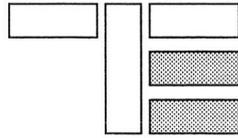


RECENSIONES



COLLADOS ZORRAQUINO, J. (2001) *La depresión en niños y adolescentes*. Madrid, San Pablo.

La aparición de este libro (diciembre, 2001) presenta dos curiosas coincidencias: la reciente publicación de la polémica Ley del Menor, y la presentación, en Girona, del III Informe sobre Salud Infantil en España.

El mencionado informe sobre Salud Infantil, elaborado por diversos profesionales de la Sección de Medicina del Adolescente y de la Asociación Española de Pediatría (Madrid), denuncia básicamente la existencia de un 10% de niños españoles que sufren trastornos psíquicos y, principalmente, a causa de problemas de ansiedad, problemas depresivos y otros de tipo psicósomático.

El libro del Dr. Collados no sólo abunda en los porcentajes estadísticos del citado informe; también pone sobre la mesa la falta de asistencia psiquiátrica en España para los menores con trastornos depresivos, lo que nos acerca tristemente a los países menos desarrollados de Europa.

El autor aborda un tema profundamente relacionado con la medicina psiquiátrica y la psicología clínica, enfocado desde una perspectiva educativa, que se palpa en toda la obra. Desde la introducción del libro se descubre una exposición sencilla, progresiva y práctica, que combina el rigor en la redacción con la claridad de las explicaciones.

La primera parte del libro (caps. 1, 2 y 3) está dedicada a establecer un marco conceptual preciso del problema de la enfermedad depresiva. Para iniciarla, nos impacta con los datos del

drama que supone, socialmente, la existencia de un 8% de niños españoles con depresión, y de hasta un 40% que padecen estrés, según los expertos. Seguidamente, aflora ya esa gran preocupación del autor por el rigor y la claridad expositiva, a través de la amplia declaración de términos con que se inicia el capítulo 2. En las páginas siguientes, trata de esclarecer con detenimiento cuál es la verdadera depresión, entre las mil caras con las que puede aparecer en sus pacientes; sigue con los aspectos que la definen en el niño y en el adolescente, recurriendo a la clasificación que hace la OMS y otros organismos internacionales.

A partir de estas precisiones conceptuales, que permiten al lector saber de qué hablamos cuando mencionamos los términos tristeza, ansiedad, depresión, estado de ánimo, etc., se inicia una segunda parte (caps. 4, 5 y 6) donde el autor expone primero la diversa etiología de los trastornos depresivos; señala después el proceso para establecer un diagnóstico y evaluación del problema, que derivarán así hacia los tipos de tratamiento terapéutico más utilizados y hacia otras ayudas que pueden prestar al enfermo tanto la familia como la escuela. Se completa esta segunda parte con el capítulo 6, escrito por Ángel Morales Gómez, acerca del tratamiento cognitivo de la depresión, en el que destaca el análisis conductual, la desensibilización sistemática y el entrenamiento asertivo, cuyo objetivo final es situar al paciente en un espacio vital más satisfactorio.

Finalmente (cap. 7), el autor deja traslucir su larga vocación pedagógica y docente, resaltando nuevamente la

perspectiva educativa de todo el libro: Que los niños y adolescentes depresivos consigan vivir felizmente. Una meta que, por encima de los tratamientos médicos indispensables, la podrán alcanzar estos jóvenes enfermos cuando los familiares y adultos de su entorno estén con ellos, hablen con ellos, jueguen con ellos...; es decir, cuando les dediquen más tiempo y más cariño.

Se trata, por consiguiente, de un libro que recomendamos a cualquier persona preocupada o sensibilizada con este tipo de problemas emocionales. Indudablemente, sería también un libro muy útil en la sección psicopedagógica de cualquier biblioteca escolar. Puede constituir, además, un material de consulta importante para los Servicios de Apoyo Psicopedagógico y de Orientación Educativa; para los hospitales o centros de terapia y de rehabilitación de menores; y, por supuesto, para los trabajadores sociales, maestros, pedagogos, psicólogos, inspectores, profesores y otros educadores, a los que puede abrir nuevas puertas para entender y tratar a los niños y jóvenes que sufren o rozan esta amplia y grave problemática.

Recientemente, esta obra ha sido traducida a la lengua polaca por la Editorial Wydawnictwo eSPe (*Depresja u dzieci i mlodziezy*. Kraków, octubre 2002).

Ángel Morales Gómez

DE COZAR, J. M. (ed.) (2002) *Tecnología, civilización y barbarie*. Barcelona, Anthropos.

Estamos ante un compendio de trabajos que abordan con coherencia y seriedad las relaciones entre sociedad y tecnología. O quizás, para no establecer límites inexistentes, podríamos señalar que este libro se ocupa desde diversos puntos de análisis de nuestra sociedad que podríamos tildar de tecnológica.

Ante la amplitud y ambigüedad del tema, tecnología y sociedad, parece que la estrategia del editor al plantear la reflexión desde múltiples polos y con diferentes autores ha sido cuanto menos satisfactoria. A riesgo de dejar atrás la dimensión cualitativa, que además sólo puede ser aprehendida por cada lector, es preciso recurrir al simple recuento como muestra evidente de esta diversidad: doce capítulos y catorce autores.

Tras un provechoso capítulo introductorio del editor: *Para la construcción y para la deconstrucción. El impulso dual de nuestra civilización tecnológica*, esta nutrida autoría se organiza en tres partes. La primera bajo el título de «La civilización de los artefactos y de la economía desmaterializada» agrupa los textos de Eduard Aibar, Amparo Gómez y Miguel Sánchez. La secuencia de este apartado

arranca con aspectos generales sobre cultura y tecnología, continúa con la peliaguda cuestión de la estimación del riesgo en el desarrollo tecnológico en nuestra sociedad y termina con el insípido, en principio, tema de las patentes que tras la lectura del cuarto capítulo se revela como piedra de toque para la comprensión de la investigación de nuestro tiempo.

La segunda parte, «La civilización de lo natural y de lo artificial», tiene como objeto de reflexión las aplicaciones de la tecnología, lo artificial, sobre lo natural. El texto de Gabriel Bello analiza el perfeccionamiento de la especie humana de mano de la ciencia y la tecnología, recordándonos que viejas ideas y usos nos se han extinguido. En el sexto capítulo María José Guerra aborda el escabroso e inconcluso debate ético que suscitan las biotecnologías en nuestra sociedad. José Díaz, lleva el objeto de esta segunda parte al campo del arte y reflexiona sobre el empleo de la tecnología en las creaciones artísticas. Francisco Javier Tirado y Miquel Doménech, exponen la necesidad de nuevas concepciones en las Ciencias Sociales para hacer frente a la comprensión del fenómeno, que ya no es ciencia-ficción, surgido de la unión entre máquina y organismo: el cyborg.

La tercera parte de esta compilación, «La civilización de la información y del control», da cuenta de la dimensión más popularizada de nuestras sociedades: la información. No en vano, el calificativo de *sociedad de la información* es el más socorrido en los últimos años. En el primero de los cuatro capítulos de este apartado Margarita Vázquez y Manuel Liz abordan las

implicaciones que la simulación posee como nueva forma de conocimiento de la realidad así como de control de la acción. El análisis de las consecuencias sociales del desarrollo e implantación de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) lo lleva a cabo Javier Gómez a través de nueve tópicos sobre la impronta de las TIC en la sociedad. Del papel que debería jugar la educación en las sociedades de la información se ocupa Clara Barroso apostando por una educación más interesada en el fomento de una actitud crítica y por una actividad educativa que trascienda el límite de las aulas e implique a más agentes educativos que los profesores como medida para contrarrestar la creciente y preocupante separación total entre ciencia y sociedad. El último capítulo que cierra este libro tiene por objeto la evaluación de las tecnologías, José López y Mariano Martín proponen una evaluación constructivista de las tecnologías que permita una regulación democrática de las prioridades y desarrollos tecnológicos en nuestra sociedad.

Tras la lectura de este libro parece evidente, por si todavía cabía alguna duda, que la ciencia y la tecnología no están al margen de los contextos sociales en los que se insertan. Decidir sobre cuestiones como la propiedad del ADN, la clonación de seres vivos, el consumo de productos transgénicos, el exclusivo uso del petróleo, la energía nuclear... no son el resultado de una secuencia objetiva de decisiones. La ciencia y la tecnología conceptuadas como «creaciones» puras del raciocinio humano son, en sí, una ensoñación. La ciencia y la tecnología son del hombre y para el

hombre, en consecuencia, no pueden ser más puras que su hacedor. En ese sentido y ante la pérdida de su infalibilidad, es oportuno plantear que estas actividades pasen a formar parte del discurso público. Tornar las decisiones sobre las líneas de investigación y los usos de la tecnología visibles e inteligibles para los ciudadanos si bien es posible que no nos libere de todos sus males ni reparta todos sus bienes, sí que al menos nos aportará la tranquilidad de decidir de forma abierta y pública (no oculta) sobre nuestro futuro y el de la humanidad, que es el rasgo más encomiable del ideal científico. Reclamar mayor celo y transparencia en los ámbitos científicos y tecnológicos no es un capricho democrático sino una garantía, un freno si se quiere al uso de la racionalidad económica como única guía para los procesos tecnológicos. Tendencia que trastoca en privado, para ser más concretos en interés privado, lo que a todas luces es público aunque sólo sea por la simple evidencia de que afecta a todos.

Sin duda que esta línea de argumentación es más fácil de señalar que de alcanzar. Como siempre, los grandes males exigen grandes remedios y el peligro del uso destructivo, bárbaro, de la ciencia y la tecnología sólo puede ser encauzado, nunca anulado, con una transformación cultural. Una transformación, que como cabía esperar no puede ser inmediata sino lenta e inconclusa en la que la ciencia y la tecnología hagan aparición en la vida pública. Esta posibilidad en nada coincide con la, exclusiva y mal interpretada, pauta a la obtención de mejores «notas» para las estadísticas nacionales e internacionales.

