

RECENSIONES



AZNAR MINGUET, P. (Coord.) (1992).
Constructivismo y educación, Edit.
 Tirant lo Blanch, Valencia.

La mejor presentación de la obra la hacen, sin duda, sus propios autores. En palabras de su coordinadora, la profesora Aznar, el libro pretende clarificar los principios básicos que definen la concepción constructivista de la educación y establecer conexiones entre éstos y determinadas teorías psico-pedagógicas que, si no de manera total, parcialmente los comparten».

Dividido en seis capítulos, el texto aborda otros tantos planteamientos que recogen las diferentes alternativas de acercamiento al objetivo de estudio y que suponen también diferentes perspectivas de explicación del mismo para «configurar un marco de referencia integrado que oriente la puesta en acción de su postulado básico: la consideración de la educación como construcción humana».

De este modo, cada uno de los capítulos del libro intenta, en un esfuerzo medido de síntesis, dada la complejidad y extensión del problema que se trata, presentar los puntos teóricos esenciales de las distintas alternativas analizadas, así como extraer las consecuencias e implicaciones educativas más relevantes para la práctica educativa. De este modo, en el capítulo primero se realiza un rastreo en las raíces filosóficas desde las que se derivan los principios constructivistas, y las tesis bioantropológicas y genético-culturales que, desde sus presupuestos lo apoyan. En el capítulo segundo se exponen las aportaciones de la psicología cognitiva a la concepción constructivista de la educación, tratando de analizar las características que definen el sistema cognitivo como procesador de información y como constructor de significados. El capítulo tercero reco-

ge las posiciones piagetianas destacando, fundamentalmente, el papel de los procesos de *equilibración, desequilibrio y reequilibrio* en el desarrollo de las estructuras cognitivas, en cuanto sistemas internos de organización de la actividad humana en intercambio con el medio. El capítulo cuarto analiza las tesis vygotkianas: su contextualización histórica, el papel del concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* en la interacción entre el desarrollo y el aprendizaje, el concepto de *internalización* en tanto que proceso de construcción-reconstrucción interna de la conciencia a través de mediaciones externas, así como el proceso de *formación de conceptos*, tanto espontáneos o cotidianos, como científicos.

En el capítulo quinto se analizan los planteamientos más relevantes de la teoría de Ausubel y sus discípulos (Novak, Gowin...) sobre el aprendizaje significativo y su implicación en la práctica educativa, destacándose el papel de los *mapas conceptuales* como técnica para la consecución de aprendizajes significativos.

Finalmente, el capítulo sexto pone su énfasis en la teoría de los *constructos personales* de Kelly y cómo éstos funcionan a modo de pautas predictivas y de interpretación que guían la construcción de la realidad y del mundo.

La obra en su conjunto resulta muy apreciable. El esfuerzo de síntesis, ya se ha dicho, es evidente. En términos generales, el libro coordinado por Pilar Aznar se muestra consistente en su estructura e intencionalidad teórica; si bien, hubiese sido muy bien recibido una integración o una interrelación de los diferentes análisis teóricos efectuados, el esbozo, siquiera, de una teoría general que se propusiera integrar las diversas cuestiones analizadas, y más aún, aunque se demuestra una clara preocu-

pación en este sentido, un mayor esfuerzo de aplicación, de extrapolación y proyección de los contenidos teóricos estudiados sobre la práctica educativa concreta (esta es, quizá, la eterna asignatura pendiente de la Pedagogía y de los pedagogos). La dificultad de esta empresa seguramente disculpa su falta de aco- metimiento en profundidad.

A pesar de esto, el libro es de gran interés para los profesionales y alumnos de las distintas ciencias de la educación por lo que supone de cauce abierto y pulido para la reflexión pedagógica, la invitación a una mayor profundización sobre el tema, o para, en definitiva, la búsqueda de soluciones aplicadas de los elementos más relevantes de los planteamientos constructivistas a la educación.

ANTONIO VÍCTOR MARTÍN GARCÍA

BUSTILLOS, G.-VARGAS, L. (1993). *Técnicas Participativas para la Educación Popular*, Popular, Madrid.

Este es un libro clásico en la aplicación de las técnicas grupales en la Educación Popular, principalmente en Hispanoamérica. Sus reediciones se han sucedido paulatinamente. En él se nos presentan una serie de técnicas participativas para el trabajo en grupo de una forma didáctica y con dibujos que lo hacen accesible para todas las personas que trabajen en la animación grupal. El origen remoto del contenido del libro se ubica en la Red Centroamericana de Educación Popular «Alforja» y en el Instituto para el Desarrollo Comunitario, que las crearon y las experimentaron para aplicarlas en sus actividades de animación.

El libro parte de una interpretación de la Educación Popular en el ámbito hispanoamericano. Allí se producen una pluralidad de corrientes de pensamiento

(humanismo, cristianismo, marxismo, Teología de la Liberación, etc.) que hacen que la Educación Popular sea un espacio abierto para encuentros y consensos. Esa filosofía latente en la Educación Popular, especializada según el contexto concreto, propone como objetivo fundamental la de «contribuir a la construcción de una sociedad sustancialmente democrática: en la que la capacidad y la posibilidad efectiva de intervenir y participar en la orientación de los cambios sociales y en la toma de decisiones no sea algo adjetivo, formal, sino un elemento sustantivo; en la que todos los hombres y mujeres, todos los pueblos, puedan alcanzar el máximo grado posible de desarrollo y puedan contribuir, en condiciones de igualdad, a la construcción de un mundo mejor, más solidario, más cooperativo, en una mejor y mayor armonía con la Naturaleza».

Los puntos de contacto iniciales en la Educación Popular son siempre los problemas o necesidades reales que preocupan a los colectivos concretos. La vida y sus limitaciones son las primeras lecciones que permiten esa participación democrática con la finalidad de formar para la acción. El proceso metodológico de la Educación Popular comienza con la observación y el análisis de todo aquello (obstáculos, limitaciones, errores, potencialidades) que nos imposibilitan la transformación social. Se pretende crear en las gentes una conciencia social crítica y creativa que refuerce la cohesión y la identidad colectiva y que sea capaz de motivar al grupo para cambiar su realidad. No basta con el análisis crítico de la realidad, es necesario comprenderla e interpretarla desde unos parámetros globales que configuren la dinámica social y que haga que la gente se comprometa de verdad en el desarrollo social.

La Educación Popular es una educación para la acción. De ahí que las técnicas participativas sean como un «pretexto» didáctico que facilite el diálogo, la reflexión y la participación del grupo, partiendo de su propia realidad vivida, de una forma motivadora y pedagógica que mantenga el interés de cada persona. Las técnicas no son un fin en sí mismas, sino un instrumento mediador que permita desarrollar distintos procedimientos o estrategias para conseguir los objetivos que se propone el grupo como comunidad. Función del animador es elegir aquella técnica idónea y adecuada que favorezca más la consecución de los objetivos propuestos inicialmente por el grupo, teniendo en cuenta algunos factores (características del grupo, objetivos a conseguir, tamaño del grupo, coordenadas especiales y temporales, recursos disponibles, nivel de motivación, etc.).

El libro está dividido en *cinco capítulos generales* que facilitan la elección de los ejercicios o técnicas según el objetivo de la dinámica grupal. En el capítulo dedicado a las *Dinámicas de Animación* se presenta una serie abundante de ejercicios (amigo secreto, baile de presentación, la telaraña, los refranes, el asesino, el mundo, el pueblo manda, cuento vivo, la viejecita, la cacería, guiñando el ojo, caos, cola de vaca y otros más) para ponerlos en práctica. En las *Técnicas de Análisis General* aparecen las técnicas siguientes: el sociodrama, juego de roles, la pantomima, las estatuas, lluvia de ideas, afiche, lotería, dominó, noticiero popular, sombras chinas, la carta y otros muchos. En los *Ejercicios de Abstracción* nos encontramos con estas técnicas: la historia, palabras claves, laberintos, la última letra, conexiones, telegrama corto, lectura eficiente y varias más. Se presentan también *Ejercicios de Comunicación* como yo miro

así, el rumor, doble personalidad, la persona perdida y otras. Finalmente en el capítulo dedicado a las *Dinámicas de Organización y Planificación* nos ofertan estas técnicas: las botellas, rompecabezas, el muro, el pueblo necesita, campos de fuerza, tareas, el tiro al blanco, zapatos perdidos, la gente pide, etc. Todas las técnicas siguen un formato en cómic (el dibujo hace que la técnica sea interpretada visualmente y con facilidad) y un esquema didáctico: objetivos, materiales y desarrollo de la técnica. A veces se encuentran expresiones propias de los países hispanoamericanos, que en ningún momento dificultan la comprensión de la técnica. Los dibujos son de Miguel Marfán.

El contenido del libro es para practicar después de una lectura atenta y vivenciada. Todos los miembros del grupo se hacen actores con la intención de transformar la realidad social. «Estas técnicas –escriben las autoras– deben usarse como herramientas dentro de un proceso que ayude a fortalecer la organización y la concientización popular». No dudamos de la utilidad del libro para aquellos animadores, trabajadores sociales, educadores sociales o de calle u otros especialistas en dinámicas humanas que intenten con todas sus fuerzas conseguir, desde la participación, una sociedad más solidaria y más justa. En esta tarea estamos todos comprometidos. Y queda aún mucho por hacer a ambas orillas (España y países hispanoamericanos).

S. FROUFE QUINTAS

COLE, M.; WALKER, S. (Eds.) (1989). *Teaching and Stress*, Open University Press, Philadelphia.

Esta obra está basada en las aportaciones de una reunión científica que tu-

vo lugar en septiembre de 1987, promovida por el Centre for Research in Teaching (C.R.I.T.) de Birmingham.

El título inicial de la reunión fue «Los profesores y el estrés», título que ha sido cambiado, en el libro, por el de «Enseñanza y estrés» porque, como señalan sus editores, es preciso desvincular el problema del *estrés* de la persona del *docente*, para situarlo en el contexto de la *enseñanza*, actividad a la que es inherente, y con mayor peso en época de reformas educativas, como la que acontece en la actualidad.

