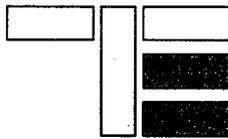


RECENSIONES



ASENSIO, J. M. (2004) *Una educación para el diálogo*. Barcelona, Paidós.

No cabe duda de que la cuestión del diálogo es uno de los temas candentes de la Pedagogía. Maestros, padres, pedagogos, psicólogos, tratan de la necesidad del diálogo casi, me atrevería a decir, de un modo obsesivo. Quizá alguna persona podría tener este prejuicio al ver este libro que ahora presento. Sin embargo, nos equivocáramos si pensásemos que el libro de José M. Asensio, catedrático de Biología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, es un texto oportunista que incide, una vez más, en los tópicos al uso. Bien al contrario, estoy convencido de que esta obra resulta una de las propuestas más interesantes que he podido leer en los últimos años. Es imposible resumir en unas pocas líneas la riqueza de este libro. Me limitaré a señalar los aspectos que, a mi juicio, resultan más relevantes.

Una educación para el diálogo abre básicamente tres ámbitos de discusión: epistemológico, antropológico y ético. Asensio nos propone, en primer lugar, una teoría de la educación constructivista radical. Un punto de vista constructivista es el que cree que en el acto de conocer no se refleja una realidad objetiva, sino un proceso de construcción de esa realidad existente que no puede ser representada con independencia de la actividad mental de quien conoce. Desde esta perspectiva, pues, nociones como objetividad, verdad, realidad, deben ser replanteadas. Evidentemente, ello no quiere decir que no podamos seguir hablando de objetividad o de realidad. No cabe

duda de que los críticos al constructivismo aprovechan este posicionamiento para declarar su posición dogmática. Mientras que para ellos «los hechos son hechos», lo que el constructivismo sostiene es que no poseemos un punto de vista metahistórico, trascendental, más allá del tiempo y del espacio, para poder describir la realidad. Al igual que el viejo Nietzsche, para el constructivismo «no hay hechos, solamente interpretaciones». Esto significa que el sujeto, el investigador o, en nuestro caso, el pedagogo, se encuentra en todo momento situado. No hay texto sin contexto. No hay tampoco, por lo tanto, un ser, un hecho, libre de valor y de interpretación. Para fundamentar su punto de vista Asensio recurrirá a la segunda Cibernética (autores como Von Foester, Morin, Luhmann, resultan referencias fundamentales). Habría que añadir que el constructivismo radical se inscribiría en una posición claramente postmoderna, entendiéndose por tal una teoría que acepta la «muerte de Dios» (Nietzsche), el fin de los grandes relatos (Lyotard). Siempre estamos en una historia, o en múltiples historias. Todo depende de la situación, del contexto, de la perspectiva, aunque esto no significa, evidentemente, que todo valga lo mismo, pero para elucidar la perspectiva mejor no podemos recurrir a un punto de vista metafísico que escape al contexto y a la situación. En segundo lugar, hallamos una teoría antropológica. Tengo que advertir que la biología de la educación en la que Asensio está trabajando se inscribe de lleno en el terreno antropológico. Para él, el diálogo aparece como un modo de ser de los seres humanos en el

mundo. Desde su nacimiento, hombres y mujeres son seres en relación con los demás, necesitados de los otros, dialogantes, conversadores. Porque la vida humana es finita, no tenemos más remedio que depender de los otros para configurar nuestra existencia. Y la educación es también esta capacidad que tenemos de acoger al otro, de recibir su palabra. Dialogar es establecer una relación de alteridad con los demás. Ahora bien, no toda relación de alteridad es diálogo. Éste debe poseer también una dimensión ética. He aquí, pues, la tercera gran aportación del libro de Asensio.

No me cabe la menor duda de que al lector de estas líneas la palabra «diálogo» le evoca inmediatamente el «consenso». Las éticas dialógicas son éticas que utilizan el diálogo como método, como instrumento para llegar al consenso. La posición de Asensio nada tiene que ver con esto. El diálogo no es un instrumento sino una estructura antropológica fundamental, hasta el punto de que sin él no podría hablarse de naturaleza humana. La ética del diálogo es una ética de la *responsabilidad* y de la *escucha*. Aprender a dialogar significa saber escuchar, tomarse en serio el punto de vista del otro, aceptar que no existen verdades absolutas. Dialogar es admitir que el mundo tiene múltiples lecturas, infinitas lecturas. El diálogo es siempre *inconcluso*. Una ética desde el diálogo es radicalmente antidogmática. No se centra en un código deontológico, universal, metafísico, sino en las formas en las que nos relacionamos con los demás. Esto no significa defender un relativismo, sino un pluralismo. Frente a un universo

