El ego docente* que podría constituirse en un curso abierto de formación y capacitación didáctica para las comunidades de investigación y diálogo que tenemos que constituir los educadores.

Jesús Muñoz Díez

LÓPEZ HERRERÍAS, J. Á. (2001) *Educación para la nueva psico-cultura. Rehacer la educación y la escuela del nuevo milenio desde la Generación del 98*. Barcelona, Laertes.

José Ángel López Herrerías es hombre de profunda formación humanística y filosófica, con tres carreras universitarias, profesor de Ciencias de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, con varios premios literarios en su haber y publicando un libro cada año. Tiene obras estrictamente pedagógicas (*Roles y funciones del profesor*, 1978; *Tendencias actuales de la educación*, 1980; *Cómo hacer proyectos pedagógicos participativos*, 1996; *Tratado de Pedagogía General*, 1996; *Paradigmas y métodos de la educación*, 2000), pero combina esta actitud técnica y científica con un talante estético y literario de la mejor calidad, en que explora lo semántico del lenguaje de un modo tan original como creativo, descubriendo y cultivando en el mismo unas dimensiones expresivas y humanas que enriquecen y potencian el sustrato cultural de la persona. Para López Herrerías los seres humanos somos «seres de conciencia gramática, que nos hacemos en el intercambio de comunicaciones con los demás» (25). Tiene él obras en este sentido, y otras en que, utilizando un género ya clásico, ofrece ramilletes de pensamientos destinados a suscitar la reflexión del individuo y promover en él una conducta abierta y valiosa. De este tipo son por ejemplo, *Razones para renacer. Los días más significativos del año* (1999) y *La vida en positivo* (2000).

Dentro de este abanico temático tan extenso, el presente libro tiene una connotación singular, pues es a la vez pedagógico y literario, sociocultural y futurista. Se basa en el análisis de autores clásicos, pero aplica sus concepciones a los problemas del mundo actual, y todo esto pasando por la escuela, como lugar donde se conoce a esos clásicos y donde confluyen las contradicciones de nuestra cultura actual. En este caso son los autores de la Generación del 98, que tantos mensajes y propuestas de formación han formulado; Azorín y el arranque de un renacimiento psico-cultural, Ganivet y su comparación de gobernar con el enseñar, Juan de Mairena (de Antonio Machado) educándonos para el III milenio, en todos los valores y en las mejores actitudes, Pío Baroja con su exaltación educativa de la vida cotidiana a través del esfuerzo, el espíritu crítico y el sentido de la vida; Unamuno y su ideal de libertad para hacer y vivir en amor, en un Amor que es vida con mayúscula, y una vida que es proyecto y motivo de vivir. Todos esos ideales son estimulantes para seguir el proceso de hominización que le incumbe al género humano.

Pero en esto López Herrerías no se contenta con citar a los de la G98; inspirándose en ellos, piensa por su cuenta y nos hace propuestas como las siguientes: 1º. La ética de la transmisión (adoptar todos nosotros una visión y actitud ante la vida más corresponsable e interdependiente). 2º. Saber mirar con madurez las exigencias de la globalización y mundialización del planeta. 3º. Un fortalecimiento de la urdimbre de la personalidad («aprender a ser sujeto»). 4º. Afán por entrenar y

potenciar todas las facetas de la personalidad en diálogo con el mundo y con los demás.

Todo esto entronca con los ideales educativos expuestos en la primera parte del libro: una educación permanente «espiral», toda la persona, y una formación permanente «transversal», todos los ámbitos de psico-culturalización, es decir, todos los emisores gramaticalizadores: la familia, la escuela, los iguales, los MCS, la ciudad, el trabajo.

Este libro se apoya en textos de los mejores antropólogos de la cultura: Chomski, Derrida, Vigotski, Zubiri. Pero las dificultades conceptuales son obviadas porque al final de cada capítulo hay una lexicografía tan amplia como cuidada. Y unas «tareas para reflexionar y aplicar», bastante numerosas, que invitan a la aplicación de todo lo aprendido. Es decir, que ahí el método activo se junta a lo mejor y más exigente del método discursivo. Decididamente, el profesor López Herrerías es un pedagogo total, un pedagogo cabal, que no sólo habla de formación, sino que la da con tanta calidad como naturalidad.

José María Quintana Cabanas

LÓPEZ HERRERÍAS, J. Á. (2002) *Aprender a conocerse... y a ser feliz*. Barcelona, Herder.

José Ángel López Herrerías es un pedagogo (prestigioso profesor en la Universidad Complutense de Madrid) que a la ciencia une el arte. Más concretamente, a la Pedagogía une la poesía y, junto a la educación como

preparación para una vida competente en todos los ámbitos, entiende que hay una educación para la plenitud existencial humana, es decir, para la felicidad, ese fin último de la vida necesariamente buscado, como decía Aristóteles. Es por esto que López Herrerías, además de su *Pedagogía General* (el único manual actualmente existente en España sobre esta importante materia), ha escrito toda una serie de libros educativos para ayudar a las personas a centrarse en sí mismas, tomar las riendas de su personalidad con eficacia y alegría y dirigir sus pasos con ética, actitudes positivas, serenidad y apertura a los demás.

Hoy día existe toda una amplia literatura dedicada a este tema. López Herrerías ha hecho importantes contribuciones a la misma inspiradas en un sano humanismo, una concepción a la vez seria y optimista de la vida y unos valores dignos y ampliamente compartidos.

Pero la obra suya que aquí presentamos no es exactamente esto, a pesar de su título que induce a creerlo. Perteneció más al ámbito estrictamente educativo científico, ofreciéndose a los educadores como una útil herramienta desde la Psicopedagogía y la Psicoterapia. El supuesto es que ambos enfoques no se contradicen, sino que se superponen y se complementan el uno al otro: la técnica psicológica ayudará a la persona a desarrollarse sin problemas y a adaptarse armónicamente a las exigencias básicas de la vida.

Este interesante objetivo lo acomete López Herrerías con un método descriptivo. Para esto ha elegido seis importantes propuestas actuales de teoría y práctica psicoterapéutica, a saber: la

psicoanalítica, de S. Freud; la racional-emotiva, de A. Ellis; el análisis transaccional, de E. Berne; la terapia centrada en el cliente, de C. Rogers; la programación neuro-lingüística, de R. Bandler y J. Grinder, y la estrategia breve, de P. Watzlawick y G. Nardone. De cada una de ellas hace una breve presentación y establece las semejanzas y diferencias que tiene con las otras cinco teorías descritas; explica el enfoque propio adoptado por cada una, los principios en que se basa, las características que la constituyen, las aplicaciones a que se presta y, muy en particular, su posible utilización educativa; se incluyen unas reflexiones críticas a la teoría y unos textos de la misma que pueden servir para la reflexión individual y grupal. También de cada teoría se señalan algunos pensamientos positivos que ofrece y se proponen unas reflexiones o unos ejercicios de aplicación práctica de las ideas en que se basa y también unas tareas para clarificarlas y profundizar en las mismas, aparte de unos textos de los autores cuya atenta lectura y análisis son muy apropiados para todo esto.

En Psicología y en Psicoterapia son muchas las teorías y técnicas propuestas. Para el psicoterapeuta es un problema saber cuál es la mejor y más adecuada para la práctica de ayuda a la personalidad. Al educador, en cuanto terapeuta, le ocurre lo mismo. En la presente obra, pues, tiene una buena guía para orientarse en este asunto. Hay quien es partidario de un modelo ecléctico, que trata de aprovechar lo mejor y más útil de cada teoría. Es ésta una opción sabia recomendable, y es también la de López Herrerías, según

nos lo sugiere en estas palabras suyas de la Introducción: en las anomalías de la personalidad «un solo tratamiento, ya bio-, ya psico-, por ejemplo, es, cuando menos, difícil que dé resultados positivos. La acción integradora de métodos, ya preventivos, ya terapéuticos, será previsiblemente la metodología más eficaz, en función de la compleja realidad considerada».

Este libro, a una perfecta corrección de estilo, une un repertorio de conocimientos útiles tanto a los psicólogos como pedagogos y a los trabajadores sociales.

José María Quintana Cabanas

MORALES GÓMEZ, A. (2001) *Problemas en el aula*. Madrid, San Pablo.