Más bien, lo oportuno sería situar a la ciencia y a la tecnología entre los hombres, no en los altares. Enseñar a los niños la racionalidad de la ciencia, no el dogma de la ciencia. Más allá aún, no la racionalidad de la ciencia sino la racionalidad del ser humano y, en consecuencia, lo inverosímil de la separación entre ciencia, ética, política, economía, pedagogía... En el plano escolar tendríamos que plantearnos si durante los diez años de obligada escolarización las nuevas generaciones pueden aproximarse con seriedad a esa parcela tan olvidada de su futura vida de adultos. No nos referimos a su futuro desarrollo profesional como científicos, sino a su desarrollo personal como ciudadanos de una sociedad tecnológica. Sociedad en la que no se debaten, por lo menos más allá de lo anecdótico, cuestiones de vital importancia para los seres humanos (¿es pertinente mejorar genéticamente al ser humano?, ¿es preciso calcular el daño medioambiental de una obra de interés público?...). Es posible que la sociedad de la información en la que la escuela se ha visto desplazada en el desempeño de sus funciones tradicionales, otorgue a la escuela como ventajosa contrapartida la posibilidad de ofrecer a las nuevas generaciones una enseñanza para la ciudadanía que mezcle adecuadamente lo mejor de nuestra tradición humanística con lo mejor de nuestra tradición científica. Por otra parte, tenemos que reconocer que esta transformación no puede alojarse exclusivamente en las instituciones escolares sino que debe propagarse en los ámbitos educativos no formales. En esa línea, el desperdicio del poderío seductor de los

mass-media para la transmisión de los interrogantes y dilemas actuales de la tecnología es un auténtico escándalo. Estos medios, como la mayor parte de la información de Internet, están volcados en una opción pasiva y visual del ocio (entendido como «ver lo que acontece») que paraliza mientras entretiene a los sujetos. Sin llegar a pensar que a los profesionales de la educación les toca salvar el mundo, no cabe duda que existe un trabajo por hacer en la conexión entre ciencia, tecnología y sociedad. La sociedad democrática precisa de ciudadanos y la ciudadanía no será efectiva si las personas no pueden ejercer sus prerrogativas democráticas por incapacidad en conocimientos o actitudes. Así, el tratamiento profundo, que no debe ser confundido con tedioso, de los dilemas sociales que plantean la ciencia y la tecnología pueden llenar de contenido el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades democráticas.

Juan Rodríguez Hernández

HERRÁN GASCÓN de la, A. y MUÑOZ DíEZ, J. (2002) *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid, Diles.

En el Informe Delors a la Unesco, de 1996, se decía que «la educación debe contribuir a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona». A ello quiere contribuir este libro de los profesores Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid y Jesús Muñoz, ex rector de la Universidad de Ibarra (Ecuador).

Educación para la universalidad se convierte en un reto contemporáneo en que nuestros intereses egocéntricos no nos dejan ver más allá de un reducido entorno y de nuestra circunstancia. En la *primera parte* del libro se aventuran una serie de claves que tratan de converger en una «macroteoría de la unificación humana» para lo que es preciso un cambio en muchas circunstancias presentes con vista a un futuro renovado.

La *segunda parte* aborda el futuro de la educación en clave de *universalidad*, partiendo de un análisis muy sugerente de los nacionalismos que, en general, suponen un freno a esta idea de la *educación universal*. A ello se suman los problemas del egocentrismo humano que devienen en el «ego nacionalista», cuyas limitaciones son estudiadas con detalle (una de ellas proviene de la propia educación como reforzadora y consolidadora de los nacionalismos).

Los autores plantean cuáles pueden ser las necesidades globales básicas, en la medida en que pueden actuar como objetos de reconocimiento y motivos conscientes para la cohesión general. La afirmación de que «la raíz común de los lastres para la evolución humana se encuentra en el egocentrismo y narcisismo social» les lleva a realizar un análisis muy vivo de la miseria mundial, indicando cómo la pobreza es un fenómeno creciente, siendo sus repercusiones en la educación muy graves. Las soluciones que se aportan nos hacen reflexionar muy seriamente.

El proceso de universalización que se propone no es fácil llevarlo a la práctica insistiéndose en la opción universal como *un derecho humano inexistente*. Nos sumamos a la crítica que se hace al

«tibio contexto epistemológico de las ciencias de la educación» respecto al concepto de universalidad. Retomando la idea de otras obras anteriores, Agustín de la Herrán indica que en los actuales planes de estudio de formación del profesorado, no se aspira a la «formación total» de los mismos, sino a la de aspectos fragmentarios, ni a hacerlos más autoconscientes y maduros para que sean agentes decisivos de universalización o cambio para los tiempos nuevos.

Y así seguiríamos desbrozando propuestas de las muchas que aparecen en esta obra que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo —que es mucho— resultando como un aldabonazo en la conciencia laxa y no comprometida de tanta gente.

Jesús Asensi Díaz

ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, Paidós.

Son numerosas las paradojas con que nos encontramos hoy en día; de tipo familiar, económico, de género o incluso afectivas. Todas ellas hacen repensar y replantear muchas de las bases que tradicionalmente han cimentado la vida social y el discurrir cotidiano de las personas. Concretamente una de ellas es la que hace referencia al sistema educativo y a todos aquellos elementos que comporta en su interior. Es inquietante, cuando menos, comprobar que en los tiempos en que mayores avances, por decirlo en términos

tangibles, estamos teniendo en educación en términos de calidad y cantidad, de apoyo económico y de formación, mayor es el sentimiento de crisis que existe tanto en los medios o agentes sociales que nos rodean como en los propios integrantes del sistema. Crisis que se traduce en términos de desconcierto, de incapacidad, de desazón, en todos aquellos que «participamos e integramos» los sistemas educativos en la mayoría de los países europeos.

Pues bien, en esta tesitura es en la que se sitúa el profesor Esteve en este trabajo publicado recientemente cuyo punto de partida estriba, precisamente, en dar respuesta a las preguntas de ¿por qué esta sensación de crisis ahora? O, más aún, ¿por qué se produce en todos los países más o menos con los mismos síntomas? Es decir, la intención fundamental de este libro es ofrecer un panorama que favorezca la reflexión en torno a los procesos de cambio social acaecidos en los últimos años y los pormenores que han conllevado en el mundo de los sistemas educativos como consecuencia del continuo proceso de readaptación y replanteamiento al que lo tienen sometido, exigiéndole nuevas medidas de adaptación y demandándole respuestas a los cambios imprevisibles, continuos y acelerados que plantean dichos procesos sociales.

Presentando, sucintamente, el contenido del libro, hemos de decir que tras una breve introducción en la que ubica al lector en la línea de reflexión en la que se sitúa el libro presenta dos capítulos que introducen el contenido central: uno referente a lo que son las auténticas revoluciones silenciosas como aquellas que hacen que nada

vuelva a ser igual y que mejor resisten la prueba del tiempo; y, otro, en relación a lo que han sido las grandes revoluciones educativas haciendo referencia, por un lado, a los tiempos que marcaron el proceso en el que se creó y generalizó el concepto de escuela como institución dedicada específicamente a enseñar y, por otro lado, a la época en que la educación pasa a ser responsabilidad del Estado creando y manteniendo un sistema coordinado de escuelas. Ambos capítulos sirven de justificación conceptual e histórica a lo que el autor denomina la tercera revolución educativa en cuanto que etapa en la que se alcanza la universalización de la escolarización, la obligatoriedad y aumento de escolarización en la secundaria, reconocimiento de la educación preescolar, búsqueda de respuestas a los problemas de integración, apuesta por la educación frente a la enseñanza, en fin, democratización y planificación social de la educación.

A partir de aquí el autor se centra en desarrollar, de forma pormenorizada, «la extensión de la tercera revolución» en base, por un lado, a una visión estadística de los éxitos de la tercera revolución y, por otro lado, buscando resolver el interrogante de ¿por qué llamamos fracaso a la aparición de nuevos problemas generados por el éxito? Todo desde un método serio y bien fundamentado, llegando a atender a las particularidades de diversos países europeos y de EE.UU., concluyendo con la necesidad que existe de re-enfocar los problemas desde una perspectiva de «territorio nuevo» puesto que, «la salida no está en querer adaptar las

soluciones del pasado a un presente que no acabamos de entender» (p. 121).

A continuación, en el hemisferio del trabajo, observa y analiza los cuatro modelos que sustentan los diversos problemas a los que se enfrenta la educación hoy en día desde una doble perspectiva, bien macroscópica, observando los modelos económicos y políticos a partir de los que se diseñan los sistemas de enseñanza; bien microscópica atendiendo a los modelos educativos como un enjambre de ideas que rigen el dinamismo de las relaciones e interacciones, hechos y fenómenos educativos. Los modelos son: el modelo de la educación como molde, el modelo de la educación como enseñanza, el modelo de la educación como libre desarrollo y el modelo de la educación como iniciación.

Termina el trabajo con dos grandes capítulos: uno dedicado al proceso de cambio social y los consecuentes problemas de adaptación a los que se ven sometidos los sistemas educativos, ahondando en temas tan recurrentes como el de la diversificación cultural y de conocimiento, la violencia escolar o la misma valoración social del profesorado, señalando las nuevas exigencias que deben asumir los sistemas educativos. Y otro enfocado a los retos que se plantean desde esta tercera revolución educativa, centrándose principalmente en la función docente en cuanto que la calidad de la enseñanza depende de la calidad de sus profesores, su formación, el reconocimiento social, mejora de las condiciones laborales, terminando con una atención especial al aprendizaje electrónico y las Tecnologías de la

Información y la comunicación como el gran reto del siglo XXI.

Estamos, en fin, ante un gran trabajo, bien documentado y pensado, del que no nos queda más que felicitar al autor. Un libro que ayuda a reflexionar pues aporta las claves de comprensión de lo que fue, es y será el meollo de los sistemas educativos con los que nos ha tocado y nos tocará convivir. La sociedad y los cambios sociales caminan a gran velocidad; menos mal que existen obras como la escrita por el profesor Esteve que detienen el reloj y nos ayudan a visionar lo que acontece, permitiéndonos formar parte activa de la trama —dando un cuarto de vuelta más al tornillo para que la maquinaria de los sistemas educativos, lenta, se ponga a funcionar—, bien desde el mundo de la reflexión bien desde la propia acción socioeducativa.

José Manuel Muñoz Rodríguez

HERRÁN GASCÓN, A. de la (2003) *El siglo de la Educación. Formación Evolucionista para el Cambio Social*. Huelva, Editorial Hergué.

El prolífico autor de libros suprapedagógicos, Dr. Agustín de la Herrán, profesor de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, nos ofrece, ahora, un nuevo y sugerente volumen en el que retoma, actualiza, aplica y relaciona algunos de sus temas preferentes y preocupaciones anteriores.