ético, Asensio nos propone un multiverso. Por esta razón una educación para el diálogo es una educación plural, lo que no significa que sea una pedagogía «blanda». Evidentemente una ética del diálogo no es fácil, requiere disciplina. De ahí la necesidad de una «educación» para el diálogo. En una educación así la autoridad es fundamental, no así el poder. Hay que distinguir claramente entre ambos. El poder se impone, mientras que la autoridad se otorga, se concede. La verdadera autoridad nunca es autoritaria. Todos conocemos profesores que tienen poder, pero muy poca autoridad. El poder es la negación de la ética y del diálogo. El que tiene poder se niega a dialogar precisamente por su situación de privilegio y de desprecio al otro. Dialogar es tomarse en serio la palabra del otro, la situación del otro.

Finalmente es necesario indicar que creo que *Una educación para el diálogo* es un estudio que propone otra manera de ver la educación que toma distancia tanto de los posicionamientos humanistas clásicos como de los tecnológicos. No estamos acostumbrados a libros de estas características. El libro de Asensio huye de las dos teorías dominantes en nuestro país y abre una línea de reflexión y de trabajo desde la antropología de la complejidad. No cabe duda de que ésta puede aportar una perspectiva que los pedagogos deberían tener muy presente para abordar los problemas que suscita la educación en la actual sociedad postmoderna.

Joan-Carles Mèlich

BENSO, M. C. y PEREIRA M. C. (coords.) (2003) *El profesorado de enseñanza secundaria. Retos ante el nuevo milenio*. Ourense, S.M.

Los problemas que afectan al profesorado: falta de motivación y consideración social, baja autoestima, incertidumbre, desconfianza de sus posibilidades, falta de recursos y de formación para afrontar los nuevos retos, etc., son el reflejo del desajuste entre la formación profesional del docente y las exigencias socioculturales en las que se enmarca su profesión.

Estas dificultades, aun con matices concretos determinados por cada momento histórico, han estado siempre presentes en la cotidianidad de su profesión. Arrancan desde los mismos orígenes de su labor docente: la deficiente formación recibida tanto inicial como continuada, y la escasa consideración social de su trabajo, en referencia a otros rangos de maestrías o a otras profesiones.

En la obra se analiza esta problemática, deteniéndose especialmente en el profesorado de enseñanza secundaria, puesto que no sólo por las características evolutivas de los sujetos con los que trabaja, sino por la controversia erigida en torno a la formación recibida, se constituyen ciertamente como los profesionales más vulnerables.

Este análisis se hace desde una doble dimensión: histórica, incidiendo en la génesis y el desarrollo de algunos de los aspectos conflictivos más destacados de la profesionalidad docente, y actual, analizando los retos más importantes que se plantean al profesorado ante el nuevo milenio. Esta perspectiva

comparativa permite reflexionar sobre la persistencia de ciertos problemas, que siguen constituyéndose como retos, y sobre el afrontamiento de nuevas transformaciones, aún por asumir, configuradas en torno a los nuevos cambios sociales y económicos.

El libro se estructura en tres apartados, uno primero sobre los antecedentes históricos respecto a la configuración de la enseñanza secundaria, que introduce su segunda parte, sobre las exigencias del presente. Y un tercer apartado sobre el análisis de la problemática específica del colectivo docente de Galicia.

La primera parte, denominada acertadamente «Las huellas del pasado», en la que se realiza una revisión histórica de la labor de este profesional, desde su instauración, su reconocimiento tras el liberalismo moderno, hasta su regularización actual. Se describen sus funciones más relevantes y las dificultades en el reconocimiento de su profesionalización, que de manera común siguen manifestándose en la actualidad: formación, acceso a su puesto de trabajo, jubilación, sueldos, etc.

En la segunda parte, se analizan las demandas requeridas al profesorado desde la consideración de los diferentes factores que acontecen en la sociedad actual y están originando transformaciones importantes. Enmarcados bajo el fenómeno de la globalización se conforman nuevos soportes para la información, nuevos valores en confrontación y nuevos fenómenos de interculturalidad, que han de ser afrontados y cuestionados desde el sistema educativo, y a través del profesorado.