Los problemas que surgen en el aula escolar son hoy temas de candente actualidad social para cualquier persona implicada en la tarea educativa. El presente libro trata de ofrecer diversas pautas al profesorado para que pueda abordar algunos de los problemas de conducta más frecuentes en el aula escolar. Se pretende que el profesor pueda detectar a tiempo dichos problemas, conozca las causas de los mismos y sepa qué se puede hacer para resolverlos.

La obra se divide en once capítulos y un epílogo. Aunque se centra en el aula escolar, va dirigida a todas aquellas personas que quieran embarcarse en la ardua tarea de educar: padres, profesores, educadores, monitores, animadores de grupo, catequistas, etc. A

través de los diversos capítulos, el autor va abordando las diferentes problemáticas que pueden surgir en el aula escolar: el alumno con problemas de adaptación o con bajo autoconcepto (poca autoestima), el que no se relaciona o se distrae, el niño agresivo, hiperactivo o indisciplinado, el alumno poco asertivo (ineficaz en sus opiniones) y el niño no resiliente (incapaz de afrontar las adversidades de la vida). Corresponden a los tipos más frecuentes de conducta inadecuadas que cualquier docente puede detectar en su clase.

Los casos que aquí se exponen constituyen un ramillete de temas sociales candentes, actuales, que no sólo ocurren en el aula, sino también en la calle y en el hogar familiar.

En el capítulo once, se ofrecen al profesor-tutor diversas acciones que pueden facilitar su tarea educativa, al convertir el aula en un lugar agradable de aprendizaje.

Por último, en el epílogo, se especifican algunos consejos útiles para las personas adultas (profesores, padres, animadores, etc.). Constituye una síntesis de todo lo expuesto a través de la obra. Completa el libro un apartado dedicado a Anexos, donde se recogen algunas pruebas y procedimientos que el educador puede utilizar.

Esta obra ha sido traducida recientemente a la lengua polaca por la Editorial Wydawnictwo eSPe (*Gdy dziecko ma problemy w klasie*, Kraków, octubre 2002).

José Collados Zorraquino



ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. y SAURA, P. (2003) *Conflicto en las aulas: propuestas educativas*. Barcelona, Ariel.

De todos es sabido las dificultades que cada vez con más frecuencia encuentra el profesorado de enseñanza primaria y en mayor medida el de secundaria a la hora de realizar su labor docente debido a toda una serie de conflictos que alteran la convivencia en los centros educativos. Es éste un problema ante el cual los profesores se sienten desbordados ya que nadie les ha formado en la elaboración de planes de acción o estrategias que se puedan realizar ante este tipo de situaciones. En estos casos la experiencia suele ser su único recurso y no siempre es suficiente.

Nos encontramos ante un tema complejo que, más allá de la creencia general, traspasa las puertas del ámbito educativo para convertirse en un problema social que debe ser abordado desde una perspectiva sociológica, psicológica, política y pedagógica. Muchos autores han hablado ya de esta cuestión en un intento de identificar nuevas variables que expliquen el origen de las conductas antisociales de estos alumnos y las respuestas siempre llevan al mismo sitio: los comportamientos y las actitudes de los alumnos están determinadas no exclusivamente por el clima educativo del aula y del centro sino también por el contexto sociocultural y familiar en el que el alumno se desenvuelve. Pero tal vez el profesor lo que realmente demanda, más que un análisis teórico desde un punto de vista sociológico o psicológico, son soluciones pedagógicas concretas: propuestas, actividades, pautas de actuación que

ellos puedan llevar a cabo con sus alumnos. Es esto precisamente lo que nos ofrece este libro: un estudio pedagógico del problema de los conflictos o conductas antisociales en las aulas, ofreciendo al profesorado una serie de estrategias para dar respuesta a este tema que tanto preocupa no sólo a ellos sino a la sociedad en general.

El contenido temático del libro está estructurado en dos partes bien diferenciadas. La primera parte es una introducción a modo de fundamentación teórica sobre el «conflicto», tratando de dar respuesta a las preguntas de ¿qué es el conflicto?, ¿cómo lo percibimos?, ¿por qué se producen?, para pasar finalmente a hablar de cómo y dónde debemos actuar. Los autores han intentado en estas páginas desdramatizar este tema. La equiparación equivocada que normalmente se hace entre «violencia» y «conflicto» es la que provoca esta dramatización; lo habitual en los centros educativos no son agresiones físicas o verbales propias de las actuaciones violentas, sino conflictos como faltas de disciplina continuadas, incumplimiento sistemático de los deberes escolares, falta de respeto a los compañeros o al profesor, incumplimiento de las normas establecidas, interrupción del trabajo de los compañeros o del profesor, etc. El origen de este tipo de conductas por parte de los alumnos lo podemos encontrar en su propio contexto sociofamiliar y en sus características personales sin olvidarnos de que la estructura de nuestro sistema educativo puede ser también un factor determinante.

La segunda parte del libro recoge una serie de propuestas educativas que

el profesor puede aplicar en el aula. Estas actividades están pensadas concretamente para adolescentes entre 13 y 16 años, edad en la que el porcentaje de conflictos que afectan a la convivencia escolar es más elevado, y según explican los propios autores estas propuestas educativas ya han sido aplicadas con éxito en varios centros de enseñanza secundaria en la región de Murcia. Las actividades aquí planteadas tienen como objetivo tratar de paliar las carencias en valores educativos que estos alumnos conflictivos suelen tener en su medio sociofamiliar y que son el origen de estas conductas problemáticas. Es necesario recordar que el profesor debe ser ante todo un educador que debe ofrecer al alumnado una formación humana además de la académica. Por ello los autores dividen estas propuestas educativas en cuatro núcleos temáticos que abarcan valores cuyo desarrollo es fundamental como mecanismo de integración social: el aprendizaje de normas, la autoestima, responsabilidad y habilidades de diálogo y comunicación.

Cada uno de estos núcleos temáticos incluye unas actividades destinadas al alumnado y otras pensadas para realizar con las familias ya que es fundamental la actuación coordinada de los tutores con los padres para que de esta manera se propongan soluciones homogéneas en los dos ámbitos, el escolar y el familiar, para resolver los problemas de convivencia. Las actividades planteadas para ser trabajadas con los alumnos incluyen textos con preguntas para reflexionar, representación de situaciones de *role-playing* o debates. El trabajo con los padres está basado en el planteamiento de una serie de preguntas

que se les realiza para que reflexionen sobre cómo es la relación que mantienen con sus hijos y sobre cómo afrontarían una serie de problemas que pueden surgir en la convivencia familiar relacionados con los núcleos temáticos presentados. Es necesario añadir que los autores presentan estas actividades de modo orientativo ya que es necesario su adaptación al contexto y las necesidades de cada alumno.

Este libro incluye un CD-rom que presenta las propuestas educativas antes mencionadas en un intento de facilitar la tarea al profesorado a la hora de poder manipular las distintas actividades expuestas para su presentación ante los alumnos.

Estamos, en definitiva, ante un libro que trata de dar respuesta a las necesidades y demandas que el profesorado suele realizar a los pedagogos: complementar los análisis teóricos con soluciones concretas ante la progresiva generalización de conductas conflictivas por parte de los alumnos en las aulas, que impiden en muchos casos el normal desarrollo de su labor docente.

Cristina Gasco Romero

PÉREZ ALONSO-GETA, P. M.<sup>a</sup> y CÁNOVAS LEONHARD, P. (2002) *Valores y pautas de interacción familiar en la adolescencia (13-18 años)*. Madrid, Fundación Santa María, SM.

Las profesoras Petra María Pérez Alonso-Geta y Paz Cánovas son, respectivamente, la directora y la coordinadora del estudio interdisciplinar, cuyos resultados y metodología se exponen en este

libro. La investigación fue financiada por la CICYT, realizada en el marco del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia y publicada por la Fundación Santa María a través de su editorial SM. El tema del libro es, como su nombre indica, la adolescencia; y más en concreto, la adolescencia española en su contexto familiar.

Ya está dicho que se trata de una investigación interdisciplinar y, como tal, realizada por un equipo que incluye un contingente pedagógico importante pero en el que también están representadas la psicología, la medicina, la economía o la estadística. Tampoco falta en el equipo una representación de quienes, a pie de obra, trabajan diariamente con adolescentes en los centros de enseñanza.