El libro tiene tres partes que, por separado, podrían haber constituido sendas monografías publicables pero,

el autor, las ha articulado unidas con el título de *El siglo de la educación*.

En la primera parte, aventura un proyecto de cambio social centrado en la escuela. Comienza analizando la realidad social afirmando con otros autores que «la sociedad occidental se halla carente de ideales firmes», que «el panorama de la desigualdad mundial es catastrófico y creciente» o que «la globalización, como fase del capitalismo, es una estrategia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados». Arremete contra la «macdonalización» o *hamburguesamiento* de la razón, entendido como un efecto y una aplicación de la globalización política y económica que nos invade, así como el planteamiento eficientista de nuestra sociedad, que sólo valora los resultados, sin tener en cuenta el esfuerzo, el proceso, la honestidad... Después de valorar toda una situación mundial, bastante compleja, hace suya una de las ideas clave de P. Freire, «la realidad puede ser transformada, aunque sea difícil». La solución tiene que ser educativa en el sentido de tender a la *formación* comprendida como síntesis de conocimiento, conciencia y madurez personal.

Recogiendo una idea que ya aparece en otros libros suyos, el autor propone una educación centrada en la evolución humana, que no se agota en las propuestas que ya hizo Delors (enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser), sino que añade el *diagnóstico de la miseria humana, individual y colectiva*, la *fundamentación de una didáctica de la posible evolución humana*, la *necesidad de orientar un nuevo cuerpo docente más consciente y maduro*, la *reforma educativa de los*

poderes, personas e instituciones fácticos, liderada por la escuela, y la *evolución educativa de la sociedad centrada en la complejidad de la conciencia y la reducción de egocentrismo, individual y colectivo*.

Para esta posible evolución, que propone sugestivamente el Dr. De la Herrán, sería necesario un cambio social en el que a la educación le corresponde un papel fundamental, a través de los siguientes temas: el «ego», como clave del «desempeoramiento» individual, grupal y social; el desarrollo del autoconocimiento; la conciencia como la capacidad sobre la que radica la evolución interior (reducción de ego e incremento de conciencia); mejorar humanamente; la universalidad; la convergencia y la cooperación; la muerte como realidad; y la duda, como soporte más fiable del saber.

La crítica que hace a la función de la escuela es dura, porque —dice— no realiza en plenitud su cometido o lo hace de forma incompleta e imprecisa, y porque otras entidades sociales actúan, en sentido contrario, interfiriendo los escasos logros de aquélla. La conclusión es que la escuela ha dejado de existir un poco. La estructura y disposición de nuestra escuela es conservadora, dependiente e insegura. Se propone, por tanto, que la escuela se movilice hacia la captura de su función social, superando sus dificultades y sus lastres que enumera con precisión. Una de ellas, la constituyen los diversos tipos de administraciones educativas, la política, la editorial y la investigadora. Asimismo, se hace una crítica muy razonada de las reformas educativas y de la oportunidad a que obedecen, en cada momento

político, proponiéndose una reforma educativa de las instituciones sociales y de los poderes fácticos como solución (r)evolucionaria. Y así, pasa revista a la familia, los medios de comunicación, la justicia, la política, el ejército, la religión institucionalizada, la economía y la salud, concluyendo que la sociedad precisa de una solución global, que el autor identifica en un proyecto de administración educativa universal.

En la segunda parte, se plantean las claves para un cambio radical de la Universidad, identificando, con claridad, sus grandes problemas y lastres, como son la didáctica universitaria; la formación universitaria supradisciplinar y la enseñanza universitaria activa y creativa. La tercera parte, conecta con los contenidos de la anterior, proponiéndose un cambio de la racionalidad investigadora.

Se trata de un libro valiente, no usual en la literatura pedagógica, utópico y soñador a veces, realista y crítico, otras muchas. Las propuestas, argumentaciones, críticas y razonamientos que nos ofrece Agustín de la Herrán, en esta sugestiva obra, bien merecen la pena de ser leídas con sosiego y reflexión, porque aportan un caudal enorme de sugerencias y visiones no contaminadas. Una *revolución educativa*, que cambie los pilares institucionales y fácticos de la sociedad parece que es, por ahora, una bella utopía, pero ésta se ha encarnado, de vez en cuando en grandes esperanzados como fueron Platón, Tomás Moro, Giner de los Ríos y otros. A ellos parece querer acercarse mi entrañable colega Agustín de la Herrán.

Jesús Asensi

LARROSA, J. (2003) *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, Laertes.

Si hay un rasgo que destaca en la obra, ya amplia, de Jorge Larrosa es su inquietud por el lenguaje. Pero se trata del lenguaje no como aquello que podemos usar, o como aquello cuya técnica podemos llegar a dominar —y es admirable el dominio de la lengua y la escritura en Larrosa—, sino la lengua como lo que podemos experimentar, como aquello a partir de cuya experiencia habitamos el acontecimiento del mundo.

Jorge Larrosa ama las palabras, y en su relación apasionada con ellas es consciente de la diferencia que existe entre, por un lado, los *cuerpos del lenguaje* y, por otra, la *carne de las palabras*. La política y la pedagogía, lo sabemos muy bien, están repletas de esos «cuerpos del lenguaje» (Estado, pueblo, ciudadano; currículo, educando, instrucción, proyecto...), cuerpos que han sustituido progresiva e implacablemente los cuerpos reales de los sujetos y los objetos a los que pretenden referirse. Cosa diferente es el «lenguaje como cuerpo»: «Amar el cuerpo de las palabras —nos dice— no es entonces ni conocerlas ni usarlas sino sentirlas: sentirlas en lo que tienen de perverso, en su poder para trastocar la normalidad propia de lo discursivo, y sentirlas también en lo que tienen de inaprensible, de incomprensible, de ilegible, de ininteligible» (p. 195). Amar las palabras es habitar el mundo desde un ejercicio, siempre incesante y nunca del todo definitivo, que busca nombrar el mundo y lo que en él hacemos, o lo que él hace con nosotros, porque toda

experiencia siempre viene desnuda de palabras. Además, Jorge Larrosa muestra que aunque hablemos una sola lengua, en realidad lo hacemos delante de todas las lenguas del mundo, o sea, *entre las lenguas*.

En un libro anterior (*Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes, Barcelona, 2001) compiló, junto a Carlos Skliar, una serie de textos en torno a esta temática babélica de la que es objeto el conjunto de estos ensayos. Este nuevo libro recoge una serie de textos escritos entre 1999 y 2003, que avanzan desde las huellas dejadas por él, sobre todo, en *La experiencia de la lectura*, obra publicada en 1996 cuya tercera edición acaba de ver la luz, revisada y muy ampliada, en el Fondo de Cultura Económica (México, 2004). En *Entre las lenguas* destaca una nota especial: habitamos el mundo en la lengua que somos, y pensamos ese mundo, que es el nuestro, no desde la lógica de los conceptos, sino desde la experiencia viva (erótica, política, patética) de las palabras: «Las palabras determinan nuestro pensamiento porque no pensamos con pensamientos sino con palabras, no pensamos desde nuestra genialidad, o desde nuestra inteligencia, sino desde nuestras palabras. Y pensar no es sólo “razonar” o “calcular” o “argumentar”, como nos han dicho una y otra vez, sino que es sobre todo dar sentido a lo que somos y a lo que nos pasa» (p. 166). *Somos entre las palabras*. El libro de Larrosa es también un nuevo intento, no sólo por renovar la biblioteca pedagógica, sino también el lenguaje en el que se habla la educación. Ahí está la apuesta, creo yo: con qué palabras, y en qué suerte

de experiencia del lenguaje, la pensamos, nos pensamos, la nombramos y nos nombramos.

Estamos ante un «ensayo de ensayos». *Ensayos pedagógicos*, en primer lugar, donde la educación se coloca en relación a un «Dar a leer...quizá», a una lectura en la que quedan convocados los poetas y los filósofos; en relación a un «Aprender de oído», donde el aula es pensada, con María Zambrano, como uno de «los lugares de la voz donde se va aprender de oído»; o en relación a un «Leer sin saber leer», a partir de un análisis de la relación entre Blanchot y Duras, a propósito de una lectura de *Lluvia de verano*, de esta última. *Ensayos babélicos* («Leer es traducir», «Sobre diferencia y repetición», «El código estúpido»), donde la lectura es pensada no como apropiación, ni recolección, no desde la óptica de la comprensión y la unidad ni la reconciliación estética, sino desde el deslizamiento y el viaje, desde una transmisión que es al mismo tiempo fiel e infiel con respecto a lo que transmite. *Ensayos eróticos*, donde la educación queda recuperada desde el lenguaje de la pasión y la experiencia (desde el acontecimiento de lo que nos pasa, desde el cuerpo de las palabras y una erótica de la interpretación). Y, por fin, *Ensayos políticos*, que reúne cuatro textos: «Contra fariseos», sobre «La liberación de la libertad», para «Inventar un pueblo que falta» y acerca de la educación y el empequeñecimiento. El libro se cierra, muy oportunamente, con dos «Conversaciones» —una sobre «pluralidad, acontecimiento y libertad» y otra sobre «lectura, experiencia y formación»— como quizá no podía ser de otro modo, porque

Entre las lenguas es también un libro de conversaciones con los poetas, los escritores y los filósofos; un libro que nació, también, de la labor antigua de los maestros y junto a los amigos, un libro intenso en el pensamiento y en la emoción, que ha sido capaz de abrir un espacio que ofrece «las palabras más apasionadas, las más estremecidas. También las más hermosas, las más alegres, las que llevan más ternura» (p. 11).

El libro de Larrosa es una sinfonía de voces con tonalidades distintas que, en torno a un tema que se varía incessantemente, busca pensar una *babélica de la educación*. Frente a todos los intentos de pensar el lenguaje, también el pedagógico, desde la monotonía, o de pensar la lengua no desde la vida de las palabras sino desde la lógica de los conceptos y desde una racionalidad que ya no se conmueve con lo que ordena ni abre el pensamiento a lo que le da a pensar, se trata aquí de una apuesta por pensar la formación desde su crisis, y no desde lo que la armoniza y la unifica: «He enunciado la cuestión de la formación rescribiendo el subtítulo del *Ecce Homo* de Nietzsche: *Wie man wird, was man ist*, cómo se llega a ser lo que se es» (p. 323); es decir, desde la «discontinuidad» y el lugar de la «pluralidad», cuya sede es el *logos* como experiencia de la palabra, y desde el registro de las escrituras que enuncian la diferencia y la posibilidad del devenir y la transformación (con A. Porchia, R. Juarroz y M. de Barros; con M. Zambrano, Sánchez Ferlosio y M. Duras; con W. Gombrowitz; M. Blanchot, J. Derrida y G. Deleuze; con F. Nietzsche y W. Benjamin; M. Bajtín y J. Rancière, entre otros).