Esta segunda parte está constituida por varias colaboraciones con temas diversos. El primero sobre los «Efectos de la crisis cultural y curricular sobre la formación de los profesores», de Gonzalo Álvarez, en el que se evidencia la manifestación de una crisis cultural, en relación con lo curricular, y una propuesta de principios pedagógicos que permitan solventar estos problemas. Otra contribución sobre la educación en valores, de Miquel Martínez, en la que se reflexiona sobre la necesidad de establecer un clima social, académico y político de confianza entre los docentes. Cristina Caruncho aborda en otra de las colaboraciones, la controversia en torno a la asignatura de ética, desde un análisis pormenorizado sobre la trayectoria de las escuelas de formación del profesorado en las tres últimas décadas, justificando la importancia de la implantación de dicha asignatura como vía para la convivencia democrática.

Y concluye esta segunda parte con una exposición teórico-práctica de la educación en valores, elaborada por tres profesores de la Universidad de Vigo, M.^a Luisa Alonso, M.^a Carmen Pereira y Jorge Soto. Fundamentan la importancia de la música, y su capacidad comunicativa y representativa, para elaborar un admirable compendio de muestras musicales que permiten desgranar las vivencias del profesorado, y los múltiples problemas, valores y contravalores con los que se enfrenta.

Por último, la tercera parte centrada en la realidad de la formación inicial y continuada del profesorado gallego de enseñanza secundaria, con aportaciones desde la propia práctica como docentes.

En definitiva, el libro trata de poner de manifiesto la necesaria revaloración del profesorado de enseñanza secundaria, desde la reflexión sobre su formación. Se plantean varios problemas, por una parte la sobredimensión del papel de la institución escolar, de quien se espera que a través de sus mediadores o agentes resuelva ciertas problemáticas originadas y/o pertenecientes a otros contextos. Y por otra, la escasa toma de conciencia de las transformaciones concurridas en la sociedad actual, que demandan nuevas formas de enseñar y plantean nuevos problemas que cada vez están más lejos de ser resueltos con los mismos métodos y conocimientos, con los que tradicionalmente se ha venido actuando.

María José Hernández Serrano

CUENCA CABEZA, M. (2004) *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*. Bilbao, Universidad de Deusto.

De un tiempo a esta parte, hemos hecho notar en nuestros planes de estudios, investigaciones, trabajos, un aumento en el interés por el campo de la educación del ocio, plasmado en la denominada Pedagogía del ocio, a través de la cual vamos sistematizando y estudiando el mundo del ocio como proceso social, personal y educativo. Éste es el objetivo de esta nueva obra del profesor Cuenca, que viene a «completar y revitalizar» la obra *Temas de Pedagogía del ocio* que ya publicara hace nueve años y cuyos destinatarios, principalmente, siguen siendo los alumnos universitarios y todos aquellos

que nos dedicamos, de una u otra forma, al campo de la Pedagogía del ocio dentro o fuera de las aulas universitarias. «Este libro pretende abrir el vasto horizonte de la educación del ocio a estudiantes universitarios, profesionales del ocio y personas interesadas en el tema».

Es reconocida no sólo la trayectoria que el autor del libro lleva en este campo sino más aún el interés mostrado por avanzar y profundizar en un campo de estudio como es la educación del ocio, dentro de una sociedad del consumo que ofrece múltiples posibilidades y que obliga a pensar los verdaderos cauces a través de los cuales poder orientar el tiempo libre en ocio. La actividad, la intencionalidad y el sistematismo son tres de los pilares que sostienen dicho proceso y, a su vez, justifican el contenido de este libro.

Un contenido que se plasma a través de seis capítulos «que tratan cuestiones diferenciadas, aunque el conjunto tenga coherencia y unidad». Los dos primeros tratan, de forma genérica, todas las cuestiones relativas al ocio y su incidencia en el mundo de la educación. De un lado, en el primero, «El ocio», se sintetizan las ideas básicas sobre el concepto del ocio, sobre la vivencia del ocio, sus concepciones, coordenadas y dimensiones, su experiencia sustancial y casual, sintetizando lo que el autor viene denominando «ocio autotélico», y abocándose a una visión de conjunto en la que confronta el ocio consumista frente al experimental y el ocio centrado en la diversión frente al creativo y cultural. Y, de otro lado, en el segundo capítulo, «La educación del ocio», a partir de un

razonamiento que justifica la necesidad de la educación del ocio se centra en plantear qué es la educación del ocio, cuál ha sido la evolución de la Pedagogía del ocio, y cómo ha de venir descrita la intervención educativa en el ocio, centrándose principalmente en el ámbito de la escuela.