El libro, además de los consuetudinarios prólogo, introducción y conclusiones, consta de siete capítulos de contenido y uno de metodología, acompañado este último de un anexo con los instrumentos utilizados. En el primer capítulo, firmado por la directora del estudio, se exponen los elementos principales del contexto de socialización familiar de los adolescentes. El consumo, uno de los caballos de batalla en la problemática adolescente actual, es el tema tratado por Gloria Berenguer y Alejandro Mollá en el segundo capítulo. La variable género (y cómo afecta a los diferentes estilos de relación familiar) era sin duda un factor que debía ser tratado específicamente en un libro sobre adolescencia: ello ocurre en el tercer capítulo, el cual está a cargo de M.<sup>a</sup> Josefa Lafuente. En el siguiente apartado, Higinio Gascón

aborda aspectos biológicos y médicos: sida, anorexia y bulimia, depresión, suicidio, embarazos no deseados... El capítulo cinco vuelve a estar en manos de la directora del equipo y en él se refiere a diversos aspectos de la cotidianidad adolescente: uso del espacio y del tiempo, y normas y conflictos en la vida cotidiana familiar. Paz Cánovas es la autora de la parte dedicada a los valores: tanto desde la perspectiva de los padres (los valores que éstos sostienen y desean transmitir a sus hijos adolescentes), como desde la perspectiva de los adolescentes (la percepción que tienen de los mismos y cuáles consideran deseables). El último capítulo de contenido, debido a la directora y a la coordinadora del estudio, se refiere a los estilos educativos de las familias en relación a los adolescentes. Ahí se incide también en la interacción entre la familia y los centros educativos y en la difícil cuestión de la calidad de la educación familiar.

Hasta aquí, el sumario y los títulos de crédito del libro. Vamos ahora a algunos comentarios.

En realidad el libro es como un nuevo «fascículo», grande y muy bien editado, de una magnífica colección que la directora del trabajo y la Fundación Santa María vienen pergeñando desde hace más de una década. O sea, una nueva entrega de una serie de investigaciones que en su conjunto tratan de ofrecer una radiografía de la infancia y la adolescencia españolas. Los títulos de las entregas anteriores (*Los valores de los niños españoles* de 1992, *Valores y pautas de crianza familiar. El niño de 0 a 6 años* de 1996, o *Valores y socialización de la infancia a*

*través de la literatura infantil* de 1997) ya advierten que en esta radiografía hay unos enfoques o énfasis privilegiados. En primer lugar, un énfasis en el, todavía, principal contexto de socialización infantil y adolescente: la familia. En segundo lugar, se hace también énfasis en uno de los aspectos sobre los que más fácil resulta caer en retóricas y tópicos pero que más difíciles son de estudiar empírica y rigurosamente: los valores. Y finalmente un tercer énfasis que no es de extrañar dada la adscripción disciplinar y profesional de las profesoras Pérez Alonso-Geta y Cánovas Leonhardt: la educación. El resultado de esta decantación es que la radiografía que contiene el libro no sólo tiene una intención diagnóstica, sino que en él hay también una voluntad claramente proyectiva y, por tanto, pedagógica.

Esta dimensión tan directamente pedagógica del trabajo —y por tanto no sólo descriptiva o sociológica— que va apareciendo con frecuencia a largo del libro (analizando los estilos educativos de las familias, planteando el tema de la evaluación de la calidad, etc., etc.) resulta particularmente relevante en relación a la problemática adolescente actual. La adolescencia es, sin duda, un período especialmente complejo; y no sólo en su dimensión psicológica, sino también en lo que se refiere a las políticas (culturales, de ocio...), a las formas de acción educativa familiar, y a los modelos pedagógicos institucionales (formales y no formales). Una buena parte del desconcierto educativo actual —del que tanto se habla hoy— y de los conflictos en las instituciones educativas (violencia, fracaso escolar,

etc.) que están en el orden del día académico y mediático, tienen precisamente a la adolescencia como sujeto principal. En relación a esta etapa de desarrollo, los modelos educativos para la infancia se quedan cortos, pero, por otro lado, las denominadas políticas de juventud a los adolescentes en parte todavía les sobrepasan. Al esclarecimiento y superación de esta situación de desconcierto contribuye muy bien el libro que comentamos.

La obra es riquísima en datos, interpretaciones y sugerencias. Con sólo ir pasando sus páginas parándose en los numerosos gráficos y tablas que se incluyen, además de hacerse el lector con una amplia y prolija imagen de la realidad, se le suscitan a uno continuas reflexiones y sugerencias. Y cuando se lee más detenidamente el texto, las sugerencias directas que ofrecen los datos y las categorizaciones se ven corroboradas y enriquecidas por la atinada interpretación que de los mismos hacen los autores.

Y para terminar, y dado que esta reseña va para una revista académica, un breve comentario sobre la metodología. El proceso metodológico, que combina aproximaciones cuantitativas y cualitativas, se halla explicitado en el libro de una forma muy apropiada: con claridad y reflejando perfectamente el rigor con que se ha llevado a cabo, incorporando muy acertadamente los instrumentos principales, lo cual facilita réplicas y trabajos subsiguientes, pero a la vez sin abrumar al lector con el exceso de datos y protocolos propios de un informe de investigación. Este equilibrio expositivo que mantiene la obra hace que ella pueda interesar

tanto a los especialistas como a un espectro mucho más amplio de profesionales y no profesionales que trabajan con adolescentes.

Jaume Trilla Bernet

REQUEJO OSORIO, A. (2003) *Educación permanente y educación de adultos*. Barcelona, Ariel Educación.

Desde el punto de vista de política educativa, el año 1996 marca un hito significativo por dos importantes acontecimientos: por un lado, 1996 es declarado por la Unión Europea «Año Europeo de la Educación a lo largo de toda la vida» y a partir de él comienza a ser tenido en cuenta en los debates e investigaciones y adquiere un papel relevante el constructo *educación permanente*; por otro, se publica el *Informe Delors* que aboga por una superación de una concepción simplemente instrumentalista de la educación en favor de la dimensión social y humanista representando *la educación a lo largo de toda la vida* el requisito fundamental para que el ser humano domine sus propios ritmos y tiempos vitales que permita a los sujetos, como expresa el profesor Requejo Osorio, «tener conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su papel en los contextos sociales más inmediatos a través del “saber”» (p. 112).

En la Conferencia auspiciada por la Unesco en Elsinor (1949) comienza a pergeñarse el concepto de *educación permanente* como aprendizaje perpetuo, cobrando importancia en la de Montreal (1960) en la que se aboga por

que la educación de adultos no debe centrarse en la sola función «correctiva», sino que fundamentalmente su funcionalidad radica en adaptar a las personas a los cambios sociales continuos para no ser anuladas por ellos. Pero es en la década de los setenta cuando adquiere su significado, pues comenzó a preocupar en todos los ámbitos de análisis y reflexión con el consecuente reflejo en las praxis educativas. Precisamente el tema central de la Conferencia Internacional de Tokio (1972) fue «La educación de adultos en el contexto de la educación permanente». Este enfoque sitúa a aquella en un contexto más amplio y de mayores perspectivas. Al año siguiente se publica el *Informe Janne* (1973) que viene a plantear una transformación del conjunto de los sistemas educativos apoyado en el principio de *educación permanente*.

Las anteriores ideas y recomendaciones van a adquirir una importancia fundamental en todos los sistemas de educación nacionales y van a configurar ese otro concepto actual de *continuum formativo* o de educación y formación a lo largo de toda la vida. El trabajo del profesor Requejo Osorio, que estamos reseñando, representa precisamente una lectura novedosa y sintetizadora de los procesos formativos en las personas adultas en el contexto de la *educación permanente*.

Con estas premisas como marco global de nuestros comentarios, la obra *Educación permanente y educación de adultos* ofrece tres partes diferenciadas: la primera referida a la elaboración de un marco teórico sobre lo que representa el concepto de *educación permanente* en el que luego va a situarse la

teorización y praxis educativa con personas adultas (capítulos 1 al 4); la segunda viene a compendiar la perspectiva internacional en el campo de la educación de personas adultas haciendo una cala precisa en el desarrollo y situación en España; por último, la tercera parte se centra en la fundamentación y necesidad de intervenir educativa-mente en un grupo específico, la tercera edad (capítulos 6 y 7).