Los autores señalan que el «estrés» es un concepto altamente peligroso en cuanto que incita a la culpabilidad del docente, y sitúa los males educativos en el «casillero» de los enseñantes.

Aun reconociendo la certeza de tal planteamiento no podemos, sin embargo, olvidar que la responsabilidad, mejor que culpa (concepto proclive a la patologización), se circunscribe al sujeto docente, y a su capacidad para controlar el estrés de modo adaptativo. Esta clarificación de la responsabilidad individual, no nos puede hacer olvidar que la política educativa está implícitamente cuestionada cuando se producen dificultades tan notorias en el desarrollo de la profesión docente.

Los editores Martin Cole y Stephen Walker, miembros del CRIT, han realizado el esfuerzo de coedición del libro «Teaching and Stress», estructurando los trabajos en dos partes. En la primera recogen las aportaciones más teóricas, orientadas al entendimiento del estrés en la enseñanza, sus condiciones, definición, investigación, contexto social... La segunda parte está centrada en cómo afrontar el estrés en la enseñanza, y en ella se analizan desde los recursos personales, interpersonales y organizacionales, estrategias de forma-

ción y entrenamiento de enseñantes, cuestiones políticas...

En la primera parte se incluyen trabajos como los que referimos a continuación. En un intento de delimitar la problemática del estrés, Chris Kyriacou reflexiona acerca de su naturaleza, sus fuentes principales, reconociendo en la enseñanza a una de las profesiones más estresantes. B. Chakravorty brinda una perspectiva clínica a un estudio de 33 profesores, que presentaban un absentismo laboral prolongado, debido a desórdenes psiquiátricos; desórdenes que representaban el 77% de las bajas prolongadas. Susan Capel intenta evaluar la influencia sobre el estrés y «burnout» de ocho variables causales (individuales y situacionales), atendiendo a profesores de enseñanza secundaria. Andrea Freeman reflexiona a cerca del choque entre el *idealismo* desarrollado en los profesores en su período de formación, y la *realidad* del trabajo escolar.

En el capítulo cuarto, Peter Woods, participando de la consideración del rol del profesor como altamente conflictivo, identificará el tipo de profesores que presentan un mayor riesgo de tal padecimiento, así como las opciones tradicionales de manejo de tales problemas, abandono, redefinición y adaptación, para terminar atribuyendo la causa principal de la problemática al sistema educativo.

Tom Cox, Neil Boot y Sue Cox afrontan la problemática del estrés, no desde la tradicional perspectiva *individualista* del estrés docente, sino desde la dimensión *organizacional*, que tiene como substrato la teoría general de sistemas. La descripción del Proyecto Nottingham les servirá para ejemplificar tal planteamiento.

La segunda parte se inicia con un trabajo de Jack Dunham, quien basándo-

se en respuestas a cuestionarios, por parte de los profesores, reflexiona acerca de las estrategias personales, interpersonales y organizativas utilizadas para reducir el estrés en la enseñanza.

Eric Hall, Arthur Woster y David Woodhouse presentan una estrategia de abordar el estrés, proporcionando a los estudiantes experiencias, a través de la dinámica de grupos, que les animen a poner en práctica las habilidades personales y sociales, que pueden servir para manejar el estrés con mayor eficacia. Se trata, en definitiva, de que los profesores dejen de sentirse víctimas de su situación de trabajo, y ejerzan un mayor control sobre su comportamiento.

Queremos resaltar las aportaciones de J. M. Esteve Zarazaga, quien aporta dos interesantes trabajos, uno teórico recogido en la primera parte del libro, y otro orientado a facilitar estrategias de intervención para enseñar a los profesores a afrontar el estrés. En el primer trabajo, centrado en «las condiciones del estrés», este autor analiza los factores causales *primarios*, directamente relacionados con la enseñanza, y *secundarios* o ambientales, así como sus efectos sobre la personalidad del profesor y los ciclos de estrés durante el curso escolar. En su segundo trabajo, presenta técnicas de enfrentamiento al estrés, como las propuestas de inoculación de estrés y desensibilización sistemática, que pueden servir para que el profesor evalúe y optimice su propia práctica. Su reflexión final recuerda que la clave de la problemática del estrés docente radica en la devaluación social de la enseñanza y sus pobres condiciones de trabajo, problemática que no desaparecerá hasta que la sociedad incremente su reconocimiento y apoyo al trabajo del profesorado.

En el último capítulo, Martin Cole viene a formalizar la posdata del libro

reflexionando sobre las ideas más repetidas en las aportaciones de los participantes, como la idea de que el estrés es una consecuencia de la interacción entre el individuo y la situación, que aún siendo endémico es posible su control y reducción a límites adaptables, y cómo siendo el estrés una vivencia subjetiva, la investigación debe ir más allá del ámbito individual, para situar el estrés en el marco de las condiciones político-económicas e ideológicas. En este sentido concluirá: «Necesitamos, yo creo, no hablar tanto de una patología de profesores estresados como de una patología de sistemas de educación estresados y de sociedades estresadas» (p. 170).

El libro en su conjunto es interesante y aporta reflexiones que abren luces para la prosecución de otras investigaciones y formas de afrontar la problemática del malestar docente.

VICENTE M. ORTIZ ORIA

ESCÁMEZ, J.; FALCÓ, P.; GARCÍA, R.; ALTABELLA, J.; AZNAR, J. (1993). *Educación para la salud. Un programa de prevención escolar de la drogadicción*, Ed. Nau Llibres. Valencia.

Esta obra, fruto de la colaboración entre profesores de Educación General Básica y Universidad, dirigida prioritariamente a profesionales de la educación, nos aporta el diseño y aplicación de un programa de prevención primaria de la drogadicción, aplicado en el contexto escolar, con el objetivo prioritario de la promoción de actitudes positivas hacia una vida saludable.

Dos factores confluyentes resaltan la oportunidad con la que aparece esta obra y el interés social y educativo que su te-

mática suscita: por una parte, cumple con la exigencia reconocida en la Reforma del Sistema Educativo –LOGSE– de educar en valores, actitudes y normas, y, por otra, trata un problema de relevancia social de primer orden, como es, el consumo de drogas, cada vez más precoz, entre los adolescentes.

Junto a la pulcritud del diseño, elaboración, aplicación y evaluación del programa, hay que unir el acierto del modelo seleccionado de formación/cambio de actitudes, modelo que ha probado su eficacia y potencialidad para conseguir tales objetivos.

El programa, circunscrito a la prevención del consumo de drogas legales (alcohol y tabaco), entre los escolares de la Segunda Etapa de Educación General Básica, ha buscado para potenciar la consistencia de los logros conseguidos, englobar a todos los estamentos que confluyen, de uno u otro modo, en el proceso educativo del alumno: profesores, padres de alumnos, consejo escolar, asociaciones de padres y asociaciones de vecinos, ayuntamiento, administración educativa y sanitaria. De entre ellos, destaca fundamentalmente la figura del profesor, instrumento clave en la elaboración y aplicación del programa.

La eficacia del programa, constatada en el aumento de conocimientos de los alumnos respecto a las drogas, así como en los cambios positivos alcanzados en las actitudes que mantenían, queda reforzada por la evaluación positiva que realizan los propios alumnos del programa mismo.

Por último, en la tercera parte del libro, el lector interesado en la materia, puede encontrar una relación de los materiales utilizados en la aplicación del programa. Los materiales útiles, tanto para el profesor, como las fichas de alumnos, son un aliciente más que pre-

senta esta obra, que pueden repercutir, de forma beneficiosa, en la práctica educativa.

M^a CARMEN BELLVER MORENO

ESTEVE, J. M. ; FRANCO, S. y VERA, J. (1994). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*, Anthropos, Barcelona.

El jurado de los premios de Investigación «Marcos Ortega Mera», de la Fundación Paideia, en su II convocatoria de ámbito nacional, decidió por unanimidad, en sesión celebrada el día 18 de diciembre de 1992, conceder el Primer Premio, dotado con un millón de pesetas, al trabajo titulado «Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores», realizado por D. José Manuel Esteve Zarazaga, D^a Soledad Franco Martínez y D. Julio Vera Vila, todos ellos del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga. Esta investigación que será publicada próximamente por la editorial Anthropos es fruto de la labor continuada que vienen realizando sus autores en torno a las circunstancias en las que se realiza hoy la tarea de enseñar y la forma en la que repercuten en las actitudes de los profesores y en su salud. Los antecedentes del trabajo que nos ocupa son ya numerosos, y algunos de ellos como *El malestar docente o Profesores en conflicto* publicados por el profesor Esteve han adquirido enorme difusión tanto dentro como fuera de España.

El trabajo comienza con un análisis minucioso de hasta doce elementos de cambio social, que por su incidencia directa en la institución escolar, hacen que

el trabajo de los profesores sea ahora una tarea mucho más compleja, sobre la que se vuelcan no sólo muchas de las aspiraciones de mejora social, sino todas y cada una de las quejas sobre las disfunciones de la vida social: las desigualdades sociales, el aumento de la violencia, la crisis de los valores, la desorientación de la institución familiar, la emergencia de nuevos problemas de convivencia intercultural, la alta siniestralidad en las carreteras, etc.

Tras analizar los cambios más importantes experimentados en los sistemas escolares actuales, que suponen una redefinición del rol de profesor, los autores reflexionan acerca de cómo el aumento de las exigencias sociales sobre los profesores va unido paradójicamente, a un descenso del apoyo social a su labor y a un deterioro de su imagen profesional, lo que provoca en una parte de ellos el desconcierto y la sensación de que se encuentran solos realizando un trabajo de gran trascendencia personal y social pero poco valorado. La práctica docente realizada bajo las coordenadas de la sociedad actual tiene unas repercusiones sobre la salud de los profesores cuya evolución han investigado los autores durante el período de la última década, buscando las diferencias debidas al sexo, al nivel de enseñanza, a la edad y al transcurso del año escolar, encontrando argumentos de peso para pensar que hay un ciclo de estrés que se repite de forma parecida y que pone de manifiesto sus efectos acumulativos a medida que avanza el curso escolar. Otro dato importante es el aumento constante, a lo largo del período estudiado, del número de profesores que están de baja por diagnósticos neuropsiquiátricos, ocupando el segundo lugar por número de días de baja acumulados, si bien, y esto es importante, lo preocupante no es el número de

profesores afectados que no llega al 2% en ningún caso, sino su constante aumento, pasando del 0.77% en el curso 82-83 al 1.26% en el 88-89.