En los capítulos siguientes, el autor puntualiza su interés en presentar distintas maneras de abordar la educación del ocio, apuntando argumentos que afloran tanto desde la propia experiencia como desde la investigación. En el tercero, «La pedagogía del ocio a largo plazo», expone los modelos de educación del ocio que pueden llevarse a cabo a largo plazo, curricular y vivencial, junto a dos propuestas concretas, la educación del ocio como área transversal y la educación del ocio en la Institución Libre de Enseñanza. En el capítulo cuarto, «La pedagogía del ocio a corto plazo», habla igualmente de los modelos que considera válidos, llegando a indicar propuestas de programas específicos. En el capítulo quinto, «Modelo de intervención educativa UD», presenta el modelo constituido por las sugerencias, aportaciones y críticas de un amplio equipo de personas dedicadas a la educación del ocio en la Universidad de Deusto, basado en su manera de entender el ocio autotélico, ofreciendo referencias teóricas y prácticas que permiten la realización de programas educativos concretos. Por último, en el capítulo sexto, «Educación del ocio en la comunidad», se plantea la interconexión entre hábitos de ocio y costumbres comunitarias, o lo que es lo mismo, la comunidad en cuanto destinataria de la educación del ocio,

acercándose al papel de la educación del ocio en la equiparación de oportunidades, a la intervención con grupos de edad y jóvenes, y a la relación entre la educación del ocio y la acción cultural. Termina el libro con un apéndice en el que se incluye la Carta Internacional de la Educación del ocio de la World Leisure and Recreation Association y la Carta Internacional del Ocio. Todo ello arropado con una amplia bibliografía.

Estamos, pues, ante un trabajo amplio, bien fundamentado, didáctico, que aporta, incluso, al final de cada capítulo, una serie de cuestiones o interrogantes sobre el contenido del libro, unos ejercicios prácticos y una bibliografía específica al respecto, de cara al trabajo del alumno. Una obra que profundiza en el significado del ocio en la sociedad y en la vida de las personas, que identifica las posibles actividades y modelos de ocio, los criterios para descubrir y evaluar programas y, en fin, todas aquellos mecanismos sociales, educativos y personales que se ponen en práctica dentro del campo de la Pedagogía del ocio.

José Manuel Muñoz Rodríguez

GARCÍA AMILBURU, M. (ed.) (2003) *Claves de la Filosofía de la Educación*. Madrid, Dykinson.

María García Amilburu, profesora titular de Filosofía de la Educación de la UNED, ha reunido en este volumen 14 trabajos de ocho relevantes filósofos de la educación contemporáneos, con el fin de proporcionar una visión

panorámica de este ámbito académico de creciente vitalidad dentro y fuera de nuestras fronteras, como ponen de manifiesto las numerosas sociedades, publicaciones y reuniones científicas que se organizan cada año en el campo de la Filosofía de la Educación.

Los autores de los diferentes capítulos de este libro desarrollan su trabajo en las Universidades de Oxford, Londres, Sydney, Complutense de Madrid, Navarra y la Universidad Nacional de Educación a Distancia; y todos ellos gozan de un reconocido prestigio en su área.

Como señala la autora, la educación es una necesidad permanente de los seres humanos, pero los cambios sociales a los que nos vemos sometidos —constantes, y de velocidad creciente en nuestra época— hacen necesario *repensar* algunas de las cuestiones claves de la tarea educativa: y ése es el objetivo que se propone el volumen que ahora comentamos.

En el Estudio Introductorio, la profesora García Amilburu esboza el marco de referencia en el que han de situarse los temas que se tratan: se refiere a un modo de concebir la Filosofía de la Educación como un tipo de Filosofía Práctica, en el sentido que daba Aristóteles a esta expresión. La Filosofía de la Educación —señala— debe constituirse como un saber práctico que busca conocer cómo promover el bien a través de una acción moralmente recta. En el ámbito de la acción humana, la cuestión de la verdad no consiste tanto en constatar una adecuación, sino en *hacer el bien*, porque ésa es *la verdad de la acción* (cfr. p. 19). Y la educación es, sin lugar a

dudas, una de las acciones a las que se puede aplicar con mayor propiedad el calificativo de *humanas*.