En esta pluralidad de voces, este ensayo nos recuerda las tareas pendientes, y siempre *por-venir*, de una lengua que, abandonando una antigua pesadez, deviene polifónica y musical, una lengua que irrumpe como *acontecimiento*. Hay tal variedad de registros y modulaciones en este ensayo de ensayos que resulta imposible, y sumamente inapropiado, cualquier resumen del mismo. Hay algo poético, erótico y exuberante en *Entre las lenguas*. En el ensayo que da título al libro, leemos: «Quiero decirte tanto que te escribo sin parar, que no puedo dejar de hablarte. Y quiero escucharte tanto que continuamente te pido que me hables, que me digas, que me escribas. Y a veces nos gustaría tener un solo labio, una sola lengua, para decirlo todo. Para decírnoslo todo. Nos gustaría hablar la misma lengua. Pero después de Babel los labios están multiplicados, las lenguas están divididas» (p. 203). Este ensayo es una invitación al pensamiento que no se conforma y a la palabra como experiencia.

Este libro de Jorge Larrosa, inquieto y plural, es como una biblioteca cuyos volúmenes no están ordenados alfabéticamente; es una memoria de palabras, que sabe que toda lectura y todo lector es una actividad en parte infiel, porque en cada acto de lectura algo nuevo comienza, y porque no leemos siendo siempre los mismos; este libro de Larrosa, colocado definitivamente fuera de su autor, responde a una *poética del don*. Un regalo no sólo de palabras y pensamientos, sino de espacios de inteligencia y emoción, de nuevas trayectorias para seguir formando el pensamiento

con todo aquello que puede darnos a pensar.

Fernando Bárcena

LÓPEZ-BARAJAS ZAYAS, E. y SARRATE CAPDEVILA, M.^a L. (2002) *La educación de las personas adultas: Reto de nuestro tiempo*. Madrid, Dykinson.

Es una verdad comúnmente aceptada que en la sociedad occidental actual, es decir, en la sociedad del conocimiento, el esquema formación —vida activa, trabajo, desarrollo profesional— jubilación ha dejado de tener vigencia. Este añejo entramado ha sido sustituido por un nuevo concepto: la Educación Permanente. Ya no se educa a la persona para que desempeñe una vida laboral más o menos larga, fructífera y enriquecedora. Ahora se concibe la educación como un proceso continuo perfectivo e intencional que se extiende desde que el hombre es capaz de adquirir la capacidad de educarse hasta que esta facultad desaparece de él.

Justamente, el libro motivo de esta recensión viene a dar respuesta a este actual reto. Los autores de este libro, perfectamente coordinados por los profesores Emilio López-Barajas Zayas y M.^a Luisa Sarrate Capdevila, han reflexionado, cada uno de ellos desde su especialidad, sobre uno de los momentos de este proceso intencional, perfectivo y voluntario de mejora personal y social. Han reflexionado exactamente sobre el período más largo del ciclo vital, la adultez y han consolidado una obra bien estructurada, rica y acertadamente elaboradora.

Tres bloques temáticos abordan su contenido. El primero se ocupa de los elementos configuradores de la Educación de Personas Adultas así como de las principales tendencias de su práctica desde las perspectivas internacional, europea y nacional. El segundo trata de dar respuesta al interrogante ¿cómo enseñar a aprender a los adultos? Este bloque temático se detiene de manera especial en las estrategias aplicables y en los aspectos metodológicos más idóneos. El tercer bloque se dedica a los cometidos de los educadores de personas adultas, los sistemas de evaluación y las metodologías de investigación.

Empieza el desarrollo de la obra con el capítulo «La Educación de Personas Adultas, ámbito prioritario de la Educación Permanente» firmado por la profesora M.^a Luisa Sarrate Capdevila, profesora titular de la UNED donde imparte docencia en las asignaturas Educación Permanente y Educación de Personas Adultas. La profesora Sarrate Capdevila es miembro de número de la European Society for Research on the Education for Adults (ESREA) y del Grupo 90 para la Educación e Investigación en Educación de Personas Adultas.

En este capítulo se sostiene como una idea que la educación de las personas adultas ha presentado durante largo tiempo un carácter remedial y compensatorio fuertemente marcado por el enfoque escolar. No obstante, desde los años 60 esta tendencia poco a poco ha sido desbancada por un nuevo paradigma: la Educación Permanente entendida como un fenómeno educativo que amplía las coordenadas del tiempo y el espacio. La persona

pasa a ser sujeto educativo a lo largo de toda su existencia.

Una vez definido y concretado el campo de acción de la Educación de las Personas Adultas, el profesor Florentino Sanz Fernández, profesor titular de la UNED y director del Curso de Postgrado de Educación de Personas Adultas, presenta el recorrido histórico de esta realidad en España y en el resto de Europa en el capítulo titulado: «Génesis y desarrollo de la Educación de Personas Adultas». Entre sus páginas se encuentran afirmaciones como éstas:

La Educación de Adultos no es un fenómeno moderno. Todos los grandes maestros de la antigüedad (Confucio y Lao Tse en China, los profetas de la Biblia, Sócrates en Grecia, Cicerón y Quintiliano en Roma) enseñaron a adultos y no a niños. Muchas de las técnicas que ahora nos parecen de gran interés para los procesos de aprendizaje adulto, por la recuperación que hacen de la experiencia previa y por la activación que promueven de los conocimientos adquiridos con anterioridad, ya las practicaron estos antiguos maestros (p. 59).

Visto el campo de acción del sector que nos ocupa y saboreado el desarrollo histórico de esta realidad en nuestro contexto geográfico más próximo, la profesora M.^a Luisa Sarrate en el capítulo «Aprender en la edad adulta», trata dos aspectos esenciales en los que se fundamenta la praxis de este ámbito educativo: el estudio de las características singulares que distinguen a la persona adulta y la incidencia de las mismas en los elementos peculiares que conforman su aprendizaje.

El lógico desarrollo de la obra lleva a pararse en este momento en otro aspecto, las estrategias del proceso instructivo. Este capítulo titulado «Las estrategias de enseñanza-aprendizaje claves para aprender a aprender», ha sido estudiado conjuntamente por las profesoras Marta Ruiz Corbella, profesora titular de la UNED, experta en la formación del profesorado en sus etapas inicial y permanente tanto en metodología presencial como a distancia y la profesora M.^a Luisa Sarrate.

El capítulo v de la obra está dedicado a una metodología específica cada día más presente en la enseñanza, una metodología emergente, diferente, enriquecedora y de absoluta actualidad: la Educación a Distancia. Su autor, el profesor Lorenzo García Aretio es el titular de la Cátedra Unesco de Educación a Distancia de la UNED y director del Máster en Enseñanza y Aprendizaje Abiertos y a Distancia. En este capítulo titulado «La educación a distancia: respuesta a demandas educativas actuales» se subraya que:

La enseñanza a distancia por su propia estructura y objetivos, brinda un ámbito de aprendizaje donde el adulto puede aprender aquello que personalmente le interese y responda a sus propias necesidades, desarrollando una vida que le resulte más satisfactoria y llena de sentido. Para comprender el aprendizaje de los adultos, ha de mirarse fuera de los centros educativos. Los adultos se enfrentan a sus problemas buscando los medios para darles solución; aprenden en casa, en el taller, en el campo, en la biblioteca o asistiendo a cualquier manifestación de tipo cultural (p. 210).

El profesor Florentino Sanz en el siguiente capítulo presenta el perfil y las funciones del educador/formador de las personas adultas. Es muy clarificadora y enriquecedora la descripción que hace del educador de adultos y de las funciones que está obligado a desempeñar. Frases suyas son:

El educador de adultos ha de ser consciente de que la enseñanza es una fuente de aprendizaje pero al mismo tiempo ha de saber que ya no es la única ni para muchos adultos la más importante. La Educación de Adultos se encamina de hecho no solamente a optimizar a personas individuales sino a mejorar determinadas condiciones colectivas y sociales mediante proyectos de desarrollo comunitario (p. 249).

Este profesional debe desempeñar nuevas funciones tales como: docencia, funciones de acreditación, labores de animación, acciones de gestión de todos los recursos educativos disponibles, detección de demandas educativas, movilidad entre distintos sectores de la realidad, funciones dialógicas...

Los dos últimos capítulos del libro abordan aspectos imprescindibles para lograr una práctica educativa de calidad. El capítulo VII desarrollado por el profesor Ramón Pérez Juste, catedrático de Pedagogía Experimental de la UNED, presidente de la Sociedad Española de Pedagogía, presidente de la Sección de Calidad de la Educación de la Asociación Española para la Calidad y vicepresidente del Consejo Escolar del Estado dice que la evaluación pedagógica consiste en la valoración, a partir de criterios y referencia preespecificados, de la información técnicamente diseñada

y sistemáticamente recogida y organizada, sobre cuantos factores relevantes integran los procesos educativos para facilitar la toma de decisiones de mejora.

Por la propia lógica de la reflexión, cierra el libro el Capítulo VIII dedicado a los modelos y los métodos de investigación cualitativa en la Educación de Personas Adultas. El profesor Emilio López-Barajas Zayas autor de este capítulo es catedrático de Fundamentos de Metodología Científica de la UNED, miembro de número de la European Society for Research on the Education for Adults (ESREA) y de la World Association for Educational Research (WAER).

El autor en este caso incide directamente en la importancia que tiene la investigación en el campo que nos ocupa diciendo textualmente:

La investigación de Educación de Adultos permite que los programas que se planifican sean realmente atractivos a los usuarios, ya que los estudios previos ponen en claro cuáles son las necesidades de las personas en cada contexto social (p. 292).

El capítulo de la investigación —determinante en cualquier campo— en esta obra se desarrolla siguiendo los siguientes bloques de contenido: La investigación acerca de fuentes documentales y centros de documentación. Los modelos y metodologías cualitativas (La investigación-acción). La investigación básica, aplicada y participativa (La observación participativa). Modalidades de investigación cualitativa como instrumentos disponibles.