Lejos, por lo tanto de un alarmismo que estaría injustificado, los autores se muestran interesados en hacer propuestas positivas dirigidas a los propios profesores, a quienes tienen responsabilidades en la gestión del sistema escolar y a la propia sociedad. Si las condiciones en las que se ejerce la enseñanza han cambiado radicalmente en las últimas décadas, los profesores han de ser preparados para trabajar en el nuevo escenario que tienen ante sí, lo cual invita a replantearse los sistemas de formación para la enseñanza y analizar algunas de las técnicas que se han mostrado más eficaces para prevenir el estrés y la ansiedad a los que, como otros profesionales, están expuestos los profesores.

En esta investigación se exponen algunas de estas técnicas y se muestran los resultados de su aplicación, a lo largo de dos años, a profesores en ejercicio como un camino válido para intentar frenar el ascenso constatado de bajas laborales en la última década por tales motivos. Seguramente es éste uno de los apartados que pueden despertar más interés entre los potenciales lectores de este trabajo, ya que probablemente es la primera vez que se aplica en España un repertorio de técnicas tan elevado a profesores para hacer primero un estudio de cada caso y, en segundo lugar, para hacer a cada profesor más capaz de su propio autocontrol en situaciones docentes conflictivas. Para el estudio diagnóstico inicial se utilizaron entrevistas, cuestionarios, el E.S.P.E., el inventario de estrés de Friedman, mientras que en el período de ayuda o tratamiento fue empleada la técnica de desensibilización

sistemática haciendo de ella un uso flexible para incorporarle elementos de procesamiento cognitivo de las situaciones vividas que los autores consideraron necesarios para potenciar el autocontrol por parte de los profesores. Por último, los resultados se evaluaron empleando la técnica de los grupos de discusión para que fueran los propios profesores los que explicaran la forma en la que consideraban que la experiencia les había resultado útil para superar las cuestiones que en un primer momento les habían llevado a buscar ayuda.

Como conclusión, los autores de esta investigación defienden la idea de que frente a los juicios colectivos y la búsqueda de chivos expiatorios ante una crisis de la enseñanza, producida fundamentalmente por el cambio social, se debe pedir una valoración social más justa del trabajo que el profesor desempeña, para devolverle el orgullo de una profesión imprescindible, que por su cotidianidad corre el riesgo de pasar inadvertida y de ser injustamente valorada.

ANGEL G. DEL DUJO

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1993).
La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro, Morata/Fundación Paideia, Madrid.

La participación democrática en la escuela se reglamentaba legalmente a mediados de los ochenta con la LODE, dando origen a los Consejos Escolares como espacios donde ejercer ese derecho. De este modo, la democracia formal llegaba a todos los centros educativos. En el menor número de casos, la ley no hacía sino formalizar una situación de hecho, aunque para la mayoría suponía una

novedad que, muy probablemente, era prejuiciada sin mucho entusiasmo.

Tras ocho años de puesta en marcha de los órganos democráticos de participación de los diferentes sectores implicados en la educación escolar, la percepción o la intuición del observador medianamente avisado sobre la realidad educativa, le hacía emitir juicios no excesivamente laudatorios del funcionamiento de los consejos escolares. Pero para hablar de la realidad lo mejor es sumergirse en ella, para que las hipótesis de partida sean contrastadas con lo que realmente ocurre.

El libro que aquí nos ocupa trata de analizar y comprender los procesos y los mecanismos que conducen a una participación que –en opinión del autor– está exenta de contenido, mediante la integración de los intereses, motivaciones y teorías que manifiestan los miembros de la comunidad escolar, considerados individual y colectivamente.

Para llevar a cabo esta tarea, por un lado, se muestran las contradicciones y ambigüedades de los mecanismos legales que organizan los instrumentos de gestión participativa y, por otro, se expone la fenomenología de tal participación y el modo en que se produce la interrelación entre los distintos agentes implicados.

La conclusión fundamental de este trabajo es que los fenómenos de participación en la gestión de los centros educativos se explican como resultado de estrategias grupales o colectivas, de patrones de comportamiento de los protagonistas y de modos de actuación que funcionan al margen de la norma dictada. Para el autor, el elemento esencial que determina la participación de padres, profesores y alumnos radica en los intereses profesionales y en las prácticas colectivas de los profesores. En este sen-

tido, los profesores –dentro del campo de la gestión de la enseñanza– para lograr una autonomía real precisan «usurpar» las competencias que todavía permanecen en manos de la Administración y los propietarios de los centros; y necesitan, además, «excluir» a los padres y a los alumnos de las competencias que consideran exclusivamente suyas. Para lograr lo primero es reclamada la «democratización», la «descentralización» o la «autonomía de los centros»; para la defensa de lo segundo es necesario abogar por la «profesionalización», la «dignificación» o el «reconocimiento de su labor docente». En su conflicto con la Administración y los propietarios, los profesores se consideran «trabajadores de la enseñanza», pero en su pugna con los padres y alumnos necesitan una identidad que los sitúe por encima de su clientela, la de «profesionales de la enseñanza».

En opinión de Fernández Enguita la profesionalización del profesor no debería formularse mediante un listado de competencias exclusivas y excluyentes, sino de la consecución de capacidades, conocimientos y técnicas (saber hacer) que conduzcan a un dominio intelectual de su actividad docente. De este modo, si el criterio del profesor es el más considerado por los demás miembros de la comunidad escolar, lo ha de ser en función de su aceptación como el más ponderado, fundamentado y juicioso por los demás sectores, y no simplemente debido a la imposición del «rodillo» de la mayoría o del empleo de ardidés menos confesables. Parece ser que, a medida que los docentes muestran mayor inseguridad en sus capacidades reales, se convierten en guardianes más celosos de sus atribuciones formales.

Es este un libro de análisis y de explicación del fenómeno participativo en los colegios, no encontraremos, por consiguiente, un conjunto sistematizado de pro-

puestas de mejora o de cambio radical. Sin embargo, el autor sí considera oportuno que, sin modificar la ley, se pudiera reforzar la presencia de padres y alumnos en los consejos (puesto que ahora están en minoría), siempre que esto no suponga cambiar las tornas y que el poder pase simplemente de manos, sin actuar sobre las causas del problema: la pérdida del contenido participativo de los consejos escolares. Las mayorías absolutas no favorecen el establecimiento del diálogo y la resolución de los conflictos, y se pueden transformar, por tanto, en comportamientos poco sensibles a las demandas de los sectores minoritarios. Además, sería útil exigir mayorías cualificadas que tomaran decisiones sobre las cuestiones más importantes, de modo que se forzase el consenso y el pacto entre las partes.

De los resultados del estudio descrito en esta obra se deduce que los padres y los alumnos no conocen con rigor sus derechos y deberes a la hora de formar parte de un consejo escolar. Esto va en detrimento de las atribuciones que la ley les otorga, con lo cual sería muy necesaria una mayor información y formación para padres y alumnos en este terreno. Por otro lado, la inspección educativa debería velar para que los consejos escolares desempeñen realmente todas sus competencias. Quizá así se pueda superar la curiosa paradoja de que, como resultado de promover y formalizar el encuentro entre los miembros de la escuela, que es el punto de arranque de toda participación, lo que se escriba sea una crónica del desencuentro.

JESÚS VALVERDE BERROCOSO

FIRTH-COZENS, Jenny y WEST, Michael A. (Comps.) (1993). *La mujer en el mundo del trabajo*, Ed. Morata. Madrid.

El libro está constituido por un conjunto de investigaciones de diferentes autores acerca de la situación actual de la mujer, relacionándola fundamentalmente con el mundo del trabajo. Ofrece un importante conjunto de datos cuantitativos y cualitativos sobre las experiencias de las mujeres en el campo laboral, componiendo un interesante recorrido a través de distintos ámbitos del quehacer femenino, cuya lectura suscita profundas reflexiones educativas.

Cada uno de los capítulos ofrece datos de las últimas investigaciones, analiza las implicaciones prácticas de estos datos y propone cambios tanto individuales como de las organizaciones. Trata también de delimitar algunas posibles tendencias futuras.

Los primeros capítulos presentan cuestiones generales acerca del género (diferenciación social entre lo masculino y lo femenino) y el trabajo de la mujer; las discriminaciones, las valoraciones diferenciadas según el género. Plantea un análisis crítico acerca de las políticas de igualdad de oportunidades. Y se ocupa de las necesidades específicas de formación de las mujeres, analizando la conveniencia de una formación en la gestión concebida específicamente para ellas y, sugiriendo las áreas fundamentales que debe abarcar dicha formación.

En una segunda parte del libro se plantean algunos de los problemas con los que tradicionalmente se enfrentan las mujeres que trabajan fuera de casa; El acoso sexual, la incidencia sobre el trabajo femenino de fenómenos relacionados con la reproducción como la menstruación, el embarazo y la menopausia. Se analizan los riesgos reproductivos en el trabajo, y las dificultades de las mujeres que se reincorporan al trabajo después de una larga pausa dedicada a sus responsabilidades domésticas, con una fuerte necesidad de reciclaje y apoyo.

Una última parte del libro analiza experiencias femeninas en profesiones específicas, centrándose fundamentalmente en carreras de clase media como: trabajadoras autónomas, mujeres médicas, informáticas, ejecutivas, procesadoras de textos, políticas.