La primera parte tiene un gran interés: analiza y compendia con rigor los constructos *educación permanente* y *educación de adultos* —título de la obra— y sus complejas interrelaciones; así mismo presenta sus repercusiones epistemológicas, socioeducativas y profesionales abogando por la necesidad de un aprendizaje continuo en la sociedad del conocimiento que está en permanente cambio. En este contexto busca —creo que lo consigue con acierto y precisión— delimitar el campo de la educación de personas adultas como parte integrante del proceso de educación permanente o como subconjunto integrado en ésta y define el amplio contenido de un proyecto de intervención socioeducativa integrado e integrador de acciones diferenciadas cuyos destinatarios son las personas adultas (capítulo 1 y 2). En los capítulos siguientes (3 y 4) centra su discurso en las diversas teorías que han intentado justificar la razón de ser de la educación de personas adultas y los procesos de aprendizaje de éstas; concluye con el planteamiento de la praxis en educación de personas adultas y presenta los aspectos importantes y los ámbitos de intervención preferentes (alfabetización, educación básica, educación

popular, desarrollo comunitario y formación continua).

En el primer capítulo, la síntesis que presenta el autor sobre el concepto de educación permanente es lúcida y sugerente. Defiende que el concepto de educación permanente viene a expresar uno de los grandes cambios en la educación, principalmente propiciado por los profesionales de la educación de adultos que a través de su práctica provocaron cambios radicales en los sistemas educativos de muchos países hacia un proyecto global (Proyectos de Base Territorial). Este hecho ha causado que las confusiones hayan sido demasiado frecuentes, aunque los debates y estudios del último tercio del siglo veinte han coadyuvado bastante a clarificar las interrelaciones, así como a delimitar el campo de intervención considerándose que la educación permanente, como concepto y praxis, trasciende la educación de adultos, aunque conceptualmente interaccionen. No nos extraña constatar ese confusionismo, pues en el campo de la educación de adultos las prácticas siempre han estado, sobre todo en nuestro país, por delante de las teorizaciones. Concluimos la reseña de este capítulo con palabras del propio autor, pues representan una de las claves para comprender su pensamiento: «la educación de adultos supone en el momento actual un amplio campo de conocimiento integrado en el marco de la educación permanente» (p. 76).

En el segundo capítulo aborda la educación de adultos como campo de conocimiento. Tras un rápido repaso a las principales aportaciones sobre el sentido y carácter de aquélla, se plantea

el análisis de los temas y preocupaciones más importantes a los que debe dar una respuesta formativa. Dentro de la complejidad de las interrelaciones, la educación permanente y la educación de adultos representan un único espacio interdisciplinario, conectado entre sí, que busca respuestas coherentes y eficaces a las tres dimensiones básicas recogidas en el Título Tercero de la LOGSE (artículo 51.2.): lo educativo, lo socio cultural y lo laboral. Estos tres componentes comportan todo tipo de actividades (formal, no formal e informal) y definen el campo nocional de los dos conceptos.

El constructo *educación permanente*, por tanto, hay que entenderlo como principio integrador y organizador de toda la educación, que abarca toda la vida y todas las posibilidades del ser humano; supone, en definitiva, un enfoque global de la educación formal e informal. La LOGSE, en su Título Preliminar, artículo 2.1. lo señala claramente: «El sistema educativo tendrá como principio básico la educación permanente. A tal efecto, preparará a los alumnos para aprender por sí mismos y facilitará a las personas adultas su incorporación a las distintas enseñanzas». La educación permanente queda así definida como principio básico del sistema educativo español, principio que cubre la totalidad del sistema; es decir, la educación permanente es toda educación que debe abarcar todas las dimensiones de la vida en un proceso continuado de aprendizaje. Esta concepción viene a sintetizar la tesis fundamental del autor. Ya en 1968 una comunicación del Consejo de Europa así lo estableció cuando

afirmó que «La noción de educación permanente, concebida como un principio organizador de toda la educación, implica un sistema completo, coherente e integrado que ofrece los medios propios para responder a las aspiraciones de orden educativo y cultural de cada individuo y conforme a sus facultades».

Como síntesis de estas reflexiones y a partir del concepto de «seres inacabados», el autor constata que va tomando importancia la propuesta de una educación permanente que viene a reivindicar el derecho para todos a un aprendizaje continuo integrado en la vida social.

Ahora bien, si tenemos en cuenta el contexto español, el autor deja constancia de que con frecuencia se han identificado los términos *educación permanente* y *educación de adultos* hasta el extremo de llegarse a hablarse de «educación permanente de adultos» (LGE, 1970); sin embargo no son coincidentes, pues, en el contexto de la LOGSE (1990), entendemos por *educación de personas adultas* el conjunto de los procesos organizados de educación y formación orientados a que la persona adulta pueda adquirir, actualizar, completar o ampliar sus conocimientos y aptitudes para su desarrollo personal y profesional. Este mismo concepto ha sido ratificado en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (1997), auspiciada por la Unesco. Esta manera de entender la educación de personas adultas, en el contexto de la educación permanente, lleva al autor a señalar que sus principales dimensiones están en lo personal, lo social, lo compensador y lo recurrente, cuyos desarrollos integrados conseguirán la

formación plena de la persona (LOGSE). Esto mismo se expresa en el documento final de la CONFINTEA V al sentenciar que «En las sociedades del conocimiento, la educación de adultos y la educación permanente se han convertido en un imperativo, tanto dentro de la comunidad como en el lugar de trabajo».

Como conclusión de todo este comentario a los tres primeros capítulos, podemos afirmar con el profesor Requejo que, a pesar de las relaciones complejas que han existido entre educación permanente y educación de adultos, según hemos tratado de reflejar, existe un espacio en el que interactúan fuerzas que representan las tres dimensiones expresadas en el articulado de la LOGSE: lo educativo, lo laboral y lo sociocultural. Además, la educación de personas adultas como acción educativa integral que abarca todas las facetas de la vida de las personas, no puede quedar reducida en exclusividad a las formaciones academizadas y meramente recuperadoras (concepción escolar), ya que el trabajo con personas adultas no sólo es un trabajo educativo sino también un trabajo social. Pienso que éste y no otro es el pensamiento del profesor Requejo sobre la concepción de la nueva educación de personas adultas en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida, lo que pone en tela de juicio muchas de las prácticas actuales.

Desde el principio del estudio se han planteado distintas perspectivas de entender la educación de adultos, pero es en el capítulo cuarto donde se abordan en profundidad las teorías explicativas más importantes, teniendo siempre

en cuenta su influencia proyectiva sobre la práctica educativa. Esto da pie al autor para plantear una revisión precisa sobre los aspectos básicos de intervención preferentes en educación de personas adultas. Partiendo de los diez campos que se ofrecen en el documento final de la Conferencia Internacional de Hamburgo (1997), el autor los reduce a cuatro grandes propuestas: educación básica, educación popular, educación comunitaria o participativa y formación continua. Son interesantes sus reflexiones proyectadas con sentido aplicativo y, sobre todo, con un conocimiento útil que parte de esa misma práctica.

Antes de abordar la última parte del estudio (capítulos 6 y 7), introduce en el capítulo quinto la perspectiva internacional de la educación de adultos. En él se realiza un análisis global sobre cómo la política de educación de adultos ha ido evolucionando destacando el papel tan importante que en la historia y promoción de aquélla ha llevado a cabo la Unesco, sobre todo, a través de la celebración de las Cinco Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, cuya síntesis realiza, además de otros eventos a los que se ha hecho alusión al principio de esta recensión. Concluye el recorrido con unas importantes aportaciones sobre el caso español arrancando desde la Ley General de Educación (1970) hasta el Título Tercero de la LOGSE (1990).