A la hora de desarrollar qué se entiende por Filosofía de la Educación como un tipo de Filosofía Práctica, son especialmente clarificadores los trabajos de Richard Pring y Fernando Gil Gantero titulados «La educación como “práctica educativa”» y «La relevancia práctica de la Filosofía de la Educación», respectivamente. John White, por su parte, expone un modo —el que él considera más adecuado— de elaborar la Filosofía de la Educación dentro del conjunto de las ciencias humanas, en su trabajo «La Filosofía de la Educación como disciplina académica».

Rafael Alvira analiza con un estilo sugerente y poético algunas cuestiones relacionadas con la naturaleza de la acción educativa y sus métodos propios en los capítulos que llevan por título «La educación como arte suscitador» y «El método socrático, prototipo de diálogo educativo»; mientras que los capítulos que analizan el ideal de educación en su evolución histórica están firmados por Javier Vergara.

Además de los trabajos que se ocupan del tratamiento de asuntos de índole general, bien sean metodológicos o históricos, el libro que ahora reseñamos dedica varios capítulos al tratamiento de cuestiones que podemos calificar «particulares», en el sentido de que se orientan al estudio de aspectos concretos que deben tenerse en cuenta si se desea repensar los temas propios de la Filosofía de la Educación del modo más completo posible.

Así, María García Amilburu dedica un capítulo a reflexionar sobre «El ser

humano, protagonista de la educación», y otro a la necesidad de la educación de los sentimientos, que lleva por título «¿Es posible educar los afectos?». Paul Hager aborda el problema de la formación intelectual en «Teorías filosóficas del aprendizaje», mientras que el tratamiento de la educación moral de la persona es tratado por Marta Ruiz Corbella en su colaboración titulada «El arte de ser humanos». Completa el libro un capítulo dedicado al estudio de «La formación de profesores» firmado por la editora del volumen. Al final del libro se ofrece una bibliografía reciente en la que se pueden encontrar sugerencias para que los lectores que lo deseen puedan seguir profundizando en los temas que les hayan despertado un mayor interés.

Entre las cualidades innegables de este libro, querría destacar la profundidad con que se abordan las diferentes cuestiones examinadas —no podría ser de otro modo, tratándose de un libro de carácter filosófico— y la claridad y sencillez en la exposición de las mismas. Cualidades que, por desgracia, no siempre se acompañan mutuamente.

También cabe subrayar la novedad editorial que supone la publicación, en nuestro país y en nuestro idioma, de una obra de carácter unitario —aunque no uniforme— que reúne en un solo volumen los trabajos de tantos autores de prestigio. Considero que la selección de los temas y su tratamiento constituirán una ayuda innegable y un punto de referencia obligado para quienes están inmersos en investigaciones en el ámbito de la Filosofía de la Educación.

M.^a Luisa Sarrate Capdevila

GARCÍA DEL DUJO, Á.; MARTÍN GARCÍA, A. y PÉREZ GRANDE, M. D. (2004) *Procesos de formación on line*. Salamanca, Amarú Ediciones.

¿Son las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación una base instrumental relevante para repensar los procesos de formación? Es quizás la interrogante que mejor caracteriza la inquietud de los autores a lo largo de esta obra. Las respuestas, a diferencia de muchos otros tratados, son categóricamente la revelación de una percepción comprometida con la reflexión pedagógica. Esto es, lejos de considerar al nuevo estadio tecnológico en el que discurre la educación hoy en día, como un bien suficiente *per se*, la tesitura central de este trabajo se encarga de añadir una dimensión pedagógica —un encuadre de aprehensión necesario—, a partir del cual se puedan esclarecer unas líneas emergentes de investigación para el análisis de los procesos de formación en contextos de virtualidad, una reflexión que tiene la finalidad de robustecer la discusión teórica al respecto y dota con ello a la práctica educativa de un sentido más pertinente y significativo de su uso, puesto que es en el frenesí de la práctica educativa con nuevas tecnologías donde comúnmente se minimiza este rigor analítico.