El análisis de las experiencias femeninas desde el punto de vista del trabajo y las organizaciones lleva a una serie de observaciones interesantes. Por ejemplo el reconocimiento de los escasos cambios producidos en la situación de la mujer durante los últimos veinte años (superficiales más que profundos). ¿Qué se necesita para que se produzcan estos cambios? En un análisis final, uno de los compiladores, J. Firth-Cozens, propone que es en parte cuestión de que las fuerzas económicas lo requieran, pero también de que los hombres deseen realmente los cambios y las mujeres se muestren menos reacias o ambivalentes a la hora de contribuir al cambio.

Los estereotipos transmitidos en gran parte a través de la educación propician la falta de aserción, sentimientos de culpa y en general el modo diferente de abordar las cuestiones laborales que tienen en numerosas ocasiones las mujeres. La mujer se encuentra con dificultades para asumir el rol transmitido educativamente de cuidar a su familia y a la vez compaginarlo con su acceso al trabajo. Una propuesta interesante recogida en el libro es la de Dinnerstein; la clave de una futura equiparación está en CREAR la igualdad en la atención a los hijos, lo cual contribuirá a la liberación del rótulo de «asalariadas problemáticas». Desde el punto de vista educativo las repercusiones de esta propuesta son importantes; mayor independencia de la madre, la capacitación de ambos cónyuges para el rol de asistencia familiar y de trabajo fuera del hogar... Todo ello puede con-

tribuir a través de unos modelos educativos paternos y maternos más igualitarios a una transmisión de roles más equitativa.

Como recoge en su análisis J. Firth-Cozens: «Necesitamos adquirir mucha más fuerza para influir en el mundo de la educación y en la formación de los profesores», y, promover una mayor autoestima, autoconfianza, un enfrentamiento crítico ante los medios de comunicación cuando transmiten estereotipos sexistas. Los cambios tienen que tener lugar en todos los niveles; individual, grupal, social. Y no serán cambios profundos mientras no se produzca una modificación estructural, educativa y cultural.

El libro puede plantearse como una sólida base para futuros estudios desde distintas disciplinas. Imprescindible para cualquier profesional estudioso de la problemática femenina desde un punto de vista educativo, psicológico o sociológico, que pretenda conocer la realidad femenina actual.

MARÍA DOLORES PÉREZ GRANDE

FULLAN, M. (1992). *The new meaning of Educational Change*, Cassell, Great Britain. Second Edition.

Antes de desglosar de una forma general el amplio tema que nos presenta el libro, a modo de introducción, el autor incide en la importancia de que todos los agentes educativos locales, regionales y nacionales, inicialmente comprendan el significado del cambio educativo con el último fin de que sea exitoso y duradero.

El libro está dividido en tres partes con sus correspondientes capítulos.

En la primera parte el autor nos introduce en el tema sobre el significado

subjetivo y la realidad objetiva del cambio educativo, considerando que la clave para entender y conseguir cambios deseados está en lo que Fullan llama «el problema del entendimiento». Argumenta para ello que, uno de los mayores problemas educativos hoy en día, es que los profesionales de la educación no tienen un sentido claro, coherente y consensuado del «significado» del cambio educacional, qué es y cómo llevarlo a cabo. Todo ello provoca confusiones, resistencias solapadas, fracasos en proyectos de reforma y malos entendidos.

Para poder entender y comprender dicho significado, nos presenta seguidamente, los orígenes y procesos (causas y factores que afectan a la *iniciación*: calidad de innovaciones; nuevas políticas; presiones y ayudas ambientales..., e *implantación* del cambio: características propias del cambio; factores locales y externos...) del cambio educativo, con el fin de que los agentes educativos de todos los niveles micro y macro contextuales del sistema, puedan tener un «sentido común organizado» y un punto de referencia amplio en el contexto situacional en el que están inmersos.

En la segunda parte del libro focaliza el tema describiendo cada uno de los diferentes roles locales (el profesor, director, alumnos, administrador del Distrito, consultores, padres, consejos escolares y Comunidad). El autor, además de acercarse las realidades de los sujetos y analizar sus interiorizaciones del cambio, proporciona pautas o estrategias de intervención para adaptarse al mismo, estrategias basadas en la «Reestructuración», incremento de roles del profesorado en la toma de decisiones, integración de múltiples innovaciones, reestructuración de horarios que ayuden al desarrollo de culturas colaborativas, reorganización de la educación y reci-

claje del profesorado...) en detrimento de la «Intensificación» (libros de texto centralizados, currículum estandarizados...), estrategias básicas de las llamadas reformas comprehensivas. En suma, qué significa el cambio desde el punto de vista de los agentes locales, la situación real en la que se encuentra y en la que podrían o deberían encontrarse.

En la última parte del libro, el mismo tema se amplía en el contexto ya que engloba la acción gubernamental en procesos de cambio de las instituciones educativas nacionales y regionales. Incide en la red de instituciones encargadas de la educación del profesor como requisito imprescindible de la mejora educativa, sobre todo en la preparación inicial de los profesores para afrontar situaciones de cambio. El diseño de programas de formación continua para el profesorado (en la mayoría de los casos, según el autor, aislacionistas y discontinuos) deben estar conectados con la realidad del profesor y el contexto de cambio.

El libro, realmente completo y actual, nos introduce en un tema muy oportuno en la sociedad cambiante en la que vivimos, puesto que nos permite reflexionar sobre el mismo cambio. Nos ofrece una bibliografía de consulta realmente amplia e imprescindible para los interesados en el tema, además de estar arropado por abundantes investigaciones.

Aunque el libro es muy denso, debido a que engloba los tres niveles educativos con sus correspondientes roles, se nos presenta como un instrumento muy útil y práctico, ya que permite a los profesionales de la educación, primero, conocer y profundizar en su propio rol ante reformas o cambios educativos; segundo, comprender el lugar que ocupan en el contexto, además del lugar que ocupan los demás profesionales, ga-

nando entendimiento sobre otras realidades en contacto directo o indirecto; y tercero, ofrecer una clara panorámica sobre la sociología del cambio educativo en nuestros días y en la sociedad en su conjunto.

MARTA FERNÁNDEZ PRIETO

GERVILLA CASTILLO, Enrique (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*, Dykinson, Madrid.

La educación está vinculada a cada momento cultural, a la esfera del pensar y del sentir de un grupo social determinado. Cada contexto, por obra de la educación informal, ejerce su influencia configuradora sobre el individuo... sobre todos los individuos, tanto más sobre las generaciones más jóvenes.

Actualmente asistimos al despliegue de la Postmodernidad. Cultura y valores postmodernos se plasman en las diversas manifestaciones artísticas, en las opciones políticas, en las creencias religiosas...; los mass media se encargan de difundir este nuevo estilo en el que el desencanto de la razón y la pérdida de fundamento han originado una fragmentación ontológica y una crisis de valores y, con ello, un nuevo modo de entender el mundo y la vida...

Interesa a la educación –siempre proyecto de futuro– conocer el contexto en que se mueve –limitación y apertura, reto y posibilidad–, porque una educación ajena a la realidad que la rodea está abocada al fracaso. ¿Qué es la Postmodernidad? ¿Cuáles son sus valores, su cultura? ¿Cuál es el modelo antropológico al que responde buena parte de la juventud actual? Sólo una vez que se ha dado respuesta a estas preguntas es posi-

ble plantearse un modelo educativo tanto más adecuado cuanto más ajustado a la realidad. Y esta es la tarea que acomete el profesor Gervilla en el presente trabajo. Estructurado en cuatro capítulos, en el primero de ellos se esclarece el concepto de Postmodernidad, que se define como un nuevo estilo de pensamiento surgido tras el desencanto de la razón y la consiguiente pérdida de fundamento que dieron lugar a la crisis de la Modernidad. El segundo capítulo –*Los valores de la Postmodernidad*– nos presenta el relativismo como núcleo central de la axiología postmoderna, poniéndose de manifiesto, una vez más, el conflictivo subjetivismo/objetivismo propio de la filosofía del valor. El juicio crítico al que se somete aquí la axiología postmoderna es enfocado por el autor como labor esclarecedora y siempre constructiva que parte de un conocimiento lo más completo posible del objeto criticado. En el tercer apartado –probablemente también el más original– se hace un detallado análisis de la cultura postmoderna: cultura de lo agradable, lo placentero, lo útil, libre de fundamentos y dogmas; cultura que es ausencia de normas en el arte; desencanto y pasotismo en una política que, al margen de la ética, vive de apariencias y se ha convertido en show; cultura que en el terreno religioso es sensibilidad, emoción, anti-intelectualismo, alejamiento de la Iglesia/Institución y la comodidad que supone la ausencia de compromiso; cultura, en fin, en la que los medios de comunicación, particularmente la televisión, desempeñan un poderoso canal transmisor de una cierta mentalidad y unos valores y, como consecuencia, de determinados estilos de vida y patrones de conducta. El capítulo se completa con un recorrido que abarca el valor del cuerpo, la moda, el consumismo, los mensajes transmitidos en las canciones, el cine y la radio, para terminar con

un repaso al argot y a la profusión de grupos juveniles.

La Postmodernidad, pues, está en la calle, erigiéndose con la fuerza que le da presentarse como respuesta ante la Modernidad, cuyo proyecto considera fracasado, y difundiéndose con el vigor propio de la educación informal, o mejor, de la escuela paralela. En el marco descrito, ¿qué alternativa debe asumir la educación formal? La disyuntiva *educación postmoderna o educación en la Postmodernidad* sirve de encabezado al cuarto y último capítulo. Sin duda, la Postmodernidad recupera valores que la Modernidad olvidó: el cuerpo, el placer sensible, el presente, los sentimientos, lo lúdico, la tolerancia, la flexibilidad, la libertad..., pero la mera transmutación de los valores modernos por los postmodernos no resulta una alternativa válida, por cuanto de ambas propuestas se derivan modelos educativos igualmente parciales, si bien de signos opuestos. Ante ello cabe no el enfrentamiento, sino la búsqueda conjunta de un modelo integrador en que se armonicen Modernidad y Postmodernidad y en el que se forme, además, personas críticas que, lejos de absorber pasivamente cuántas influencias externas reciben, realicen sus propias opciones y tengan capacidad para readaptarse ante los continuos cambios que se producen en el mundo actual.