El profesor Requejo Osorio aborda en la tercera parte (capítulos 6 y 7) cómo tratar con una especial atención a las personas mayores (adultez tardía), destacando los procesos de envejecimiento y sus principales teorías



explicativas, así como las políticas sociales necesarias (capítulo 6) para concluir con propuestas concretas de intervención educativa en la tercera edad (capítulo 7). En esta línea, plantea en los primeros epígrafes del capítulo sexto el proceso de envejecimiento desde un triple enfoque: demográfico, económico y sociocultural. En el marco de la educación como «proceso permanente» ampliamente expuesto en la primera parte, al autor le interesa, sobre todo, la acción educativa con las personas mayores que puedan contribuir a su autorrealización como personas y a la consecución de una mejor calidad de vida. Tras analizar las principales teorías sobre el proceso de envejecimiento, aborda el marco disciplinar de intervención educativa en la vejez haciendo hincapié en recalcar que el componente educativo es uno de los determinantes para cambiar la «imagen de la vejez»; de ahí la importancia de que sean tenidas en cuenta para este colectivo políticas de formación que «potencien una educación gerontológica basada en el concepto de educación permanente» (p. 277).

El libro se cierra con el planteamiento de una propuesta de intervención educativa con personas mayores desde el paradigma que el autor denomina *intervencionista*, que se resume en la afirmación de que aquéllas deben ser objeto de ámbitos disciplinares diversos, por lo que los planteamientos serán integrados e integradores, con la participación de una multiplicidad de sectores intervinientes; esto lleva al autor a exigir pluralidad de profesionales, entre los que no pueden faltar los de la educación y, sobre todo, los

educadores sociales. Si estas ideas se transforman en propuestas concretas y reales, se conseguirá que nuestros mayores disfruten de una «vejez exitosa» y no se resignen sola y exclusivamente a «ser viejo» y dejar que el tiempo pase.

Para concluir este comentario, el texto del profesor Requejo Osorio, así lo pienso, viene a rellenar un vacío que existía en la investigación sobre educación de personas adultas. La síntesis comprensiva, sistemática y bien documentada que ha llevado a cabo le otorga una relevancia especial a esta obra; creo que es un aval lo suficientemente válido como para que todos los profesionales de la educación de personas adultas lo consideren como una referencia en sus futuras reflexiones. De alguna manera, la lectura del texto descubre a un profesor que no sólo y simplemente teoriza, sino que la teorización está basada en el conocimiento práctico extraído de contextos reales de aprendizaje de las personas adultas.

Virgilio López Hernández

RUIZ ROMÁN, C. (2003) *Educación Intercultural. Una visión crítica de la cultura*. Barcelona, Octaedro.

Ya casi nadie pone en duda que la diversidad es, hoy por hoy, lo habitual, lo normal, ese fenómeno que hace acto de presencia en nuestra vida, en nuestro día a día, constantemente, invitándonos a replantear muchas de las actitudes y valores compartidos, modos de pensar y actuar que venimos trayendo. Así pues, mientras que la homogeneidad cultural puede ser considerada

como un fenómeno superficial, la diferenciación y diversidad cultural es un fenómeno que se encuentra en una situación difícil y que requiere de una constante revisión y análisis con el fin de tomarla como un hecho positivo, más aún, enriquecedor, de cara al desarrollo de la identidad de las personas y de su formación. De este modo se nos presenta como un reto, suponiendo y planteando desafíos a los esquemas tradicionales de pensamiento y acción. Es por ello por lo que debemos estar insistentemente aportando ideas y soluciones desde el campo educativo.

Pues bien, es en esta tesitura en la que se inserta el trabajo que tenemos ante nosotros; un libro plagado de constantes reflexiones en torno al problema de la interculturalidad con el objetivo principal de proponer pautas que ayuden a redefinir nuestros valores educativos en esta situación de heterogeneidad cultural en la que nos encontramos; un trabajo apoyado en una concepción de cultura como algo abierto y dinámico, movido por las dinámicas internas y las tensiones endógenas como productoras de intercambio, cimentado a su vez desde un planteamiento constructivista en torno a los significados que conforman las culturas. Estamos, por tanto, ante una obra cuyo eje de progresión se inserta, por un lado, en la concepción de la cultura como conjunto de significados adquiridos y construidos y, por otro lado, en el hecho de que el hombre adquiere y construye estos significados como miembro no necesariamente de una sola comunidad sino de varias. Se trata en definitiva de analizar las

«tensiones, desviaciones y conflictos que se producen a partir del valor concedido a los significados culturales y las consecuencias que esto trae en el ámbito de la educación».

El contenido del libro está estructurado en cinco capítulos, el primero de ellos breve e introductorio en torno al concepto de cultura. En el capítulo segundo elabora un recorrido en torno a las distintas concepciones sobre el carácter y el valor que puede llegar a tener la cultura. De este modo, analiza en primer lugar el absolutismo y los valores y saberes considerados natural y universalmente buenos apoyados en una razón natural y aséptica. En segundo lugar, se centra en lo que es el relativismo cultural y el multiculturalismo basado en el respeto a la diversidad cultural y bajo la idea de etnocentrismo localista. Como tercera propuesta examina el planteamiento que gira en torno a la construcción cultural en nuestra sociedad contemporánea y a las ideas postmodernistas bajo el rótulo de relativismo cultural y globalización, en favor de una cultura ecléctica, global o cosmopolita. En último término, frente al absolutismo de las propuestas anteriores, plantea como alternativa que la cultura debe ser entendida desde una postura de probabilidad, «como construcciones culturales contingentes», relativas a las circunstancias y factores influyentes, personales, espaciales y temporales, concibiendo así las normas en constante evolución y a la razón como algo crítico y abierto como principios hábiles para una sociedad transcultural.

En el capítulo segundo se centra en dos de las formas tradicionales de entender la relación entre el individuo

y la colectividad dentro de una comunidad o colectivo: el liberalismo y el comunitarismo, la preeminencia del individuo sobre la sociedad, la neutralidad de las instituciones, la igualdad formal de los individuos, por un lado; y, por otro lado, la creencia establecida de que la esencia del individuo radica en ser miembro de una comunidad y que ésta es la que permite el desarrollo del sujeto. Frente a estas dos posturas, el autor apuesta por el republicanismo, en base a los aspectos más óptimos de los dos posturas anteriores y presentándolo como un modelo de equilibrio para la relación entre el individuo y la comunidad.

El capítulo cuarto examina las bases epistemológicas necesarias para elaborar un conocimiento intercultural como fundamento de cualquier tipo de acción y de pensamiento mestizo, apoyándose en un planteamiento hermenéutico de la investigación, resultando esencial plantear posturas de co-construcción en torno a las culturas mayoritarias y minoritarias, buscando nuevos planteamientos y enfoques. Ruiz Román, consciente de la importancia del conocimiento en este tipo de investigaciones y la heterogeneidad de posibilidades divergentes de interpretación que pueden darse, llegando a ser válidas unas y otras, puesto que no existe una única realidad en el ámbito de lo social y mucho menos en el de la inmigración, plantea la explicación de lo implícito como fundamento ético de la investigación cualitativa en el campo de la Educación Intercultural, consciente de que la necesaria implicación, no sólo comprobación, que debe hacerse en los acontecimientos para poder llegar al

trasfondo que encubre y justifica los marcos conceptuales de cada una de las culturas que pueden convivir en un mismo lugar.

Este recorrido epistemológico, paradigmático y conceptual en torno las bases que justifican y dan sentido a una Educación Intercultural desde una visión crítica de la cultura, termina concretándose en el capítulo quinto en el cual se adentra en el ámbito de la escuela planteando la necesidad de elaborar unas bases éticas para poder llevar a cabo, sólidamente, una educación desde, en y para la interculturalidad, basada en una educación entendida en sentido pleno, por encima de lo que es el adoctrinamiento, la instrucción o la mera enseñanza. Es decir, el autor analiza y reflexiona «acerca de cómo las concepciones que se tengan de las culturas, juegan un papel importante en la configuración de distintos sistemas escolares... para albergar dentro de sí el fenómeno de la educación intercultural».

Nos encontramos, por tanto, ante un libro necesario en nuestro ámbito académico y en el ámbito de la acción educativa escolar y no escolar, pues permite ordenar ideas, aclarar conceptos, desempolvar distintos modos de entender y comprender las culturas, permitiendo así ordenar las ideas de cada uno de nosotros en torno a valores, creencias y concepciones sobre mi cultura y la del otro. Estamos obligados a convivir multiculturalmente; este libro nos traza algunos de los canales que permiten vehicular el discurrir de los procesos formativos dentro de un marco de comprensión crítica de la culturas.