El marco de inteligibilidad, desde donde se ensaya esta lectura pedagógica, se apoya básicamente en la teoría sociocultural del aprendizaje, y en la recuperación reflexiva de una experiencia europea de formación *on line* dirigida al profesorado de educación de adultos denominada Tutorpea, que

los autores han gestionado durante tres años de diligente actividad. Ambos insumos, el marco conceptual y el referente empírico, representan las premisas recurrentes de análisis en toda la obra. Las diversas categorías derivadas de los enfoques de la cognición distribuida, el aprendizaje situado y las comunidades de práctica —que se entroncan en la teoría sociocultural—, así como las constantes lecciones que han dejado el diseño e implementación de la plataforma de formación concebida como «un espacio interactivo de formación virtual», dan la certeza, a lo largo de sus cinco capítulos, de que las nuevas tecnologías tienen la capacidad para inaugurar una nueva forma de pensar y hacer la educación si y sólo si se impone meridianamente unas condiciones pedagógicas de uso. La auténtica novedad, por tanto, no es un sucedáneo rigurosamente derivado de la bondad operativa de la herramienta, sino de la representación simbólica que pedagógicamente se puede, se debe, añadir a la dinámica educativa en estos perímetros virtuales.

El capítulo primero abre estas grandes líneas de debate. Asumiendo que en la actualidad la formación profesional en general, así como la formación de maestros de educación de adultos en particular, exhibe una serie de tendencias, vicios, pero sobre todo perspectivas, ancladas en la necesidad de asumir sin miramientos la formación permanente, el centro del análisis busca ampliar y repensar esta tendencia de formación desde las oportunidades tecnológicas de hoy: «¿pueden las tecnologías superar el estado y los modos de entender la formación

permanente que venimos arrastrando en las últimas décadas?» (12). Más que respuestas, esta primera sección se empeña en abrir una serie de horizontes desde la incertidumbre, un ejercicio que lejos de apelmazar el optimismo o intentar abolir la crítica, permite escudriñar las prioridades teóricas y prácticas del futuro —que es hoy— para la diada tecnología y pedagogía, en la que indeluctablemente discurren y tendrán que discurrir las prácticas educativas de hoy.

Ahora bien, como se deja entrever en el segundo capítulo, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de hecho, a través de lo que genéricamente se identifica como entornos virtuales de aprendizaje, invitan a pensar en estas herramientas no sólo como artefactos ornamentales —parte de un mobiliario—, sino como auténticos espacios de educación. Los entornos virtuales de aprendizaje auspician y sustentan en, a través y gracias a estos espacios, ámbitos sociales y educativos donde se construye y se reconstruye la cultura, el conocimiento y donde se afianza el aprendizaje. Frente a esto, se impone la necesidad de concebir que estos nuevos espacios educativos —análogos a la función que cumplen los espacios educativos tradicionales— son ámbitos simbólicos, físicos y sociales donde, para poder experimentar o proceder con beneficio educativo, la pedagogía debe tomar decisiones que apelen también a la maniobrabilidad y a la representación de los espacios virtuales; esto es, la pedagogía debe admitir una caracterización de la dimensión espacial de los entornos virtuales. Éste es uno de los retos más significativos, a juicio de sus

autores, que la formación permanente *on line* debe asumir, puesto que permitiría superar las limitantes que normalmente impiden una formación a lo largo de toda la vida: el control de las coordenadas espacio y tiempo.

Con un lenguaje mucho más prescriptivo, el tercer capítulo nos invita a la configuración de estos espacios virtuales de formación desde una concepción que dista mucho de la representación bancaria y mecanicista del aprendizaje. Entre las claves de esta necesaria interpretación pedagógica en los entornos virtuales se mencionan: la definición de un sistema de actividades significativas para los alumnos y la creación de espacios compartidos y contextualizados en torno a metas compartidas de actividad entre alumnos. Como tal, una lectura pedagógica de las nuevas oportunidades tecnológicas debe llegar a conformar e incentivar núcleos de intersubjetividad que recreen Zonas de Desarrollo Próximo, esto es, comunidades de aprendizaje; debe dar prioridad al aprendizaje con otros, y al aprendizaje de los otros, esto es, al aprendizaje colaborativo; debe ser consciente de que la internalización —esto implica también transferencia de aprendizaje— es tal, si se está más cerca del contexto real —situado— de quien aprende, es decir, si es contextualizado; debe partir de situaciones concretas y prudentemente desencadenantes, esto es, problematizadoras; debe atender que el aprendizaje exige una reflexión sobre la acción, esto es, el aprendizaje dialógico y reflexivo; debe dar prioridad al valor humano como recurso, esto es, la gestión del conocimiento; y debe reafirmar la presencia del tutor, esto es, del

mediador. Todos, retos que deben asumir las actividades de formación con nuevas tecnologías.