Por su temática, el libro es de sumo interés para quienes deseen conocer el nuevo modo de pensar, sentir y vivir de buena parte de nuestra sociedad, especialmente de los jóvenes. Interesa a los padres para comprender mejor el comportamiento de sus hijos; interesa a los jóvenes que viven inmersos, a veces, irreflexivamente, en los valores y la cultura de la Postmodernidad; interesa a los profesores, que han de educar en una permanente crisis en la que ellos no fueron educados; inte-

resa a los coordinadores y animadores de grupos que tratan de orientar en una sociedad sin horizonte estable.

La lectura del texto facilita la comprensión, el diálogo y la tolerancia entre los distintos grupos ideológicos de nuestra sociedad pluralista.

En un lenguaje claro y asequible, con un estilo ameno, al mismo tiempo que serio y riguroso, el autor contribuye aquí a una de las tareas de la Filosofía de la Educación que ya había señalado John Dewey: estudiar cómo construir un mundo.

PILAR M. CASARES GARCÍA

NÚÑEZ CUBERO, L. (Ed.) (1993). *Metodologías de investigación en educación no formal. Aportaciones teóricas*, GIT-Preu-Spínola, Sevilla.

El análisis de los soportes teóricos y paradigmáticos que refrendan las metodologías que se adoptan en investigación educativa en el marco de la educación no formal, constituye la tesis central de esta obra, cuyo contenido surge como fruto de las Ponencias debatidas en el *XI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (Salamanca, diciembre de 1992), bajo el tema monográfico «*Metodologías de investigación en educación no formal*».

El tratamiento conceptual con el que han sido abordados los diferentes capítulos que estructuran este libro y el ámbito de estudio hacia donde revierten estas elaboraciones teóricas, esto es, el contexto educativo no formal, confieren a esta publicación valores y caracteres específicos que hacen de su naturaleza, con toda probabilidad, una obra de extraordinario interés científico.

La investigación educativa ha ofrecido numerosos datos en relación con

los resultados, efectos y tipología de los procesos educativos formales. Por el contrario, el tratamiento científico de los procesos formativos desarrollados en ámbitos no formales, ha experimentado un desarrollo cualitativo y cuantitativo diferente; con menor profusión de datos, extensión e, incluso, difusión, exceptuando los últimos años, en su objeto de estudio.

La diversidad de opciones y enfoques metodológicos en el ámbito de la investigación educativa y el carácter múltiple y diverso que revisten los procesos educativos no formales hacen, entre otras razones, que abordar su estudio resulte una tarea de extraordinaria complejidad.

En este sentido, la presente obra muestra a lo largo de sus páginas, numerosas orientaciones que ofrecen al lector un punto de partida para la comprensión y el estudio de las diferentes concepciones y opciones metodológicas que conforman el universo científico en investigación educativa. Asimismo, la lectura de esta publicación constituye un punto de referencia obligado para adentrarse en el conocimiento de las virtualidades y limitaciones que estas metodologías pueden ofrecer en los estudios aplicados en contextos educativos no formales.

El análisis de las coordenadas políticas y culturales que condicionan los procesos no formales constituye el capítulo introductorio de este libro. Los autores del mismo, *Profs. José Ortega Esteban y Angel García del Dujo*, delimitan el cuadro social que presentan los marcos de educación no formal, mostrando nuevas vías clarificadoras para su estudio.

La aportación de los *Profs. P. Feroso; O. Fullat; J. C. Mèlich y T. Rodríguez Neira*, conforman el capítulo primero de esta obra. En él se establece un recorrido teórico de las bases y con-

textos filosóficos de donde surge la Hermenéutica, así como de sus orígenes y enfoques tradicionalmente adoptados por ésta en el estudio de los procesos formativos no formales.

Los Profs. J. M. Esteve; M. Martínez y M^a R. Buxarrais desarrollan en el siguiente capítulo las posibilidades educativas que ofrece la perspectiva metodológica del Interaccionismo Simbólico como nueva contribución al progreso del estudio de la educación no formal al declarar como objeto fundamental de análisis los aspectos relacionales, comunicativos, humanos y sociales de toda intervención educativa. Las implicaciones que se derivan de la adopción de este enfoque para la educación no formal resultan de sumo interés dado el papel preponderante que ocupan las atribuciones de significados individuales y grupales en el desarrollo de dichos procesos formativos.

El reconocimiento de los beneficios que aporta el análisis etnográfico en educación, de un modo general y, de un modo específico, en educación no formal, constituye el núcleo de estudio del capítulo que lleva por título *La Investigación etnográfica en educación no formal*, a cargo de los Profs. A. Requejo Osorio y P. Aznar Minguet, donde se describen las principales notas definitorias de este método y sus posibilidades de aplicación vía particularmente útil para la descripción exhaustiva y minuciosa de los procesos formativos que se suceden en estos contextos no formales.

Los autores Profs. E. López-Barajas, R. Marín Ibáñez y G. Pérez Serrano abordan el estudio de la Investigación-Acción situándola conceptualmente en un nivel de investigación y no como un enfoque paradigmático al que habitualmente se ve instado, situando las condiciones de aplicación de la misma en la formación del profesorado, la inno-

vación educativa y la transformación social.

El Prof. L. Núñez Cubero analiza en el capítulo que lleva por título «*Estudios longitudinales y educación no formal: reflexiones teóricas*», las bases, principios y andadura histórica del enfoque longitudinal en educación –desde la perspectiva del desarrollo– describiendo asimismo, la utilidad de los estudios longitudinales en la comprensión y maximización de los procesos educativos no formales, considerándolos como vías de alto poder predictivo en la consideración y tratamiento del valor formativo de las secuencias no formales en educación.

Por último, el tratamiento del capítulo sexto de esta obra obedece al análisis de la metodología experimental en la investigación de la educación no formal, a cargo de los Profs. J. Sarramona; G. Vázquez y J. M. Asensio, quienes abordan el estudio de los supuestos epistemológicos de este enfoque a la luz de las distintas teorías científicas para finalizar con el estudio de las aportaciones que para el ámbito de educación no formal trae consigo la Investigación multivariada y tratamiento de datos.

La especificidad de la temática tratada en esta publicación hacen que esta obra sea recomendable para profesores, investigadores, estudiantes y, muy especialmente, para todas aquellas personas que desarrollan su actividad en el dominio de la educación no formal.

CLARA ROMERO PÉREZ

PÉREZ ALONSO-GETA, P. M. (1993). *Los valores de los niños españoles: 1992*, Fundación Santa María, Madrid.

La Fundación Santa María acaba de publicar un extraordinario trabajo sobre

«*Los valores de los niños españoles: 1992*». La profesora Petra M^a Pérez Alonso-Geta del Instituto de Creatividad de la Universidad de Valencia, y profesora en el Departamento de Teoría de la Educación ha sido su directora. En el mismo han colaborado los profesores Ricardo Martín Ibáñez (UNED) y Gonzalo Vázquez Gómez (Universidad Complutense). El profesor Octavi Fullat (Universidad de Barcelona) realiza el prólogo a dicho trabajo.

Al estudio de los valores nos podemos acercar de diferentes maneras y perspectivas. Desde un análisis estrictamente filosófico, hasta una simple consideración histórica. Aquí se ha preferido aunar la reflexión teórico-filosófica con el estudio empírico. Por medio de un amplio cuestionario sobre «*Valores y estilos de vida*» se ha pretendido conocer las preferencias, gustos y opiniones sobre la familia, amigos, diversiones, estudios, etc., y poder mejorar, así, la comprensión con los padres, profesores, familiares, amigos, etc...

La obra ofrece así cinco apartados complementarios para el estudio de los valores: ocio y tiempo libre en los niños, el niño y la familia; la escuela; los amigos y el grupo de iguales; valores y estilos sociales. En ellos se pretende analizar cómo el niño estructura su realidad a través de sus necesidades, cómo valora las instituciones en las que participa en donde recibe orientaciones, modelos y valores; finalmente cómo considera esas instituciones situándose ante ellas a través de sus relaciones interpersonales, sus deseos y necesidades no cumplidas.

En toda sociedad los sistemas de valores y actitudes son básicos para entender la configuración de su personalidad y su desarrollo social. Por otra parte, conocer los valores de los niños es conocer

mejor los valores de la sociedad española. Sin embargo, en el caso de los niños, es necesario tener en cuenta que sus conductas de alguna forma están influenciadas por las propuestas de los mayores. De ahí, el estudio detallado, entre otros, de los «valores transmitidos y los valores recibidos».

En este contexto la obra nos ofrece un detallado análisis que, de alguna forma, establece la «jerarquía de valores». En esta jerarquía «los amigos y el estudio» ocupan un lugar preferente en la escala. Determinadas proposiciones («estudiar para saber»; «sacar buenas notas porque es mi obligación»; «hacer lo que dicen mis padres»; «ser correctos, portarse bien en clase») alcanzan una consideración importante, superior al noventa por ciento. El valor del ejercicio físico es valor compartido en segundo lugar por los niños. El deporte suministra emoción y tensión, pero también remedio a la pasividad y sedentarismo que caracteriza, cada vez más, los estilos de vida de los niños en las grandes ciudades. En tercer lugar está presente el valor de la independencia y autonomía con un signo diferente al del adulto. El niño avanza desde la heteronomía a la autonomía por ello se encuentran situaciones de dis-valor («hacer siempre lo que yo quiera», o «ir a lo mío»...) pero que, en todo caso, indican que los niños participan de esas consideraciones de orientación individual. A partir de estos factores importantes aparecen otros a destacar como «buenos modales y responsabilidad», «materialismo» como triunfo de la vida en función del dinero y bienes que éste ofrece; «estudio» como motivación de logro («ser importante en la vida», «conocer muchas cosas»...).