José Manuel Muñoz Rodríguez

SANZ FERNÁNDEZ, F. y SANZ BACHILLER, J. C. (2003) *Internet como fuente de información y documentación sobre la Educación y Formación de Personas Adultas*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La educación y formación de personas adultas ha adquirido tal desarrollo en los últimos años que cada vez son más las personas cuya actividad gira en torno a ella. Los educadores, estudiosos e investigadores en la materia se encuentran cada día con nuevas exigencias de documentación y búsqueda de recursos especializados. En este sentido, la incorporación de las nuevas tecnologías les ofrece múltiples posibilidades, pero a veces la enorme cantidad de contenidos existentes y la complejidad para llegar a ellos, dificulta el desarrollo de su trabajo. Las propias características de Internet impiden que se pueda encontrar la información siguiendo una estructura lógica y clasificada. Paradójicamente, la abundancia de información puede dificultar el conocimiento.

Este libro pretende ser una herramienta útil tanto para las personas que se inician en el uso de Internet como para aquellas conocedoras del mundo digital. Se trata de intentar ayudar a todos, dando respuesta a las preguntas prácticas que muchos se hacen sobre cómo encontrar en la Red la información que necesitan sobre el campo de la Educación de Personas Adultas.

Dada la extensión limitada de un libro se han seleccionado los sitios que, a juicio de los autores, ofrecen contenidos relevantes que ayuden a los lectores a generar nuevas preguntas, dinamizar su interés y, en definitiva, enriquecerles

mucho más. En él se ofrecen diversas páginas web de interés sobre diferentes ámbitos de la Educación de Personas Adultas; el contexto social mundial en el que se desarrolla la actividad educativa con personas adultas, la educación de personas adultas en el ámbito internacional, la educación de personas adultas en el ámbito de la Administración educativa española, la alfabetización de personas adultas en Internet, la formación continua en la Red, publicaciones virtuales sobre la educación de personas adultas...

José Manuel Muñoz Rodríguez

SARRAMONA, J. (2002) *La formación continua laboral*. Madrid, Biblioteca Nueva.

No resulta exagerado llegar a afirmar que los momentos actuales son tiempos que inducen a las personas a consumir educación por el solo hecho de que se ha puesto de moda o porque no tenemos formas de ocupar el tiempo de otra manera, pasando a formar parte de lo que podemos denominar «un círculo vicioso» del que cuesta salir y del que llegamos a padecer incluso cierta adicción. Consumir educación de forma continuada, participar de las numerosas ofertas formativas que inundan la sociedad actual es una de las características más notorias del mundo educativo de este siglo que acaba de comenzar. No obstante, más allá de este deseo incesante de las personas de participar activamente en el mundo formativo allá donde puedan y crean deber hacerlo, existe igualmente

un particularidad, en coderiva con la anterior, que define estos tiempos actuales cual es la de que inducen a catalogar la formación como una necesidad exigida por los espacios y tiempos sociales de hoy en día, a la que deben dar respuesta todas las organizaciones que se precien de recibir o de facilitar formación continua a sus trabajadores.

Pues bien, es precisamente en esta segunda tesitura en la que se enmarca el ensayo o estudio que presentamos a continuación escrito por el profesor Jaume Sarramona en el que queda puesto de relieve, de forma óptima, el elenco de posibilidades tanto teóricas como prácticas que puede llegar a desplegar el citado autor, dando como resultado un estudio serio a la par que breve en torno a la formación continua laboral, intercalando el necesario e imprescindible rigor y fundamento teórico cuando nos acercamos al ámbito formativo, como continuas reflexiones, actividades y modelos prácticos sostenidos con un fundamento regido por la practicidad.

Con esta inquietud y certeza en torno a la formación continua entendida como una necesidad es con la que comienza el libro, dando contenido al primer capítulo que sirve como marco general del estudio. En él analiza tanto el papel de la formación como el del formador en la sociedad actual, las condiciones sobre las que se promueve la formación, entre las que destaca las posibilidades que puede y debe llegar a adquirir el teletrabajo como expresión de los nuevos tiempos laborales, otorgándole el peso central del capítulo a la valoración sobre el grado de necesidad

de la formación para las organizaciones y los trabajadores de hoy en día y los obstáculos y causas de resistencia que pueden encontrarse, resaltando como notas más características de esta necesaria formación la flexibilidad y, como consecuencia, la continuidad «como garantías de adaptación a los cambios permanentes a que se ve sometido el mundo laboral».

Con estas bases expuestas se adentra el autor a detallar lo que es por un lado el Plan General de Formación y, posteriormente, la Planificación del Proceso Formativo. Respecto del primero comprobamos en todo momento la necesaria mirada anticipatoria que requiere la formación por medio de un plan general. En él analiza lo que son las necesidades propias de la formación, las fuentes a partir de las cuales identificar esas necesidades, variables contextuales y culturales, y los instrumentos requeridos para identificarlas, mostrando así los contenidos y la estructura de lo que es un plan general, situándolo en el contexto global de las actividades que se llevan a cabo en las organizaciones laborales y aportando a su vez criterios que permiten optar por una formación de tipo interno o externo. Esta elaboración general viene acompañada, en el capítulo siguiente, de los elementos básicos que integran la planificación de las acciones formativas concretas y los criterios para optar por unos u otros elementos en lo que respecta a objetivos, metas, contenidos, estrategias metodológicas, recursos didácticos y evaluación de la planificación. Todo ello en razón de la planificación realizada y atendiendo a los imprevistos que puedan surgir.

Analizados los elementos que se deben dominar para la preparación y la puesta en práctica del acto formativo planificado, el autor se detiene en tres aspectos muy interesantes cuyo conocimiento condiciona, en buena medida, la formación continua, siendo cada uno el contenido de un capítulo del libro. Por un lado muestra la concepción de la formación como aprendizaje comprensivo, a tenor de la necesaria capacidad de resolución de problemas complejos y dinámicos que se requieren más allá de las tareas planificadas y rutinarias. De este manera expone lo que es el aprendizaje comprensivo y los modos en que se deben construir y lograr los conceptos, procedimientos y actitudes en el contexto de un aprendizaje significativo, exponiendo en último término una serie de técnicas —de captación de la atención, de elaboración de la información, de consolidación de la información y de recuperación de la información— para la puesta en práctica del aprendizaje comprensivo. Por otro lado se centra en lo que es la evaluación de la formación, los principios y técnicas que se aplican, las variables que confluyen y los criterios para determinar las técnicas más adecuadas, llegando a considerar tanto los resultados previstos como los no previstos y la opinión de los participantes, deteniéndose en la autoevaluación de los trabajadores a través de las experiencias vividas y de la valoración de los resultados. Y, posteriormente, se centra en el proceso de autoformación como «una posibilidad indiscutible» en la formación continua, analizando las características y posibilidades que tiene, las razones que la justifican, las modalidades, las

limitaciones, las oportunidades pedagógicas de los distintos materiales didácticos que se pueden emplear, las potencialidades formativas de la red así como los requisitos necesarios para poner en práctica la figura del tutor.

Expuestos algunos de los conceptos y procesos que dan cuerpo al proceso de formación continua, el autor se adentra posteriormente en la figura del formador analizando en primer lugar aquellas cualidades y competencias de corte general que corresponden al formador, prestando una especial atención a las competencias emocionales y al conocimiento y valoración de las técnicas de animación grupal que cabe emplear en la formación, insistiendo igualmente en aquellos puntos que todo formador debe evitar. Y en segundo lugar hace hincapié en la figura del formador como expositor, recalando las posibilidades formativas de la expresión oral, los obstáculos más habituales que puede encontrarse el formador como expositor y el modo de evitarlos, a la que vez que las diversas técnicas de motivación que puede utilizar, bien en el ámbito emocional bien en el intelectual, sin olvidar la incidencia que es capaz de alcanzar la comunicación no verbal.

Termina el libro con un capítulo dedicado a la calidad «como requisito imprescindible para dar respuesta a las exigencias del mercado y a la competencia que existe en todos los ámbitos», estudiando los factores que la definen y las técnicas que la demuestran, deteniéndose especialmente en la auditoría de formación.