Toda la obra está esmeradamente escrita, ricamente documentada y

perfectamente coordinada lo que la convierte en un elemento válido tanto para las personas que se inician en este campo como para aquellas que desean profundizar en este sector educativo.

M.^a del Pilar Quicios García

NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, C. (2003) *Pensar la educación. Conceptos y opciones fundamentales*. Madrid, Pirámide.

Fruto de la ilusión y el trabajo continuado de dos reconocidos miembros de la comunidad científica de Teoría de la Educación nace la presente obra. Los profesores L. Núñez Cubero y C. Romero Pérez, desde el convencimiento de que la educación es un fenómeno humano sumamente complejo (p. 16) han querido ofrecer a través de este libro una reflexión profunda y rigurosa acerca del hecho educativo desde una nueva lectura paradigmática, la *sistémica*, sin que ello signifique la contraposición de ésta frente a los enfoques por los que tradicionalmente se ha estudiado la educación.

Aunque no se trate —en palabras de sus autores— de un manual surgido con vocación de un libro «al uso» de Filosofía de la Educación, sí que responde, no obstante, a la finalidad más genuina de la tarea filosófica: *pensar sobre el pensar* —en este caso «pensar sobre la educación»— mediante un pensamiento crítico y riguroso. A lo largo de sus páginas, especialmente en su primera parte, el pensamiento sistémico lo difunden y aplican los autores como un recurso conceptual idóneo

para la tarea reflexiva. Se entiende además que constituiría una visión parcial e incompleta del libro, y más aún de la labor que realizan en su mayoría los pensadores de la educación, si nos detuviéramos exclusivamente en esta dimensión de corte más abstracto y especulativo, dando así por supuesto el desinterés hacia cuestiones de orden más praxiológico e instrumental; esto es, como si ambas realidades —conocimiento y acción— se presentaran separadas e incompatibles a la hora de abordar el hecho educativo. De ahí que, en este «pensar la educación para la práctica», los autores hayan insistido en señalar desde las primeras páginas que «la filosofía de la educación es actividad intelectual operativa y por consiguiente, productora y receptora de una metodología y de una axiología» (p. 17).

Este pensamiento se refleja en la misma composición de la obra, en la que, a través de sus diferentes capítulos, se van elucidando tanto cuestiones ontológicas, referidas al «ser» de la educación; éticas, referidas al «deber ser» de la práctica de la educación, como metodológicas y epistemológicas, referidas a las metodologías más apropiadas para aproximarnos a su estudio y a las posibilidades de las ciencias de la educación de lograr un conocimiento fidedigno de la educación a través de dichas metodologías. Y, todo esto, con el único propósito de proporcionar una serie de «herramientas o recursos» conceptuales básicos para poder emprender la compleja tarea de *pensar la educación* y, lo que es aún más importante, *construir nuestra propia visión de educación* y

reflexionar las formas más *legítimas* para ponerla en práctica.

La obra se estructura en cuatro partes bien diferenciadas planteadas. La primera parte se dedica al estudio de los «Conceptos y opciones fundamentales». El capítulo primero nos introduce en una reflexión básica acerca de los elementos fundamentales que se necesitan para «pensar la educación»: concepto, destinatarios, sentido y finalidad de la educación tanto como un hecho inevitable y de marcado carácter social e instancia mediadora y en interacción continua con la cultura y la civilización. Los autores sugieren una definición de la educación en relación con dos perspectivas: *conceptual y operativa*, con el propósito de justificar el carácter funcional de la misma hacia el logro de determinadas finalidades y metas propuestas.

En el segundo capítulo de esta primera parte, los autores, partiendo del supuesto de que el acto de pensar ha de realizarse previo a la puesta en práctica —considerándose así la educación como un proyecto moral y, por tanto, cuestión de índole axiológica—, ofrecen las diferentes perspectivas u opciones de aproximación científica al estudio y análisis del hecho educativo como acción específicamente humana, optando finalmente para el caso, por el enfoque sistémico-relacional, introducido principalmente en el campo científico a través de los trabajos de Ludwig von Bertalanffy. El tercer y último capítulo de esta primera parte se centra en el estudio del ser humano como estructura, abordando cuestiones referentes al conocimiento de la naturaleza humana y su correspondencia

con la *nature* y *nurture* así como su configuración conforme a dos grupos de elementos: constitutivos y determinantes. Asimismo se plantea la justificación de la necesidad de la fundamentación moral de la existencia en cuanto al hombre «como ser con el mundo» y la finalidad que ha de cumplir la educación en este sentido.

La segunda y tercera parte del libro se ocupa de cuestiones de carácter epistemológico relacionadas con el conocimiento educativo. La segunda parte: «Ciencia, verdad y educación», de la que forman parte los capítulos cuatro y cinco, se ocupa de resolver problemáticas relativas al estudio de la evolución del pensamiento y la ciencia en su búsqueda de la verdad así como del establecimiento de relaciones entre ciencia, verdad y pedagogía, mediante el análisis de los modelos pedagógicos que les corresponden. De especial interés se presenta el análisis relacionado con el debate epistemológico acerca de la dependencia o autonomía de las ciencias sociohumanas respecto de las ciencias de la naturaleza a la hora de abordar el estudio de los hechos sociohumanos y sobre el debate acerca de la racionalidad científica ante la brecha abierta por el Construccionismo Radical (capítulo 5).

A lo largo de la tercera parte de la obra —«La racionalidad de la práctica»— los autores, siguiendo la óptica sistémica, emprenden el análisis de la racionalidad de la práctica educativa en relación y dependencia con el conocimiento pedagógico —origen, fuentes, evolución y características— estableciéndose así dicho binomio como uno de los criterios básicos que ayuda a los

profesionales de la educación a llevar a cabo una práctica educativa eficaz y de calidad (capítulo 6). De otro, se aborda el análisis de la educación desde un recorrido histórico de las ciencias de la educación y una visión transdisciplinar de las ciencias afines a la actividad educativa como generadoras y/o portadoras de las bases científicas del conocimiento educativo. Al mismo tiempo, su lectura introducirá en el terreno de la investigación en educación y en la práctica educativa, dirigida esencialmente a la mejora tanto de la praxis como del ejercicio profesional, a partir de determinadas metodologías y enfoques teóricos (capítulo 7).

La cuarta y última parte del libro —«Contexto social y finalidades educativas»— reúne dos capítulos —ocho y nueve— dedicados a ofrecer un análisis más pormenorizado de las cuestiones éticas y normativas relativas a la educación. El trinomio educación, democracia y finalidades educativas va a promover una reflexión acerca de cuáles son los ideales, fines y valores educativos que actualmente han de configurar el escenario escolar en relación con el nuevo contexto democrático europeo y con la sociedad del conocimiento. En este contexto sociopolítico —Sociedad de la Diversidad— el valor del «pluralismo» y los fines educativos y axiología asociados a él, cobran carta de naturaleza. Frente al modelo desde el que se ha estructurado el Estado de derecho: el modelo de pluralismo escolar, los autores plantean y analizan la necesidad de un nuevo modelo de escuela: la escuela pluralista; esto es, una escuela que promueve la cohesión social y el entendimiento

entre las diferentes opciones ideológicas y culturales.

En definitiva, estamos ante una obra de gran utilidad para quienes se dediquen o vayan a dedicarse profesionalmente en un futuro a la tarea educativa, al encontrarse en ella —bajo una organización sistemática y bien estructurada— los «instrumentos o recursos» conceptuales necesarios que, de un lado, posibiliten iniciarnos en el complejo ejercicio de *reflexionar* sobre la educación, y por otro, nos permitan *construir* nuestra propia visión o filosofía de la acción educativa; esto es, procurarle y garantizarle al acto educativo —como «hacer peculiar»— una *racionalidad* que nos conduzca al logro eficaz y razonable de los fines y objetivos educativos propuestos. Asimismo y como cualidad genuina, supone una apuesta firme —y por qué no decirlo, «arriesgada»— por un enfoque paradigmático relativamente reciente en el campo educativo, donde el profesor L. Núñez Cubero y la profesora C. Romero Pérez han procurado y finalmente conseguido plantear y defender con rigor, claridad y con ciertos matices de innovación.

Tania Mateos Blanco

PUIG ROVIRA, J. M.^a (2003) *Prácticas morales. Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, Paidós.

Jose M.^a Puig Rovira nos presenta una obra que yo entiendo como continuidad de otra anterior —*La construcción de la personalidad moral*—, y en la que manifiesta su contrastada capacidad para realizar un análisis global de

los diferentes planteamientos y enfoques existentes en educación moral, así como propuestas educativas novedosas y coherentes sobre el tema.

En la obra se puede observar un claro objetivo de avanzar en la dirección teórica que entiende la educación moral como construcción simultánea de la personalidad y del medio. Se trata, de superar el paradigma de la educación moral como desarrollo, aunque sin perder el horizonte de la autonomía personal, y a la vez realizar una aproximación sociocultural al concepto de educación moral. Para alcanzar esta finalidad global, el autor considera necesario superar la imagen de un sujeto casi aislado, autosuficiente y provisto de unas capacidades morales individuales, y avanzar en el perfil de un sujeto inmerso en el medio sociocultural y que no es autónomo, en la medida que precisa del entorno que le rodea para elaborar sus conductas morales. Trasladando la propuesta al medio educativo, considera necesario superar la idea de que los educadores podemos contribuir a desarrollar las capacidades morales individuales de los alumnos mediante la aplicación de programas de entrenamiento compuestos por una sucesión de tareas escolares, para avanzar en la línea de construir un medio educativo cuyas prácticas y cultura moral estén impregnados de valores.