Interesante en este amplio y detallado análisis son algunos aspectos conclusivos que se destacan en la vida

de nuestros niños. En su ocio y tiempo libre la televisión aparece con asiduidad diaria seguida de la lectura (especialmente los comics). El juego es la actividad favorita a pesar de la limitación de espacios. En el mundo de la familia las relaciones familiares son buenas frente a una opinión generalizada de que el niño es un ser exigente, insolidario. Lo que los niños más valoran, en este contexto, es la atención por parte de sus padres («que jueguen y hablen con ellos») situación que se muestra conflictiva con el estilo de vida de la familia moderna con frecuencia sobrecargada de ocupaciones diarias. El colegio es valorado positivamente por cuanto entienden que el triunfo en la vida es producto del haber trabajado lo que afecta –de forma general– a su valoración del estudio como una forma de preparación para el trabajo. Son, sin embargo, los amigos su mayor preocupación, ya que ejercen una influencia decisiva en su vida. Este amigo que se «elige» y «no se impone» es un factor importante para que en la interacción entre iguales contribuya a una educación espontánea, sin la cual la institucional (familia, escuela...) no será posible.

El mundo de los valores, con frecuencia descuidado en nuestra tarea educativa, cobra importancia y merece una atención específica y más sobre todo si nos referimos a la infancia. Esta obra es, por lo tanto, una contribución útil no solo para la familia, educadores, sino para el conjunto de todas las instituciones que tienen como función el desarrollo esa sociedad del futuro que construirán los niños de hoy. La propia acción de educar se inscribe de forma integrada tanto en los aprendizajes (matemáticas, biología, literatura, historia...) como en el mundo de las finalidades (para qué educamos) y de los valores. En este mundo

de valores es donde radica uno de los principales problemas de la educación sobre todo cuando en nuestra sociedad los estilos de vida y sistemas de valores están cambiando.

A. REQUEJO OSORIO

QUINTANA, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la Animación*, Narcea, Madrid.

El campo de estudio en los distintos ámbitos de la Animación Sociocultural (ASC) que más ha incidido en nuestro país, hasta ahora, quizás sea el de la *Animación Sociocultural*. Se olvidaba, sin pretenderlo, que la ASC como actividad social interdisciplinar e intergeneracional actuaba en otros sectores de la sociedad, donde los elementos contextuales (espacios, destinatarios, actividades específicas, hábitats humanos, fines profesionales, etc.) se diferenciaban claramente y la ASC como metodología de la intervención los estudiaba y consideraba desde una vertiente práctica. La obra de Quintana ofrece otros ámbitos o modalidades profesionales que amplían el campo de actuación e intervención de los animadores socioculturales. La *Animación* en general y sin aditivos limitadores es una actividad plural, que actúa en múltiples campos humanos/sociales y usa procedimientos y estrategias técnicas divergentes. Centrarse únicamente en los *ámbitos sociales y culturales* es empobrecer de raíz su mensaje transformador y concienciador de las personas y de los colectivos. De ahí el interés pedagógico y clarificador de los perfiles de actuación profesional que deben tener todos los animadores según sus ámbitos de ejercicio. Dos tareas centrales orientan la temática expo-

sitiva del libro: por una parte el esclarecimiento del concepto de Animación y por otra, el establecimiento de una tipología profesiográfica de los distintos modos de ejercerla.

Once capítulos componen/estructuran el contenido del libro, donde se nos ofrece para degustarla una amplia panorámica (casi todo el libro) de las más diversas modalidades de la *Animación*, con sus características propias y de profesión y las cualidades que deben tener el que desee ejercerla. El primer capítulo es teórico, donde Quintana ofrece su definición de Animación como «una acción intencionada, seria, consciente y con unos objetivos muy claros de promoción humana y social». Ese carácter intencional de promoción humana/social hace que todo tipo de Animación se relacione con otras prácticas socializadoras como la educación, la identidad cultural, la participación, la democracia cultural, la creatividad colectiva, la crítica y la generación del cambio social. Hace su aparición de un modo sucinto la concepción de la Animación como investigación-acción, modelo investigado que se está imponiendo en el estudio de los problemas/necesidades sociales como una «filosofía de vida» (Bordá, 1992). Se hace un breve repaso al desarrollo histórico de la Animación, así como a sus funciones y a su nivel de exigencias prácticas.

La ASC como forma más extendida de la Animación y como compromiso militante y emancipatorio de los colectivos merece un amplio capítulo que va desde su función en la sociedad actual hasta la descripción de varios proyectos concretos de Animación como el de Arousa o Palma de Mallorca, pasando por la vertiente metodológica para diseñar proyectos de ASC y proponer sus características profesionales.

La relación entre la ASC y el Tiempo Libre/Ocio confirma que interesa más la Animación del Ocio como actividad personal valiosa. Además existen otros muchos ámbitos de Animación, que se especifican según sus ámbitos de intervención. Así en el libro de Quintana se exponen distintos ámbitos de Animación tales como Animación Comunitaria, Animación Rural, Animación de la Infancia, Animación Recreativa, Animación de las Vacaciones, Animación Juvenil, Animación de los Grupos Marginados (en favor del tercer/cuarto mundo, en zonas industriales de alto riesgo, en las toxicomanías, en las cárceles, minorías culturales y marginación de la mujer). La Animación se puede aplicar a cualquier actividad humana colectiva que se ejecute con algún tipo de intención. Quintana estudia también la Animación de la Tercera Edad, Animación Sanitaria, Hospitales, Ecología, Deportiva, Turística, Económica y Comercial, en los Cuarteles, en las Fábricas y Empresas.

Quintana diseña un perfil profesional del animador (personalidad, aptitudes, actitudes y relacional), se analiza su rol y sus funciones y se propone a la vez un test autoevaluativo de la aptitud personal para ser animador profesional.

El último capítulo está dedicado a la formación de los animadores, tema importante y que constituye realmente un «parto tan largo como laborioso». Dado que no está aprobado el Título universitario de Diplomado en ASC, Quintana ofrece una salida aguda y razonable para no frustrar al amplio sector de animadores cuando escribe: «Considerar la Animación como parte o aspecto de la Educación Social y, en este sentido, establecer su currículo y titulación, a modo de una especialidad, dentro de las Escuelas Universitarias o Facultades de Ciencias de la Educación donde se ofrezca la Diplomatura de Educación Social».

El contenido global del libro resulta interesante y entretenido para el lector por su sencillez y claridad expositiva, norma generalizada en todas las obras de J. M. Quintana. Abundan las referencias bibliográficas tanto de libros como de revistas en cada capítulo. Un gran acierto ha sido exponer claramente los múltiples y ricos ámbitos de la Animación y estudiarlos con detalle, así como la apertura en abanico del perfil caracterial y las cualidades personales que deban adornar a los que deseen trabajar en este campo social.

S. FROUFE QUINTAS

TSCHORNE, P. (1993). *Dinámica de Grupo en Trabajo Social, Atención Primaria y Salud Comunitaria*, Amarú Ediciones, Salamanca.

El conocimiento de las técnicas de grupo aplicadas a los distintos sectores sociales, desde la práctica profesional, continúa preocupando a aquellas personas que se esfuerzan en dinamizar sus quehaceres académicos. Es necesario el aprendizaje de las técnicas grupales desde una teoría que posibilite su aplicación a las numerosas variables del trabajo comunitario en grupo, con miras a la consecución de los objetivos.

Este libro se apoya en otro anterior de la misma autora, publicado en 1990 (*Dinámica de Grupo aplicada al Trabajo Social*. Ediciones Obelisco, Barcelona), aunque reelaborado y con un campo de aplicación más amplio como es la atención primaria y la salud comunitaria. El libro está confeccionado desde la experiencia profesional abundante de P. Tschorne en el campo de la dinámica grupal como profesora y supervisora de todo lo relacionado con el trabajo grupal

en frentes tan dispares como la Escuela Universitaria de Trabajo Social del Instituto Católico de Estudios Sociales y el asesoramiento a profesionales en servicios comunitarios y psicopedagógicos. Esta mezcla entre teoría/práctica con personas en fase de iniciación y otras en sus tareas profesionales vehicula un camino que nos lleva a la profesionalización del trabajo con grupos, donde se haga posible y agradable que las personas participen de una manera organizada en la búsqueda de soluciones comunes a problemas aparentemente individuales.

El contenido del libro está dividido en *cuatro capítulos o bloques temáticos* como una totalidad armónica. El marco teórico del trabajo social en grupo abre el primer capítulo. Es necesario conocer las bases o fundamentos de la dinámica de los grupos humanos. Cómo nace un grupo, sus elementos estructurales, etapas por las que pasa, conflictos que surgen, evaluación de sus quehaceres y disolución del grupo, se exponen de un modo escueto pero claro. Aparece como novedad en relación a la edición anterior, los diferentes modelos en la evolución de los grupos (Rogers, Tuckman, Schutz, Mann y Vela/Logroño), así como el análisis de las dificultades (resistencia al cambio, inestabilidad emocional, falta de cohesión grupal, poca claridad en los objetivos o incomunicación grupal) que impiden el normal desarrollo evolutivo de la vida grupal.

El segundo capítulo trata de la necesidad de planificar las estrategias para trabajar con grupos. No resulta fácil que la gente participe activamente en las dinámicas grupales por iniciativa personal. Se aprecia una elevada resistencia o un cansancio psicológico ante el estímulo de la participación. No existen recetas mágicas para potenciar la participación, pero sí aspectos particulares que pueden

paliar esa situación. Se presentan de una forma sencilla una serie de técnicas para grandes, pequeños y subgrupos, además de otras para tomar decisiones o resolver problemas/conflictos en el seno del grupo.

El capítulo tercero es totalmente nuevo y se centra en el diseño de un proyecto aplicado al trabajo grupal. Se desarrolla uno en concreto sobre la «mejora de la calidad de vida al llegar a la Tercera Edad», que puede servir de guía o modelo para la elaboración de otros proyectos sociales. Resulta interesante el diseño de las sesiones y el desarrollo didáctico/práctico de las técnicas de grupo aplicadas.