Llegado al capítulo cuarto, el interés de los autores se centra en contextualizar tanto las reflexiones pedagógicas, así como los criterios de acción pedagógicos, en la descripción de la implementación de la experiencia Tutorpea —tutor, que alude a un componente del sistema, y PEA por Profesores de Educación de Adultos—. Este proyecto tenía como objetivo crear una red de reflexión conjunta y colaborativa sobre la situación y desempeño educativo para el profesorado de educación de adultos en zonas rurales, o con dificultad de acceso a centros de formación continua, en España, Portugal e Italia. Para su exposición se presenta las cuatro fases que implicó la ejecución del proyecto: diseño técnico y pedagógico, experimentación, desarrollo y evaluación, detallando una serie de acontecimientos y reflexiones en cada una de ellas; todo se complementa con ejemplificaciones, en torno al desarrollo de tres unidades de formación, que aportan pormenores sobre la actividad de los alumnos.

Centrándose más en los modos de comunicación e interacción, el quinto capítulo sigue una línea reflexiva —expuesta básicamente como paradojas en torno a la comunicación mediada por ordenador— que sirve de marco para presentar la experiencia de interacción entre los participantes con la herramienta Tutorpea, todo esto con la finalidad de proporcionar una serie de utilidades y restricciones que en el ámbito de la interacción ofrecen la actividad formativa con entornos virtuales

de aprendizaje. En general, como sentencia su sección final, recuperando y abriendo perspectivas, el libro que exponemos nos ofrece la impresión de que es la investigación y la consistencia pedagógica en definitiva lo que realmente vigorizará la novedad de estos espacios virtuales en la formación de cara a un futuro. Ésa es la tarea.

Cristóbal Suárez Guerrero

GÓMEZ-GRANELL, C.; GARCÍA MILÁ, M.; RIPOL-MILLET, A. y PANCHÓN, C. (COORD.) (2004) *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona, Ariel.

Las transformaciones económicas y sociales asociadas al fenómeno de la globalización y la revolución en los sistemas de comunicación que en los últimos años se están produciendo, están teniendo un importante impacto sobre la infancia y la adolescencia. Este hecho ha producido que muchos profesionales, y en esta línea se sitúan los autores de esta obra, hayan centrado sus investigaciones en el análisis tanto de las nuevas realidades que se están generando como de las nuevas necesidades que éstas ocasionan.

El punto de partida de este libro es un trabajo de investigación sobre el estado de la infancia, la adolescencia y la familia —La Infancia y la Familia en los inicios del s. XXI— realizado por el Observatorio de la Infancia y la Familia, ubicado en el Instituto de Infancia y Mundo Urbano de Barcelona (CIIMU).

Presentando sucintamente el contenido de esta obra, hemos de decir que tras una breve introducción en la

que se trata de situar al lector en la línea de reflexión que se aborda a lo largo del mismo, presenta nueve capítulos que describen las condiciones de vida de la infancia en los contextos más importantes en los que discurre su vida y su socialización.

Todos los capítulos contienen en su inicio una introducción teórico-metodológica y dedican sus últimas líneas a realizar unas breves conclusiones-recomendaciones en relación con el contenido del capítulo en cuestión. Más concretamente y haciendo ya alusión a cada uno de los capítulos de esta obra consideramos preciso señalar lo siguiente:

Con respecto a los dos primeros capítulos, cabe destacar, por una parte, el análisis pormenorizado que se hace de la concepción que sobre la infancia se ha tenido a lo largo de la historia y de la importancia que han tenido en el cambio de concepción hechos como: la evolución de las teorías psicológicas, sociológicas y antropológicas; la crisis de las instituciones clásicas educativas —familia y escuela— y la aparición de nuevos agentes de socialización vinculados a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la aparición de cambios legales y políticos, sobre todo desde la aprobación en 1948 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas y de la Convención de los Derechos del Niño en 1989. Por otro lado, se presta especial atención a las políticas de apoyo a las familias y se pone de manifiesto la insuficiencia de éstas para afrontar la creciente diversidad de formas y relaciones familiares y los cambios demográficos que están aconteciendo.

En cuanto al tercer y cuarto capítulo se refiere, es preciso destacar la dedicación que a la educación y a la transición de los jóvenes de la escuela a la vida activa se realiza. Así mismo, son de gran interés algunas cuestiones de actualidad que los autores plantean —cómo conseguir un sistema de calidad sin dejar de lado otro principio como es la equidad— y que incitan a reflexionar por parte del lector.