No cabe duda, por tanto, que el libro resulta de gran utilidad e interés

para aquellos que se dedican o se van a dedicar al campo de la formación laboral, bien desde el mundo universitario, bien desde el propio campo de la acción como responsables activos de la formación en las organizaciones. Prueba de ello son los ejemplos, anexos y gráficos tan sugerentes que va intercalando a lo largo del estudio y que facilitan la comprensión y utilización de este libro que forma parte de una colección que gira en torno a manuales y obras de referencia sobre la educación.

José Manuel Muñoz Rodríguez

SARRAMONA, J. (2002) *Desafíos a la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Octaedro.

El título del libro es ya un acertado resumen del contenido que el autor ha tenido en mente a la hora de elaborarlo y ponerlo al alcance de cualquier teórico o práctico de la educación. Aunque su extensión es moderada, la urdimbre temática de esta sugestiva obra es rica y densa al tratar con profundidad y agilidad gran parte de los retos a los que la escuela de nuestro tiempo, y posiblemente más aún el que está por venir, está «más que invitada» a responder.

El autor cree convencidamente que, si bien las instancias socializadoras presentes en nuestra sociedad son cada vez más abundantes e incisivas, la escuela sigue teniendo la posibilidad de ser la principal y más influyente agencia educadora, aunque sólo sea por la razón sociológica de tener en su seno a *todos* nuestros niños y jóvenes

durante, al menos, los diez años más plásticos de su ciclo vital formativo. Es desde esta toma de postura que analiza cómo la institución escolar ha de reaccionar ante algunos cambios sociales de gran significatividad que afectan a su tarea no sólo instructora, sino fundamentalmente educadora. Cambios que no sólo han de ser encajados lo mejor posible por los centros escolares a fin de no desestabilizar su razón de ser, sino que han de ser entendidos por los profesores como oportunidades para «preparar para la vida» a las jóvenes generaciones en una dirección educativamente deseable.

El autor trata, con tanta sensatez y equilibrio como con actualización de datos y referencias bibliográficas, siete cambios palpables y de indudable repercusión social-escolar a través de otros tantos capítulos: la transformación de la familia, la demanda social de calidad, la presencia de múltiples fuentes informativas, el fenómeno de la globalización e interculturalidad, el creciente pluralismo deseablemente democrático, la pérdida de valores tradicionales de referencia..., y la influencia sobre el mundo laboral de los incesantes cambios tecnológicos y económicos.

El ánimo de esta reseña no es, por supuesto, pretender hacer una síntesis mínima de cada uno de esos capítulos, sino destacar algunos puntos temáticos —entre otros muchos— que ilustren en alguna medida el interés que este libro puede tener para sus lectores. En este sentido deben entenderse los ejemplos que siguen.

La escuela se está convirtiendo frecuentemente en la práctica «en la principal institución socializadora, en el

único lugar donde muchos niños encuentran la posibilidad de interactuar con sus pares, y donde existe una normativa de convivencia colectiva que debe ser respetada de forma permanente» (p. 19). No es extraño que, ante situaciones de fracaso escolar, se intente «culpabilizar al entorno familiar y social de los alumnos, sea por privación o por falta de atención directa de los padres hacia la escolarización de sus hijos...; pero es igualmente cierto que la actuación de los centros escolares puede ser decisiva para la recuperación de alumnos que, de otro modo, pueden quedar irremisiblemente marginados del sistema» escolar y social (p. 27).

«La escuela deberá centrarse en sintetizar y estructurar de manera coherente el conjunto de informaciones que llegan a los alumnos en forma de “cultura mosaico”...; pero además deberá potenciar la capacidad crítica para poder juzgar adecuadamente las informaciones y valores recibidos, de modo que los sujetos no resten indefensos ante los posibles efectos alienadores que los medios de comunicación puedan pretender» (p. 52). «El peligro que se apunta en el empleo generalizado de las nuevas tecnologías en la educación escolar es que no lleguen a comportar un cambio real de paradigma en el proceso de aprendizaje, sino sólo un cambio de instrumentos; se podría decir que los instrumentos no son neutros y que su empleo ya comporta cambios en los procesos didácticos escolares, y así es en efecto, pero cabe analizar la dirección de tales cambios; por indicar sólo un aspecto, existe el peligro de reforzar concepciones estrictamente conductistas del aprendizaje porque

éstas se adaptan bien a la realización de programas informáticos de diseño simple, con lo cual no se alcanzarían los niveles del aprendizaje más complejo, que requieren formas didácticas más elaboradas» (p. 55).

En nuestro tiempo «ya no se puede afirmar que los pueblos no pueden ni desean vivir aislados. Si el siglo XIX ha sido el siglo de los estados, y el XX el de los continentes, el siglo XXI será el siglo del mundo; será el siglo del mestizaje étnico y cultural» (p. 63). En este contexto nuevo, «vivir juntos implica convivir con personas de distinta etnia, religión y cultura, compartiendo un mismo territorio pero también un proyecto común de sociedad, donde tenga cabida la diferencia porque hay coincidencia en lo fundamental» (p. 66).

«La respuesta que la educación escolar deberá seguir dando al pluralismo intracultural [democrático] será la explicitación de los factores comunes a las diversas opciones ideológicas, al tiempo que se fomente el respeto de aquellos que no son compartidos por todos» (p. 83).

No falta quien defiende que «la escuela debiera limitarse a hacer aquello para lo que está preparada y puede hacer bien: la instrucción...; pero hay que afirmar rotundamente que la escuela no puede dejar de lado los valores que han de impregnar toda actividad de aprendizaje y de relación social; debemos decir más bien que la escuela “no puede dejar de educar”, porque tanto lo que hace como lo que deja de hacer tiene implicaciones morales...; en realidad, los docentes se saben educadores y su angustia no la produce el dejar de educar, sino



constatar cómo muchas veces están solos en esa tarea» (p. 92).

Respecto al papel de la escuela ante el mundo del trabajo, «aparte de los conocimientos básicos están las habilidades personales que tienen una incidencia directa sobre la actividad laboral y que aún hoy parecen ajenas a la preparación que proporciona la escuela; se trata del conjunto de habilidades que se encuadran en la ya ampliamente conocida “inteligencia emocional” y que se concretan en: iniciativa, empatía, adaptabilidad, capacidad de persuasión, trabajo en equipo..., conjunto de cualidades que se catalogan como “habilidades portátiles”, y que son determinantes para el mantenimiento y promoción en el trabajo, tal como advierte Goleman» (p. 101).

Secundando el sentir del autor del libro reseñado, conviene advertir que el conjunto de breves citas anteriores en las que el acento parece ponerse en la escuela no impide reclamar con tanta justicia como necesidad un mayor compromiso e implicación de las familias y de la sociedad en su conjunto a fin de posibilitar la indudable influencia que la escuela está llamada a tener en la preparación básica de todos los niños y jóvenes, garantizándoles una equitativa «preparación para la vida» más deseable. A la vez, el acento habrá que ponerlo en la oportuna preparación de los docentes, tanto a nivel del necesario «saber cómo» actuar en la dinámica escolar ante estos cambios cada vez más vigorosos, como en la formación de actitudes profesionales centradas ante todo en la dimensión pedagógica por excelencia: la de educar, en su significado más denso.

No nos queda otro comentario, al finalizar, sino el de felicitar al autor de este libro por la clarificación de las ideas pedagógicas que tejen su obra y por la invitación que cada una de sus líneas esconde para el lector deseoso de repensar críticamente los temas más candentes que afectan a la educación escolar.

José Antonio Jordán Sierra

SORIANO AYALA, E. (coord.) (2002) *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid, La Muralla.

De interculturalismo se ha dicho mucho y escrito más en los últimos tiempos. Pero tengo dudas sobre el grado de conocimiento al que hemos llegado, dentro y fuera de la educación. Faltan cruces conceptuales, mayor rigor en el soporte antropológico del análisis, por no hablar de las necesarias incursiones en el terreno epistemológico de un campo en el que todo el mundo parece desear una parcela de influencia. Lo cual es bueno si mejora la cara de lo anterior, esto es, si se van notando las ganas de estudiar y de experimentar mejor en el escabroso ámbito de lo social. Y ahí, antes o después, de una manera o de otra, aparece siempre la escuela, arrastrando frustraciones pero también labrando esperanzas que no son fatuas utopías. Falta trecho por recorrer, ciertamente, pero es en la escuela donde nos jugamos la posibilidad intercultural, hasta donde aguante nuestra condición, sin disminuciones ni encapsulamientos identitarios.