Un enfoque práctico de experiencias confeccionan el contenido del último capítulo. En él se presentan tres experiencias (parejas de jóvenes con hijos, familias beneficiarias de ayudas de comedor y padres de una asociación de Tiempo Libre) que lograron la consecución de los objetivos propuestos (evaluación final positiva). Asimismo se ofrecen otras dos experiencias negativas (una comunidad de vecinos y un grupo de familias uniparentales), donde se admite, desde una sinceridad encomiable, el fracaso de los proyectos (evaluación final negativa). Con frecuencia se aprende más de los errores que de los éxitos. Así lo ha entendido la autora. Una bibliografía seleccionada en función de los objetivos grupales y de los campos/ámbitos de actuación ponen cerrojo expositivo al libro.

En el libro se presentan de una forma didáctica y práctica una serie de técnicas de grupo que se pueden aplicar con éxito en múltiples labores del trabajo grupal. Oferta dimensiones nuevas en forma de respuestas a las más variadas situaciones del trabajo comunitario en grupo. La aplicación de la am-

plia serie de ejercicios prácticos se extiende a los campos profesionales del Trabajo Social, de la Atención Primaria y de la Salud Comunitaria, en cuanto para dinamizar los distintos grupos de trabajo se necesitan recursos, técnicas, instrumentos y actividades que potencien la capacidad de la gente hacia una participación activa y democrática en la solución de los problemas humanos. Libro de fácil lectura, donde se ofrecen modelos de acción/actuación para trabajadores sociales, animadores, pedagogos, psicólogos y todos aquellos profesionales que crean de verdad en la dinámica grupal.

S. FROUFE QUINTAS

TRILLA, J. (1993). *Otras educaciones*, Anthropos, Barcelona.

En general el concepto de educación se ha asociado al de escolaridad. El autor, J. Trilla, se refiere a las otras educaciones dentro del ámbito de la educación no formal e informal. En la Introducción se justifica el título del libro un tanto difuso, en cuanto trata cuestiones o asuntos que no tienen entre sí una relación sistemática de coherencia interna y estructural. Pero es lo de menos. La coherencia sí aparece en cada uno de las cinco secciones en la que se expone el contenido temático. Los materiales o artículos que componen para su lectura cada uno de los cinco capítulos han sido ya publicados con anterioridad —excepto algunos que son inéditos— y que dan significación propia y comprensiva a cada sección, que forma un todo cerrado y con mensaje autosuficiente. La breve presentación de cada capítulo ofrece al lector una visión panorámica de la lógica expositiva que le debe guiar para in-

interpretar cada uno de los artículos, en función del título de cada apartado. A pie de página, al iniciar cada artículo, aparece la fuente (libro, revista, jornadas, conferencias, etc.) en la que apareció publicado con anterioridad.

El tema de la educación informal abre el pórtico de la primera sección, donde desde una perspectiva teórica y de carácter conceptual se estudia este tipo de educación en su relación con el sistema educativo, justificando su existencia en el quehacer pedagógico y caracterizándola a la luz de la semiótica, de la teoría de la comunicación, etc. Dentro de sus ámbitos se realiza una propuesta taxonómica de los usos y funciones de los medios de comunicación y se define la potencia educativa de la literatura infantil debido a su carácter informalmente educativo.

La pedagogía del ocio centra el desarrollo del segundo capítulo. Cuatro artículos con distintos matices y explicaciones cubren el campo del tiempo libre y del ocio, en cuanto el ocio es una actividad realizada en el tiempo libre. Con frecuencia ambos conceptos se entremezclan en el lenguaje vulgar. Trilla expone con claridad sus relaciones y diferencias, así como el carácter axiológicamente contradictorio de la realidad actual del tiempo libre. La escuela es un elemento referencial en este tema en cuanto es la institución educativa canónica por excelencia.

La animación sociocultural se enfoca desde un enfoque teórico o tal vez metateórico en el tercer capítulo. La ASC es entendida desde una perspectiva educativa y se la relaciona con otros conceptos afines: educación permanente, pedagogía social y educación no formal. La formación de los animadores socioculturales concentra una nueva propuesta dentro de la diplomatura universitaria

de la Educación Social, dada la imposibilidad por ahora de una diplomatura propia y específica de la ASC.

La educación de adultos es tratada desde una postura crítica, tal vez más hipercrítica que creativa o superadora y «propenso a una cierta radicalidad teórica». Paulo Freire y su figura pedagógica, con ocasión del acto de investidura como Doctor Honoris Causa por la Universidad de Barcelona, dan colofón a este cuarto capítulo.

El último capítulo se concretiza en el tema de la educación y la ciudad. Dos artículos: uno en el que se relaciona el medio urbano y la educación (aprender en/de la ciudad) y el otro, donde se exponen las utopías pedagógicas (escuela/ciudad, ciudad/escuela y la ciudad educativa) dan cierre a esta sección.

Otras educaciones (título sugerente) forma un compendio de asuntos importantes que deben ser tratados con exigencia científica y desde una perspectiva aclaratoria y encendida como lo hace Trilla en su libro, almacén/museo de muchas de sus preocupaciones intelectuales. Todo se fabrica desde un estilo que llega fácilmente al lector y que le sugiere dudas, interpretaciones, añadidos y algún apunte metafórico que Trilla desvanece en su textura de rigurosa interpretación. Cada día estas otras educaciones (ASC, adultos, permanente, tiempo libre/ocio, sociedad educativa) abren nuevos enfoques y exigen un mayor compromiso a los investigadores de las necesidades sociales, porque su influencia en los acontecimientos y decisiones políticas, económicas, culturales, educativas, etc., que nos afectan a todos, va en aumento. Otras educaciones, al margen de reglas prefijadas, configurarán un nuevo diseño educativo y social dentro de las coordenadas de una sociedad/cosmos con atributos naturales y no

inventados, donde la pedagogía de la vida (tal vez escuela de la vida) será más decisoria que las novedades de todas las reformas educativas, nacidas desde las esferas del poder.

S. FROUFE QUINTAS

UCAR, X. (1992). *El Teatro en la Animación Sociocultural: técnicas de intervención*, Diagrama, Madrid.

El teatro como forma de arte y de encuentro entre los hombres es posiblemente uno de los medios técnicos más apropiados en los campos/ámbitos de la intervención sociocultural. El teatro sintetiza de un modo coherente los aspectos culturales, artísticos, educativos y sociales de la Animación Sociocultural (ASC).

El teatro como forma personal y social de comunicarnos abre grandes perspectivas al campo investigativo de la ASC. El teatro permite que la persona desenmascare sus ropajes interiores y se comunique con los demás en sesiones participativas. El acto teatral lleva consigo unos preparativos rituales previos donde las personas se entregan y se afanan en comunidad en la búsqueda de unas finalidades concretas como son la dinamización social y la transformación de los roles de cada persona.

El autor, partiendo de su experiencia activa dentro del campo del teatro, divide el contenido temático del libro en *cuatro grandes bloques o capítulos* con una excelente coherencia interna en cuanto al desarrollo expositivo. En el *bloque/horizonte primero* analiza las relaciones entre teatro y vida, como dos conceptos que se autoimplican pero que no se pueden identificar totalmente. La vida social tiene sus ceremonias, sus

apariencias, sus construcciones dramáticas inesperadas, sus juegos espontáneos sin reglas fijas. El teatro se manifiesta como una realidad que se percibe como algo estático, con unas decisiones prefijadas y atomizadas en las coordenadas espacio/tiempo. Ahí radica su poder de simbolización. Pero el teatro es algo más que una realidad estática a la que se asiste; es un proceso de comunicación donde el espectador contempla la *ceremonia* y se identifica con algún actor y reflexiona sobre el mensaje de la obra representada. Se alude al efecto catártico del teatro como sublimación, purgación, liberación o descarga de los conflictos personales/sociales. Quizás la potencialidad más explícita que posee el teatro es que tiene al hombre como centro de interés. Desde el enfoque general que el autor da al contenido del libro (*el teatro como instrumento de formación*), el teatro es válido para todas y cada una de las etapas evolutivas del ser humano, adaptándose siempre a los intereses, preocupaciones y actividades identificativas de cada ciclo vital. Así podemos hablar de la poética del teatro para niños, adolescentes, adultos y gente mayor.

El *segundo bloque* se centra en el estudio pormenorizado y con una gran claridad expositiva de todos aquellos términos o conceptos (ambigüedad terminológica) que se usan indistintamente aunque en la práctica corresponden a realidades diversas. El autor, en un alarde de concreción, analiza y estudia las posibles relaciones entre drama, dramatización, teatro-espectáculo y el juego dramático, así como con los verbos jugar, representar, actuar e interpretar donde el contexto en el que son empleados configura su significación propia. Jugar será propio de contextos teatrales infantiles, mientras actuar, representar o interpretar se utilizará en contextos adultos. Se con-

fecciona una tipología teatral desde criterios polivalentes (teatro profesional y no profesional, teatro comercial y no comercial, teatro independiente, teatro popular, teatro universitario y teatro escolar) y se estudian sus relaciones con la ASC. En la «nómina teatral» se exponen los elementos que hacen posible la creación y la puesta en escena del espectáculo teatral (el autor de la obra, la obra de teatro, el director escénico, el actor, los accesorios escénicos, el público, el lugar del espectáculo, el escenógrafo y la producción).

En el *bloque tercero* se estudia la relación entre el teatro y la intervención sociocultural. El teatro como fenómeno social es una forma de animación sociocultural. Las razones que propone el autor para defender la potencialidad del teatro dentro de los procesos de la ASC son: pone en juego los propios recursos expresivos y comunicativos que conducen al autoconocimiento y al autodescubrimiento de las posibilidades y limitaciones individuales; realiza conductas interactivas sin poner en peligro la identidad física y psicológica; observa las reacciones de los espectadores de las conductas propias, ajenas e interactivas e implica a la persona como una totalidad globalizante y armoniosa. «El teatro, como metodología de la intervención sociocultural –escribe– no pretende la formación de actores profesionales. Busca que las personas se encuentren a sí mismas en la interacción con los otros; que descubran aspectos ignorados de las propias personalidades y que aprendan a rentabilizarlos en términos de mayor felicidad y equilibrio personal o interactivo; busca que aprendan a autoorganizarse para afrontar un problema colectivo. Busca, en definitiva, crear un tejido sociocultural fuerte que fundamente la búsqueda organizada de una

mejora sustantiva de la calidad de vida de la comunidad».