Comienza el libro describiendo la situación en la que se encuentra, en la actualidad, el campo de la educación moral. Analiza la *educación moral como desarrollo* realizando un ejercicio de valoración que permita incorporar nuevas perspectivas para comprender mejor el proceso de adquisición de la

moralidad, pero, a su vez, salvando e integrando los elementos positivos que contiene el paradigma del desarrollo. Realiza el análisis en tres niveles: filosófico, psicológico y pedagógico, concretando las dificultades propias y específicas de cada disciplina. En el filosófico describe cómo se ha olvidado el contexto sociocultural concreto, en tanto que espacio de aplicación de las normas morales y en tanto que trama sociocultural de construcción del yo. En el psicológico analiza las limitaciones que impone la representación de su objeto de estudio como un yo racional, sin biografía, casi sin relaciones sociales, sin cultura y sin contexto, como si se tratase de un yo de laboratorio. En el pedagógico analiza la perspectiva educativa denominada por el autor *Vía curricular de la educación moral*. Esta pedagogía defiende la aplicación de programas de actividades en el aula al objeto de conseguir que los sujetos adquieran un dominio adecuado y rápido de las diferentes capacidades morales que configuran su personalidad. Son propuestas pensadas para trabajar una capacidad moral en exclusiva, la cual se aísla del resto de la personalidad y se trabaja al margen de la vida cotidiana del sujeto. Analiza las limitaciones de estos programas, calificándolos de optimistas y simplistas, en la medida que no son programas hechos a la medida del sujeto y, por lo tanto, difícilmente pueden incidir sobre todos los aspectos sobre los que deberían hacerlo. Sus propuestas van en la línea de realizar una inmersión del yo en su medio e intervenir sobre éste con toda su complejidad, llegando a convertirlo en objeto de estudio. Se trataría de educar al medio para educar también al

sujeto. De este modo, entiende que la educación moral es construcción de la personalidad y construcción del medio en el que se forma la personalidad.

Del análisis realizado extrae una serie de interrogantes que le sirven de guía en todo el recorrido y, al objeto de confrontar estas ideas con la realidad empírica, se observa la vida cotidiana de un grupo-clase durante un año escolar mediante una investigación etnográfica. Se analizan las prácticas efectuadas en torno a cuatro grandes bloques: la organización de la infraestructura, las relaciones interpersonales, los momentos educativos y la organización de las actividades educativas, siempre con un especial énfasis por mirar a los sujetos en su entorno. La narración de los hechos lleva a la conclusión de que la educación moral es algo que se adquiere por inmersión u ósmosis. Considera fundamental que las escuelas construyan un medio denso en prácticas morales, de modo que los alumnos se encuentren siempre dentro de cursos de acción que les inviten a experimentar y vivir valores. La educación moral se da en todo momento y en todo lugar, a través de las prácticas cotidianas del día a día de las escuelas.

El siguiente paso, en una secuencia perfectamente ordenada, es el de abordar el concepto de *Práctica*, elemento central de la obra, pero de modo previo se realiza una revisión bibliográfica que permite conocer las opiniones y puntos de vista sobre el tema, analizando las aportaciones de autores como Giddens, Bourdieu y McIntyre. Se definen las prácticas como aquellos fenómenos directamente observables que expresan un sentido cultural y moral casi inmediatamente accesible, al

menos para los sujetos socializados en dicha cultura. Pero las prácticas también admiten una segunda aproximación teórica, aquella que se refiere a cualquiera de las elaboraciones conceptuales que permite una práctica y que buscan alcanzar un nivel de conocimiento no accesible de modo espontáneo a los miembros de esa cultura. Tras la definición de este concepto se dedica un amplio espacio al análisis de las prácticas morales y de sus características, abordando el tema desde una perspectiva que ayuda a superar el aislamiento del sujeto y dando la máxima importancia a los vínculos con el medio sociocultural. Diferencia las prácticas morales de las prácticas culturales porque las primeras, además de expresar valores y requerir virtudes, lo hacen de modo intencional.

Pero tras definir el concepto de *práctica* se observa que no todas son iguales, es decir, que no todas tienen el mismo sentido moral. Por ello aborda la última parte de la obra analizando los diferentes tipos de prácticas, que clasifica como procedimentales y sustantivas. Las primeras nos permiten buscar o crear algo moralmente valioso o correcto y se pueden diferenciar en prácticas de reflexividad y prácticas de deliberación. Las prácticas de reflexividad nos proporcionan medios para el autoconocimiento, la autoevaluación y la autoconstrucción personal. Las prácticas de deliberación se refieren a aquellas situaciones que invitan al diálogo, a la comprensión y al intercambio constructivo de razones. Por su parte, las prácticas sustantivas nos indican los comportamientos que debemos realizar para alcanzar un fin correcto previamente fijado, y se pueden diferenciar en

prácticas de virtud y prácticas normativas. Las prácticas de virtud engloban todos aquellos cursos de acontecimientos que cristalizan valores en una forma social establecida, es decir, los modos de conducirse, los rituales y las rutinas que entrelazan comportamientos que una determinada tradición cultural considera deseables. Las prácticas normativas tienen que ver con las múltiples acciones que se llevan a cabo en una escuela para transmitir las normas básicas que rigen su funcionamiento.

Finalmente se resalta la visión de las prácticas como espacio de intervención educativa en el que los educadores son constructores de prácticas y diseñadores de medios. Se trata de reconstruir el mundo de la vida en las escuelas y de crear un espacio que sea educativo en sí mismo. En definitiva, tal y como señala su autor, es una obra que nos permite avanzar hacia una comprensión de la educación moral como construcción.

Cruz Pérez Pérez

QUICIOS GARCÍA, M.^a del P. (2002) *Fundamentos filosóficos de la pedagogía antigua. La educación griega, romana y judeocristiana*. Madrid, Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia, Colección Cuadernos de la UNED.

La obra *Fundamentos filosóficos de la pedagogía antigua. La educación griega, romana y judeocristiana* es el fruto de una encomiable investigación que, partiendo de una metodología poco habitual en el mundo de la educación pero perfectamente válida, la sincronía, es decir, la coincidencia de

los hechos o de los fenómenos en el tiempo, ha conseguido reinterpretar de una manera innovadora y creativa la siempre rica pedagogía griega, romana y judeocristiana.

El método de trabajo desarrollado en la investigación ha consistido en ir estudiando sincrónicamente tres realidades inseparables en el mundo de la cultura: por un lado, se ha investigado la historia y sus realizaciones concretas en un tiempo y en un espacio bien delimitado; por otro, se han recogido los hechos pedagógicos que se producen en cada momento histórico y en cada escenario vital y, por último, se ha incidido en las ideas filosóficas que sustentan tanto las líneas de pensamiento de una determinada sociedad como las acciones pedagógicas que se desarrollan en ella.

Este estudio sincrónico, lógicamente, se ha concretado en un tiempo determinado —se ha situado entre dos puntos referenciales de gran trascendencia para la historia posterior, arrancando la investigación en el mismo momento que nace la Filosofía en la antigua Grecia con el paso del Mito al Logos, sobre el siglo VI a. C., y terminando con el nacimiento de la era cristiana en el mundo judeocristiano hacia el año 33 d. C. Esta investigación también ha delimitado perfectamente el escenario vital estudiado, el trabajo se ha concretado en el espacio griego, en el ámbito romano y en el mundo judeo-cristiano.

El libro está esmeradamente escrito, es preciso en su terminología, concreto en su desarrollo, rico en su fuente documental, innovador en su síntesis final

recogida a modo de apéndice. La autora reelabora y expresa con acierto terminológico las ideas que en cada momento pretende exponer, fundamenta cada una de las aportaciones hechas, escudriña entre citas textuales de las obras primarias para dar peso y validez a sus aportaciones personales. En definitiva, esta obra es un libro denso en su contenido pero de fácil lectura.

Lo más novedoso, creativo y enriquecedor de la obra que se está recensionando es la representación gráfica que se ha recogido a modo de apéndice en las últimas páginas del libro. En siete dípticos formados por un doble folio cada uno se ha plasmado gráficamente el estudio analítico realizado en los tres campos de conocimiento citados desde el siglo VI a. C. hasta el siglo I d. C. Cada siglo ocupa un díptico completo, por lo que de manera visual se pueden estudiar las relaciones que se establecen entre cada una de las realizaciones pedagógicas, los hechos históricos que las impulsaron y las ideas filosóficas que las sustentaron. Este apéndice representa una gran aportación para el mundo de la cultura, puesto que este estudio desde tres campos de conocimiento distintos no existía en el mercado editorial hasta este momento. Es justamente esta aportación al mundo de la ciencia humanística lo que convierte a esta obra en un indiscutible manual interdisciplinar válido para ser leído tanto desde el campo de la Historia como desde la perspectiva pedagógica o desde el mundo de la Filosofía.

M.^a Paz Lebrero Baena

RUIZ CORBELLA, M. (2003) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.

La obra *Aprender a ser, aprender a convivir* coordinada por la profesora Marta Ruiz Corbella contiene el trabajo reflexivo, sistemático, contrastado, meditado, en definitiva, enriquecedor de seis profesores universitarios preocupados por la necesidad que tiene la sociedad actual de impregnar la educación de una dimensión esencial, la dimensión moral.

Es cierto que ha habido momentos de la historia en los que se ha puesto en duda e incluso ignorado, la dimensión moral de la persona. Ésta no es la realidad de nuestro momento histórico. Actualmente la educación moral tiene vida, está de plena vigencia, produce publicaciones, reflexiones, congresos, podría decirse que la educación moral *está de moda*.

A lo largo de la historia de la humanidad, el hombre, homínido que vive en relación con otros homínidos ha debido irse haciendo a sí mismo. Es decir, ha tenido que ir abandonando su estado animal para, poco a poco, irse haciendo persona. Este proceso lento, perfectivo, voluntario, consciente e intencional se realiza hoy y siempre, a través de la educación. Es cierto que el proceso educativo de la persona y, por añadidura de la sociedad en la que está inmersa, no se realiza nunca de manera aislada, en solitario, sino siempre en relación con los demás.

Desarrollando sus propias peculiaridades e integrándose de forma creativa en otros grupos humanos el hombre

configura su propio proyecto vital. El hombre en compañía de otros se convierte en persona a la vez que convierte a la sociedad en un ente verdaderamente humano. Es decir, es la autonomía moral del ciudadano uno de los factores claves para el desarrollo de cada una de las sociedades.

Las ideas hasta el momento expuestas son expresadas en el prólogo del libro recensionado con estas palabras:

El ser humano debe hacer su vida, debe elegir un proyecto existencial, y ha de integrarse de forma creativa en otros grupos humanos, conjugando con ellos su propio proyecto. Su vida está por hacer, pero ésta no es una tarea en solitario, sino más bien una actividad que debe cumplirse solidariamente. Cada una de sus acciones determinan su proyecto vital, clave para comprender su felicidad, y cada una de sus acciones está también colaborando al desarrollo positivo de la comunidad en la que vive y, en constante espiral, del mundo que nos ha tocado vivir. De ahí la importancia radical de que todo ser humano llegue a ser el que desea ser, sin olvidar lo que debe llegar a ser. Y éste es el objetivo y el contenido de la educación moral (p. 12).