Es urgente, pues, continuar situando en la escuela parte sustantiva de la acción. Solo así haremos que los profesores se sientan, nos sintamos, capaces de hacer educación intercultural, no sólo por cantarles sus bondades sino también por mostrarles que sabiendo de programas y de buena evaluación no es tan arriesgado implicarse en el giro crítico que ayude a cimentar el avance socioeducativo de los que llegan a vivir con nosotros, favoreciendo de paso el progreso cívico de la sociedad misma.

Cuando no hace mucho del último volumen que en esta misma editorial ha capitaneado Encarnación Soriano, he aquí otro ejemplo de su trabajo, sinónimo de militancia a favor de la interculturalidad, y de la escuela como el teatro de su representación, el mejor escenario posible para, con buenos profesores y adecuados proyectos, lograr a medio plazo los cambios de actitud, y de conducta, que nos propulsen hacia una ciudadanía con sentido humanizador, pero haciendo votos para que sea una ciudadanía de imposible clausura ni socavamiento según mitos hacedores de falsas identidades.

Un manifiesto nexo entre educación y globalización alcanza, de un modo u otro, a los flujos migratorios. Para saber de educación intercultural es preciso saber algo de inmigración y, si se la ha experimentado —por no decir sufrido—, mejor que mejor. Bueno será analizarla según ejes históricos, pero sin descuidar el hecho de que son las mujeres y hombres de los países pobres los verdaderos protagonistas de esta gran metáfora del viaje humano. Henry Trueba, pedagogo crítico allí donde los

haya —y en USA, por paradójico que parezca, abundan— relaciona el fenómeno con el reto de la organización de la escuela pública en los Estados Unidos, ensalza el enfoque freiriano y hace votos para que los líderes intelectuales del nuevo siglo lleguen a entender la suprema importancia de la comunicación intercultural.

Extenso, demasiado extenso, al borde de la retórica en parte de su recorrido, es el capítulo que firma A. Fernández en torno a un tópico recurrente y necesitado de enfoques que lo sitúen en contextos o áreas de aplicación: valores para construir una ciudadanía intercultural. Tal apunte no significa, ni mucho menos, pasarlo por alto, y ello porque el coraje de su escritura es destacable cuando mandan los criterios postmodernos, esto es, la falta de criterio normativo en el diagnóstico de lo que pasa en el tejido social y cultural de la humanidad. El cultivo de valores cívicos precisa de la escuela y ésta de una democracia sólida, de firmes convicciones morales a las que referir una educación para la ciudadanía, fortalecedora del carácter y dinamizadora de un aprendizaje de servicio a la comunidad, pedagogía de la sociedad civil que no hemos tenido y que sólo ahora va despejando sus múltiples contornos.

Tan añejo como vanguardista es el sabor de la ciudadanía. No por venir de lejos está hoy menos necesitada de actualización semántica y de ajuste operativo en la pragmática de la convivencia democrática. Si queremos afirmar con fuerza el aprendizaje cívico en la esfera pública, es obligado conjuntar educación y ciudadanía. Aun arriesgando la repetición de lo ya publicado,

Flor Cabrera hilvana bien las ideas y el buen hacer del grupo de investigación en educación intercultural de la Universidad de Barcelona (GREDI), que dirige M. Bartolomé, en torno a su propuesta de ciudadanía. Que relaciona dos vectores nucleares: ser activa y responsable, de un lado, y crítica y multicultural, del otro. Sin aparcar las respuestas educativas asociadas a ambos para mayor y mejor explicitación de lo que hay que activar en las aulas, en el centro y en la misma comunidad.

Hay muchas metas intermedias hasta llegar a lo que se pretende: avanzar en el logro de una ciudadanía intercultural como forma de vida normal. Ahí radica el sentido que tiene ir evaluando, coherentemente, los programas educativos de corte intercultural, ya sea a nivel local, nacional, o transnacional. En esa línea, María Antonia Casanova, con gran experiencia en la Comunidad de Madrid, aporta al libro un magnífico capítulo en el que une evaluación a calidad y equidad para el cometido. Sin olvidar que lo importante es el programa (la evaluación no puede ser un fin en sí misma), lo que propone es un proceso, con valoración inicial y final, además de indicadores generales que pueden resultar útiles para decidir la conveniencia o idoneidad del diseño programático intercultural. También se intercalan ejemplos concretos de programas, enmarcados en el plan regional de compensación educativa, cuya valoración se vincula a los proyectos integrados en Sócrates, especialmente los de Comenius-Acción 2 que, como es bien sabido, incorporan un indicador (el número 4) sobre nivel de impacto

de los proyectos de educación intercultural en las escuelas y sistemas educativos en general.

Pero retrocedamos una estación en la secuencia, pues nos dejamos atrás lo que se podría tildar de escrito prope-  
déutico (el capítulo que firma la misma encargada de la edición), abriendo la parte central del volumen y situando adecuadamente la evaluación de los aprendizajes como estrategia de desarrollo y mejora para la educación intercultural. El para qué de la evaluación despeja el camino de una buena pregunta, ¿qué significa medir? Sabiendo que lo importante es disponer un plan evaluativo en el aula, sin que falte ninguna de las técnicas y métodos que posibilitan hacer evaluación de la buena, de la que conviene al proceso de capacitación (*empowerment*), esto es, de su construcción como sujetos.

La cuestión es pertinaz en el texto. De hecho, el tema de la evaluación se hace más visible aún en la parte tercera, cuya primera entrega es bien sugerente, aunque recuerde tamaño episodio (¡vergüenza!) nacional como lo sucedido en El Ejido. Por ello, es de celebrar su elección como localidad para explorar las consecuencias de los criminales sucesos del 11 de septiembre en las actitudes de los alumnos de un instituto (IES Fuente Nueva). Admitiendo el aún escaso reconocimiento de los valores propios de la interculturalidad, Manuel Fuentes y Manuel López se valen de un sondeo directo a los estudiantes de tan célebre municipio almeriense para justificar una interesante propuesta didáctica de ciencias sociales, con su epicentro en la globalización. Es de agradecer su desglose

explícito como altruista invitación al plagio de tantos colegas interesados por desarrollar unidades de esta guisa en sus aulas.

Con otra unidad didáctica (la cultura musulmana en la ciudad de Almería), logra ilustrar María Yolanda Moreno lo que significa tan importante tarea de educar ciudadanos implicando a la ciudad como recurso. De lo que se trata es, justamente, de aprovechar el entorno del centro como recurso didáctico, siendo tres las utilidades básicas: elemento asistencial de la sociedad, facilitador de material, y guía de itinerario educativo.

Y la serie final termina con un capítulo en el que título y anuncio temático reconfortan más que lo que es la satisfacción de la expectativa creada. Con una cortés loa a su tentativa, el relato de José I. Gutiérrez, apenas rebasa el nivel de la digresión cuando se propone superponer educación intercultural y actuación psicopedagógica. Para mejor ocasión ha de quedar la clarificación de la funcionalidad teóricamente

atribuible a una educación intercultural no formal en el siempre ambiguo, por híbrido, terreno de la psicopedagogía.

A la hora del cierre, toda crónica ha de recapitular algún balance que, por otra parte, ya se ha ido deslizando en sus notas y párrafos. Desde luego, el comentarista que firma saluda con agrado al volumen porque, lejos de ser otro más en la pletórica lista de un tópico con gancho (deseamos creer que esperanzador y no simplemente coyuntural), aborda aspectos necesitados de examen y tratamiento en aras a un mejor utillaje de quienes han de intervenir sobre el terreno, disponiendo mejores vías de convivencia. Pedir la mejora de los formatos de evaluación cuando tanto ha cambiado la foto fija de los escolares en el paisaje que nos rodea es apostar decididamente por la calidad de procesos y productos educativos, indispensable para la conquista de un mayor equilibrio entre la diversidad cultural y la equidad social

Miguel A. Santos Rego