La descripción detallada de las distintas técnicas teatrales de vertiente expresiva, comunicativa, de simulación o de interacción, componen el contenido amplio del *cuarto bloque o eje expositivo*. Se exponen en concreto estas técnicas (juegos de desinhibición, juegos rítmicos, técnicas de relajación, técnicas de estimulación sensorial y exploración física, técnicas de expresión corporal, mimo y pantomima, técnicas de articulación, dicción y voz, la improvisación, la dramatización, el psicodrama, el sociodrama, el método Stanislavski/Actor's Studio, el método Grotowsky, las máscaras y el maquillaje, los títeres y otras técnicas). Al final de la exposición de cada técnica se proponen algunos ejercicios prácticos y una ficha técnica exhaustiva que sirve como resumen didáctico y visión panorámica completa (en forma icónica) de todos sus componentes básicos. El estudio de los elementos (término que no complace al autor) teatrales como la escenografía y la maquinaria, los figurines y el vestuario, la iluminación y la electricidad, el sonido y la música, la regiduría y el utillaje, la producción y la dirección, configuran la última parte del libro, donde el teatro es examinado con amor y conocimiento experiencial en cuanto es una necesidad humana, una actividad antigua y un instrumento potenciador y transformador en las intervenciones socioculturales. Una amplia, selecta y actualizada bibliografía pone colofón a la obra.

El libro en su conjunto nos acerca a un conocimiento amplio del valor del teatro y de sus técnicas al campo de la ASC. Todas sus líneas respiran un amor profundo al teatro y un conocimiento desde la práctica de todos sus montajes, estrategias, posibilidades y realidades.

Resalta su claridad expositiva y su dinamismo conceptual que nos lleva a una lectura apasionante en la que el lector se hace actor y espectador al mismo tiempo. Obras que tratarán el tema del teatro como instrumento de privilegio en las intervenciones socioculturales hacían falta en nuestra literatura pedagógica y más en el campo de la ASC. Porque en el teatro aparecen todos los elementos básicos que definen o caracterizan a la ASC. Un acierto didáctico ha sido el confeccionar al final de cada técnica teatral esa ficha/resumen como compendio/destello visual de todos sus elementos y detalles.

S. FROUFE QUINTAS

ORTEGA RUIZ, P. y SÁEZ CARRERAS, J. (1993). *Educación y democracia*, Cajamurcia, Murcia.

Desde los tiempos de Sócrates, pasando por Rousseau y Locke, hasta llegar a John Dewey, los estrechos vínculos de la organización política con la educación se han mostrado patentes y complejos a la vez. A los griegos les interesó saber si era posible enseñar la «virtud», el comportamiento moral; a los contractualistas ilustrados en qué medida las virtudes naturales del «buen salvaje» eran compatibles con la enseñanza de las artes y las ciencias; y al liberal Dewey le preocupaba resaltar la necesidad de que las escuelas llegasen a ser instituciones democráticas. Desde el anciano Platón, todo filósofo de la política como todo teórico de la educación, es consciente de que cualquier sistema educativo presupone ideales políticos y desencadena a la vez transformaciones morales y sociales. Si las teorías de la democracia constituyen hoy una de las vertientes más

fecundas de la reflexión política, las mutuas influencias entre la sociedad democrática y el sistema educativo se han convertido, sin duda, en uno de los problemas más apasionantes de la reflexión pedagógica. Prueba de ello es el libro editado por la Obra Cultural de Cajamurcia en el que se recogen las ponencias del Seminario «Educación y Democracia» firmadas por diversos pensadores, pedagogos, sociólogos y psicólogos, tanto españoles como de otras nacionalidades.

La contribución de Adela Cortina «Moral dialógica y educación democrática», aboga por la defensa de una ética «formal» o «procedimental» como la más adecuada para la educación en una auténtica democracia. Si existieran principios morales «materiales» universalmente compartidos, entonces la educación moral debería consistir en la *indoctrinación*; sin embargo, lo peculiar de una organización democrática radica en el descubrimiento de que es posible la convivencia entre grupos que aceptan principios materiales distintos porque a todos ellos les unen unos principios procedimentales que exigen el respeto a la diversidad. O dicho en otros términos: dado que en una democracia conviven diferentes proyectos de felicidad al mismo tiempo que se comparten normas y valores mínimos, la educación para la democracia consistirá esencialmente en fomentar la capacidad dialógica para que los afectados por una norma decidan con racionalidad y responsabilidad. Interesante y acertado resulta este intento de la profesora Cortina de aplicar las aportaciones éticas de J. Habermas y K.O. Apel al mundo educativo.

La pregunta básica a la que pretende responder el profesor alemán Hans Jürgen Apel es la siguiente: ¿en qué valores han de ser educados nuestros niños y jóvenes en una sociedad plural? Tras un

breve análisis sobre la problemática del valor y un intento de delimitar el concepto de «educación» considera que educar para la democracia no es otra cosa que educar para la asunción de *normas legales* y para el desarrollo de *normas éticas*, de las que destaca el respeto a la dignidad de la persona, la libertad y la igualdad. Dichas reglas no sólo constituyen la inspiración de cualquier conducta moral, sino que a su vez deben ser practicadas en la vida cotidiana de la escuela.

En la ponencia del profesor Juan Manuel Escudero Muñoz, «La Escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una sociedad democrática» se expone la idea de que las escuelas deben ser vigilantes con respecto al tipo de funciones antidemocráticas que en otros tiempos ha desempeñado, procurando recuperar su relativo espacio de contestación, resistencia y contribución al desarrollo de una sociedad menos discriminativa y más profundamente democrática. En definitiva, las relaciones sociales que se establecen en la escuela, sus organizaciones, estructuras y procesos de transmisión, deben ser lugares destacados en los que se materialice una determinada concepción de la democracia, un concreto tipo de ciudadano y una realización continua de valores morales.

El profesor inglés Wilfred Carr se propone en su ponencia ofrecer un análisis de la relación entre currículum y democracia. Nos aclara con cierta lucidez el rol principal del currículum en la democracia: reproducir aquellas formas de conocimiento y de relaciones sociales que la participación significa en una vida democrática requiere. Y señala, entre otros peligros, los siguientes: a) que cualquier «currículum para la democracia» se le conceda el estatus de materia curricular marginal dado el escaso papel

que juega la participación democrática activa en la vida de la mayoría de los ciudadanos ordinarios; y b) que el currículum reproduzca las desigualdades del poder político y económico que tiene un efecto distorsionador en la vida democrática.

El profesor Juan Sáez Carreras, en una extensa y difícil ponencia, «Las condiciones cognitivas de la democracia», intenta formular algunas de las relaciones existentes entre «conocimiento» y «poder». Tras densas reflexiones filosóficas reivindica una concepción moral de la democracia frente a la democracia de mercado, escasamente participativa; la verdadera democracia constituye, más que un sistema político, la expresión política de los valores de autodeterminación personal y social que contribuyen al desarrollo del bienestar público. Por tanto, la educación para la democracia no es otra cosa que educar para la ciudadanía, y hacer ciudadanos requiere métodos de enseñanza participativos más que instructivos en los que se acostumbre a los futuros ciudadanos a resolver las cuestiones a través del compromiso, el pacto y el consenso, la negociación y la relación.

Son dos las ponencias que estudian la educación intercultural: «Minorías étnicas y educación democrática» (Josep M. Puig) y «Educación intercultural y democracia» (Pedro Ortega y Ramón Mínguez). En la primera, además de explicitarse la necesidad de este tipo de educación, se analizan las repercusiones que el hecho de las minorías étnicas tiene para la educación así como el tipo de propuestas pedagógicas que pueden idearse al respecto. Además, en este texto cabe encontrar interesantes criterios teórico-prácticos para el desarrollo de la propuesta de educación intercultural. La segunda de estas ponencias intenta mos-

trar en qué medida la educación intercultural y la democracia caminan inseparablemente unidas, dado que es imposible una educación en el respeto a la diferencia, en el reconocimiento práctico de la igual dignidad de toda persona si no es en una organización democrática de la sociedad. De la misma manera, una sociedad democrática debe llevar necesariamente a una educación intercultural, donde los grupos culturales diversos sean tratados desde sus especificidades y diferencias, no sólo desde sus elementos o valores comunes. En realidad, los autores de esta ponencia entienden la educación intercultural como un modo privilegiado de construcción de una sociedad democrática. La revisión que se hace de la formación del profesorado y las actitudes recomendables ante el hecho multicultural son francamente instructivas.

La breve ponencia «Cultura popular y Democracia» de Ettore Gelpi procura demostrar las intensas contribuciones que la cultura popular puede ofrecer a una cultura democrática, de qué manera aquélla puede ser utilizada como válido instrumento educativo. Y por último, la

ponencia «Comunidad versus Colectivismo», de Victoria Gordillo, indica ya desde su título a qué debe aspirar la educación en una democracia. Maneja tanto reflexiones de pensadores contemporáneos como filosofías subyacentes a los movimientos comunales emanados del 68 a fin de mostrar que debe ser el fomento de la cooperación y solidaridad el objetivo básico de la educación democrática en nuestro contexto social colectivista inspirado por la competitividad y la guerra sin cuartel.

Sin duda es este un libro interdisciplinar y sugerente que merece la pena –dada su calidad teórica y reflexiva– ser estudiado por filósofos de la moral y la política, por teóricos de la educación, y también –siendo evidente su interés práctico y orientador– por los docentes de todos los niveles. Ignorar las complejas conexiones entre la democracia y la educación va en detrimento tanto de la vida política misma como del proceso formativo de nuestros jóvenes; al fin y al cabo, en su sensibilidad moral y política está el futuro de la democracia en nuestro país.

ENRIQUE BONETE PERALES