Este proceso constitutivo de la persona y de la sociedad no es innato, debe ser enseñado, aprendido, asumido y ejecutado. A lo largo de los ocho capítulos que conforman esta publicación se ofrece por parte de seis profesores universitarios algunas claves para abordar este aprendizaje individual y social.

El capítulo I elaborado por la Profesora María García Amilburu sienta las

bases sobre las que se va a reflexionar a lo largo de la obra. En este capítulo se presentan las claves y las dimensiones básicas para que se pueda producir ese desarrollo perfectivo, consciente y voluntario de la persona que es la educación. En este caso, la educación moral. Una vez asentado el desarrollo conceptual, en el capítulo II se muestra con todo esmero y detenimiento el sentido que tiene toda acción humana.

El profesor David Reyero García en el capítulo III da un salto más en la reflexión. Ahora la obra ya no se centra exclusivamente en la persona, abre su campo de acción hacia la realidad más próxima del individuo, la ciudad. En este capítulo titulado «La ciudadanía: entre la diversidad y la globalización», se presenta un bonito trabajo sobre el modo de organizar la vida en común.

El profesor Fernando Gil Cantero en el capítulo IV medita sobre el desarrollo de la vida humana en la ciudad. Por el lógico desarrollo de la obra se ve la necesidad de incidir más hondamente en la forma de vivir el hombre en la ciudad. Así, considera que el hombre no puede vivir de cualquier manera, es necesario elaborar una teoría pedagógica sobre los derechos humanos que arbitre la vida en la ciudad.

El profesor Fernando Bárcena Orbe en el capítulo V trabaja el porvenir de la educación moral concluyendo el capítulo con un apartado esperanzador, la ética de la mirada.

El capítulo VI se dedica a las teorías, los modelos y las estrategias desarrolladas en educación moral y es desarrollado conjuntamente por los

profesores Gonzalo Jover Olmeda y Marta Ruiz Corbella.

El capítulo VII, espléndidamente trabajado por la profesora Marta Ruiz Corbella, está dedicado a los agentes en la educación moral, a saber, familia, instituciones propiamente dichas y ambiente.

El capítulo final del libro desarrollado por el profesor Gonzalo Jover Olmeda incide en el aspecto ético en la configuración profesional de la educación.

Esta obra de lejanas reminiscencias aristotélicas, es un trabajo denso en su contenido, ligero en su forma, esmeradamente escrito, ricamente documentado, variado en su temática pero perfectamente coordinado y unificado. Es la obra de seis autores diferentes, pero por la perfecta coordinación que ha tenido podría considerarse aportación de un único pensador. Esta publicación se convierte en un elemento válido para cualquier persona que quiera reflexionar sobre su propia existencia individual y su aportación a la sociedad en la que se cobija. En definitiva, desde la dimensión filosóficopedagógica se quiere *enseñar a ser y a convivir*.

En las últimas líneas del prólogo dicen sus autores:

Es el objetivo de enseñar a ser y a convivir: que cada uno sea capaz de llegar a ser el que debe ser, sencillamente porque cada uno debe ser capaz de convivir, expresión clara de que es capaz de ser (p. 13).

M.^a del Pilar Quicios García

SARRATE CAPDEVILA, M. L. (coord.) (2002) *Programas de Animación Sociocultural*. Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

La presente obra, coordinada por la profesora M.^a Luisa Sarrate, la ha publicado la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Aunque sus destinatarios directos sean los alumnos que cursan la asignatura troncal del mismo nombre dentro de la Diplomatura de Educación Social, su lectura resulta sumamente ilustrativa y enriquecedora para todos aquellos que deseen saber algo más sobre este campo de creciente interés en nuestra sociedad

La profesora Sarrate ha coordinado con éxito el trabajo de 17 autores —de reconocido prestigio en el ámbito nacional e internacional de este campo— logrando efectivamente el objetivo que se proponía al acometer su tarea: proporcionar una visión *básica, global y articulada* de esta área de conocimiento y práctica socioeducativa (p. 26).

Y sostengo que ha logrado su objetivo porque —como trataré de poner de manifiesto a lo largo de estas líneas— nos presenta un panorama *básico*, que ofrece los fundamentos —teóricos y prácticos— necesarios para iniciarse en este campo del saber y de la acción humana; el libro tiene un carácter *global* porque abarca el gran espectro de cuestiones que integran el ámbito de la Animación Sociocultural; y se trata de una obra *articulada*, porque su «arquitectura lógica» es un ejemplo de sólida fundamentación y adecuada proporción entre sus partes.

El libro está compuesto por cuatro grandes apartados o bloques, divididos a su vez en cinco capítulos. Cada uno de los 20 capítulos corresponde a un tema central de especial significación para poder conocer y llevar a la práctica los *programas de Animación Sociocultural*.

Por lo que respecta a la «arquitectura lógica» de los capítulos, todos están estructurados de manera semejante. En primer lugar, se exponen los *objetivos* que se pretenden alcanzar con la introducción del tema en concreto en el programa y, a continuación, se ofrece un *esquema* del desarrollo del capítulo. Tras la *introducción* al tema propiamente dicha, se procede al *desarrollo de los contenidos*, ofreciendo seguidamente un *resumen* de lo tratado para facilitar su asimilación. Se incluyen también una selecta *bibliografía*, una propuesta de *actividades* a realizar por el alumno/a y unos *ejercicios de autoevaluación*. Por último, cierra cada capítulo un *glosario* con la definición de los términos fundamentales del tema.

Dejando de lado las consideraciones metodológicas —excelentes, según los procedimientos propios de la Educación a Distancia—, y centrándonos en los contenidos que se abordan en el libro, vale la pena destacar lo completa que resulta esta obra, ya que puede decirse que las cuatro unidades didácticas o bloques temáticos abarcan todas las cuestiones que se plantean, en términos generales, en este ámbito.

Así, en los primeros temas se tratan los presupuestos básicos de la Animación Sociocultural, para poder levantar después sobre una base sólida todo el edificio de la materia. Se analizan aspectos como la génesis y evolución de la

Animación Sociocultural —tanto desde una vertiente histórico-sociológica como conceptual—, los elementos que configuran el sector objeto de estudio, la estimulación de la participación de los sectores sociales y las dimensiones educativas de la Animación Sociocultural.

Una vez vistos los fundamentos, es posible acometer, seguidamente, la tarea de la elaboración de Programas y Proyectos de Animación Sociocultural. Para ello, primero se considera, en general, cómo se lleva a cabo la elaboración de un proyecto y, después, se concreta el modo de elaborar proyectos de Animación Sociocultural. Se examina la necesidad de analizar la realidad de la que se parte, de planificar el proyecto, seguir adecuadamente su desarrollo y, finalmente, evaluarlo. A cada uno de estos pasos del proceso se dedica un capítulo de este apartado.

A continuación, se analizan los recursos personales, metodológicos y técnicos de la Animación Sociocultural. Dentro de este bloque merece una mención especial —por su relevancia para el conjunto de las cuestiones que se tratan— el capítulo 11, dedicado al análisis de la figura del animador sociocultural, tanto en su perfil humano como profesional.

Los últimos capítulos se ocupan de los ámbitos, contextos y espacios de la Animación. Si se atiende al aspecto cronológico o biográfico de las personas, se pueden considerar ámbitos propios del ejercicio de la Animación Sociocultural: la infancia y juventud, la vida adulta, y la tercera edad. También es posible distinguir entre la Animación Sociocultural ejercida de manera institucional frente a la que surge por

iniciativa de la sociedad civil. Y hay que considerar también otros espacios que son campos abiertos a la intervención: centros penitenciarios, de rehabilitación de toxicómanos, hospitales, centros de intervención con minorías étnicas, etc. Como puede comprobarse, el campo de la Animación Sociocultural es un ámbito que va creciendo en posibilidades y espacios desde que comenzara tímidamente su andadura académica en nuestro país.

Para finalizar, considero justo destacar la labor desempeñada por los autores —especialistas en Animación Sociocultural que se dedican a este trabajo tanto desde el mundo académico, como desde la práctica profesional—. Éstos han conseguido sintetizar sus conocimientos y hacerlos accesibles a quienes se preparan para desarrollar en el futuro esta tarea en servicio de la sociedad, porque, como señala la profesora Sarrate en la presentación, «a través de los programas de Animación Sociocultural, se pueden lograr respuestas efectivas a las múltiples desigualdades sociales, con el fin de contribuir a un mundo más justo e igualitario, tarea en la que todo animador está comprometido» (p. 27). Y también, es de justicia reconocer el excelente trabajo de la coordinadora —autora además los capítulos 1 y 3— porque, gracias a su amor a la Animación Sociocultural y a su buen hacer pedagógico y capacidad de organización, podemos disponer de una obra interesante, de fácil lectura y comprensión, en la que participan las primeras figuras de este campo.

María García Amilburu

Teoría de la Educación, ayer y hoy (2003). Murcia, Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación.

Con motivo de la celebración del vigésimo aniversario del Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación (SITE), en 2001, que acoge a un buen número de docentes e investigadores de esta área de conocimiento científico de todas las universidades españolas, se publica el libro que reseñamos. La comunidad investigadora y docente autodenominada SITE es un punto de referencia necesario para conocer el desarrollo e implantación de la teoría de la educación como disciplina académica en España, y su evolución explica también el del pensamiento pedagógico contemporáneo en nuestra Península en las dos últimas décadas.

El libro conmemorativo se compone de cinco textos inéditos y una recopilación documental muy ilustrativa, pero su análisis requiere bastante más espacio del que disponemos aquí, dado el carácter abierto y crítico que han registrado los respectivos autores, todos ellos dispuestos a reducir en pocas páginas más de cuatro lustros de investigación y docencia recogidos en los diversos formatos, tanto en encuentros (seminarios y congresos) como en documentos (revista impresa y luego digital), que esta comunidad académica ha ido produciendo. Los promotores y coordinadores de la obra, los profesores Miquel Martínez (Universidad de Barcelona) y Pedro Ortega (Universidad de Murcia), nos advierten en la presentación de que nos encontramos ante «una crónica y un ensayo», una memoria y una prospección de lo que

es, ha sido y, quizás, vendrá a ser el pensar en lo tocante a la educación.

El libro empieza con un texto del profesor Gonzalo Vázquez (Universidad Complutense de Madrid), acerca de las relaciones entre educación y aprendizaje: «Educar, educarse, es algo más que provocar y acumular experiencias de aprendizaje» (p. 19), algo más que enlazará con dos líneas que marcarán los trabajos posteriores del grupo: i) la vinculación de educación con valor; ii) la educación entendida como optimización.

En esta perspectiva de corte tecnológico, una cosa es pensar la educación y otra cosa es pensar acerca de lo acaecido con la educación; una cosa será conocer y otra muy distinta será preguntarse acerca de lo conocido. Lo mismo será aplicable a lo que el seminario ha entendido como competencia tecnológica en la educación básica o general: habilidad para «la búsqueda y construcción crítica de la información» (Vázquez, p. 29), donde el valor añadido será la *construcción* que realiza el individuo pensante. Efectivamente, más que saber lo que hay, el educando bien educado sabrá por qué hay lo que hay, además de saber cómo ha llegado a esa situación, por lo que la tecnología adquiere un protagonismo insospechado en otros tiempos: lejos de la neutralidad, la apuesta por lo tecnológico es un compromiso por lo humano, por su potencialidad. Para alcanzar esa competencia, el aprendizaje supone el proceso consciente y orientado que los humanos conocemos, y ahí incide ese componente tecnológico de lo educativo: «La teoría de la educación ha de constituirse en una de las ciencias del aprendizaje, de fuerte base biológica,

en la que se vayan incorporando los continuos descubrimientos en el campo de las investigaciones sobre el cerebro humano» (p. 41).

Una vez establecidos los límites de lo educativo, en su vertiente teórica, el segundo texto, del profesor García Carrasco (Universidad de Salamanca), nos ofrece una aportación sobre los dos motores que impulsan a la educación: la experiencia y la influencia. Se trata de llegar a saber los límites, si los hay, de lo que hemos acordado en llamar educación y sujeto educable; en conocer si ese sujeto se educa o lo educan; si aquel potencial educativo viene fijado de antemano o la creatividad humana ha encontrado su tope en el artilugio que precisamente los mismos humanos han sido capaces de producir.

La teoría de la educación debe ayudarnos a entender cómo y por qué los humanos llegan a ser personas, a comprender el proceso que conduce de la hominización a la humanización; debe insistir en el estudio de cómo los humanos construyen determinados escenarios para desarrollar la potencialidad de esa zona que los aproxima a los demás. En otras palabras, en esa trama intersubjetiva donde se produce lo educativo interesa saber cuánto hay de arbitrario o espontáneo y cuánto de planificado o normativo. Para desarrollar su trabajo, el teórico de la educación debería intentar comprender y luego explicar el funcionamiento del mundo de la vida mirando precisamente más a ese mundo de la vida y rebuscar algo menos en el universo de sus ideas. Según García Carrasco, «la teoría de la educación tendremos que construirla pensando en la vida en vez

de pensando en la Biblioteca de Alejandría» (p. 60).

Ese aterrizaje en el mundo de la vida es el que guía a Antoni Colom (Universidad de las Islas Baleares) en el texto que sigue al anterior, gravitando sobre una ley no escrita según la cual la educación no deja de ser «un instrumento político y al servicio de políticas concretas» (p. 110). Su trabajo remonta hacia el pensamiento pedagógico de los 70 y su tímido rejuvenecimiento, que vendrá de la mano de la sociología de la educación, la contestación juvenil, las pedagogías ideológicas y, en algunos territorios, la reivindicación del bilingüismo. La dimensión política no aparece en los manuales pedagógicos de la época, como tampoco la vertiente comunitaria, y se cierra la década con un giro doble, en lo político y lo académico, que según el autor cambiará el rumbo de los estudios universitarios de teoría de la educación: la recuperación de la democracia y la proclamación de nuevas cátedras en este ámbito de conocimiento, que se quería más científico y menos ligado a aspiraciones espirituales y religiosas.

Muchos son los campos que se abren en esta nueva perspectiva docente e investigadora: políticas educativas, con poco predicamento en el ramo; dimensión política en la teoría educativa; valores en educación, con un indiscutible barniz político (educación moral no religiosa, democrática, ético-cívica, pacifista, para el desarrollo, antibelicista, ambientalista, intercultural, etc.), y lo estrictamente comunitario, con la educación no formal y la educación social al frente en sus concreciones diversas: la ciudad como agente educativo, la familia, los medios de

comunicación social, la formación empresarial, ocio y animación sociocultural, etc. La producción abunda y las líneas de trabajo del profesorado y de los grupos de teoría de la educación de todas las universidades españolas son diferentes pero tendentes a construir conocimiento científico en educación acorde con los tiempos democráticos que estamos protagonizando.

El profesor Jaume Sarramona (Universidad Autónoma de Barcelona) nos recuerda, en el cuarto texto de esta obra, los inicios de una teoría de la educación desde la perspectiva tecnológica en los años ochenta: «El común denominador [...] fue la demanda de un cambio de mentalidad para afrontar los problemas pedagógicos con sentido de modernidad» (Sarramona, p. 163), en un intento de superar el «lastre» espiritualista que denunciaba Colom, y de acercarse algo más a la práctica, a la acción propiamente educativa.

Cuatro han sido los sucesivos engarces de lo tecnológico en la teoría educacional, en este texto de Sarramona: i) la psicología conductista y una determinada concepción del diseño instructivo centrada en los objetivos; ii) el modelo cibernético en su lado humanista y su relación con los medios de comunicación como ejemplo de interactividad; iii) la teoría de sistemas, que permite atender a la educación en toda su complejidad, incluidos los conceptos de incertidumbre y caos; iv) la dimensión ética de lo tecnológico, inseparable de toda teoría de la educación si se buscan resultados con los medios apropiados y respetuosos con el educando y su entorno.

Desde la teoría de la educación, la tecnología debe ansiar a conocer los

mecanismos de control del proceso educativo y no limitarse a lo meramente instrumental: de qué manera y cuándo se desencadena eso que llamamos educación. Una preocupación planea sobre el texto de Sarramona: si bien la improvisación y la intuición son herramientas loables de cualquier oficio, también el educativo, la práctica debe regirse por el rigor y el planeamiento, quizás algo más en tiempos de incertidumbres.

En la quinta etapa de esta obra, el profesor Juan Escámez (Universidad de Valencia) nos explica el desarrollo de la educación en valores en el tramo democrático de nuestra reciente historia. Empieza su aporte recordando el impulso que el profesor Marín proporciona a la educación en valores a finales de los setenta desde el VI Congreso Nacional de Pedagogía. La semilla no germinaría hasta unos años más tarde, dado el silencio que la pedagogía oficial española otorgó a los valores en educación: sólo una de las cien ponencias en cuatro congresos de la Sociedad Española de Pedagogía (de 1980 a 1992), pero también sólo tres de más cien ponencias en el SITE de los mismos años, llegaron a preocuparse por los valores. Se arrastraba «un sabor a algo viejo, rancio y conservador» (Escámez, p. 209), en esto de los valores, por parte de educadores y académicos, que lastraba cualquier pretensión científica en los investigadores de la época.

Se dan señales de la importancia de los valores en todos los ámbitos de la vida social; hay tímidos aportes sobre la relevancia de las actitudes en el currículo, recogidos en el proceso de debate y elaboración de la LOGSE a finales de los ochenta; se empieza a vincular educación en valores con educación

democrática y cívica, y se organizan eventos científicos centrados en los valores, que rápidamente contagiarán a profesores vinculados con la comunidad del SITE. Precisamente el análisis breve de este último ámbito cierra el texto del profesor Escámez, explicando cómo la educación en valores en España adoptará planteamientos más acorde con los tiempos, el de la educación para la ciudadanía.

Se cierra esta obra con un trabajo de M.^a Ángela Hernández Prados (Universidad de Murcia), que describe el carácter y contenido de los eventos surgidos a la sombra del SITE en estas dos décadas, en sus cinco formatos: congresos nacionales, revista impresa, revista digital, espacio de trabajo en la red virtual y, por supuesto, los seminarios.

El texto aporta datos cuantitativos relativos a temas y personas protagonistas de los congresos (nueve ediciones hasta 2001); sobre los artículos publicados desde 1986 en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, y sobre el espacio electrónico abierto con *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, revista de carácter digital. Termina esta colaboración con un detallado estudio sobre el funcionamiento y el contenido específico de los veinte seminarios motivo de la obra. Tanto en aspectos metodológicos (normas implícitas de organización, por ejemplo), como en datos generales de participación, lo destacable es el talante participativo y de confrontación, que no de enfrentamiento, que caracteriza a estos seminarios restringidos en el número de participantes (hasta una cincuentena en cada edición).

Concluimos. Seminario sugiere una condición seminal, de simiente, que quiere proyectarse y trascender

hacia metas próximas y lejanas. Como acabamos de ver, el SITE ha querido dar cobijo a las diversas sensibilidades e ideologías que se agitan en el área de conocimiento de la teoría de la educación en las universidades españolas: la corrección de ponencias y las addendas que las amplían, matizan y a menudo ilustran, sugieren una metodología, en su formato de encuentro-seminario, de orden constructivista y cooperativista (Vázquez, p. 50), que acoge expertos e interesados en la materia digna de estudio mediante el consenso y el acuerdo. Hemos ido interrumpiendo el texto con las referencias topográficas de los autores, en un intento de demostrar el talante «plural, diverso, ecléctico y contradictorio» (Colom, p. 123) que desde el principio los profesores Marín y Sanvisens quisieron imprimir al grupo que estaban gestando.

A lo largo de las páginas de esta obra se divisa un futuro que se quiere productivo, desde el punto de vista científico, alrededor de las inquietudes y preocupaciones del profesorado participante, que Vázquez augura aglutinados alrededor de un «observatorio permanente del aprendizaje y del sistema educativo» (p. 51), con su carácter cooperativista en la línea de los cuatro ejes que hemos sintetizado en esta reseña: experiencial, político, tecnológico y axiológico. Sin duda, para conocer cómo será la educación de los próximos veinte años también deberemos atender al relato desmenuzado que se producirá en el seno de esta comunidad autodenominada SITE y que, sin duda, se verá reflejada en la correspondiente publicación en su momento.

Enric Prats