Otros temas de gran interés, considerados clave, para la comprensión de las nuevas realidades a las que la población infantil y juvenil se enfrentan son: la salud, el uso del tiempo libre organizado y las identidades culturales y estilos de vida. Este contenido se recoge en los capítulos cinco, seis y siete de la obra y tiene gran relevancia para el lector en cuanto nos permite ampliar el conocimiento del nuevo escenario en el que, como agentes activos, interactúan los jóvenes.

Ya para finalizar y en relación a los dos últimos capítulos de la obra, consideramos conveniente señalar la acertada dedicación que los autores realizan a un sector de la población infanto-juvenil que cada día está más presente en las calles de nuestro país: los niños y jóvenes extranjeros y de origen inmigrante. Así mismo, es de gran interés la valoración que contemplando el contexto familiar, personal y social del menor, se hace sobre la infancia en situación de vulnerabilidad o riesgo social ya en el último capítulo de la obra.

Estamos, en definitiva, ante una obra realizada por grandes profesionales, cuya finalidad en sí misma es el estudio de la infancia desde tres

perspectivas diferentes y complementarias, que no pasa por alto el análisis del conjunto de acciones institucionales dirigidas a la población infantil y sus familias y que ahonda en el conocimiento de la nueva realidad en que se encuentran inmersos los jóvenes para planificar así, políticas y actuaciones más integrales y preventivas que garanticen en último término, los derechos de todos los menores.

M.^a Begoña Mena Bonilla

LAMATA, R. y DOMÍNGUEZ, R. (coords.) (2003) *La construcción de procesos formativos en la educación no formal*. Madrid, Narcea.

A través de la revisión y reflexión sobre los principios, métodos y sistemas de la formación en el contexto de la Educación No Formal, los autores otorgan un merecido reconocimiento a la labor de los profesionales y de los espacios configurados bajo este marco, donde resulta primordial aglutinar experiencias y configurar tendencias que permitan optimizar sus prácticas.

La obra es una contribución de experiencias y reflexiones en torno a los procesos formativos desarrollados en el ámbito de la Educación No Formal, elaborada por un equipo de profesionales de los ámbitos de la pedagogía, la psicología y la comunicación.

En su esfuerzo por elaborar un marco teórico-práctico, capaz de servir para la formación de los profesionales encargados de desarrollar procesos educativos no formales, queda patente su distanciamiento de constituirse

como un manual de reproducción automática, con claves de éxito aseguradas, enfatizando su deseo de reflexión y análisis continuo de la obra, donde el lector debe detenerse y profundizar sobre aquellos contenidos que se acerquen a su realidad de trabajo, ya que los colectivos a los que están destinados estas prácticas son muy diversos y cambiantes.

La obra trata de abordar en un tono sencillo, claro y abierto a la reflexión y discusión, la configuración de una Teoría sobre la Educación en el ámbito No Formal, un campo relativamente nuevo, instaurado formalmente a mediados del siglo xx, sobre el que a pesar de existir diversas publicaciones, sigue resultando difícil elaborar cualquier tipo de tratado teórico, predeterminado o general, del que puedan derivarse las consecuentes prácticas o acciones formativas.

El modelo educativo que subyace a este tipo de experiencias suele depender en gran medida de posicionamientos subjetivos, concretados en torno a la propia realidad a la que se intenta dar respuesta. A pesar de todo ello, se insiste en la necesidad de razonar sobre los planteamientos que implican actuar de una manera determinada.

Los autores, conscientes de que cada modelo educativo es y debe ser inventado y recreado por cada formador, cada espacio, cada institución o grupo que se dedique a la Educación No Formal, proporcionan una serie de criterios y patrones en los que fundamentar la construcción del proceso formativo, como una guía flexible, didáctica, con ejemplos y técnicas concretas, a la que los profesionales de este ámbito puedan

recurrir para configurar, perfilar y renovar continuamente sus métodos o modelos de hacer educación.

El libro consta de tres partes, con una estructura similar en la que queda reflejada, no sólo su claridad y cercanía, sino su deseo de suscitar procesos de reflexión, a través de un apartado introductorio sobre el objetivo del capítulo y la necesidad del mismo, y otro de conclusiones que sintetiza las ideas esenciales.

En la primera parte se abordan conceptos generales introductorios, y de revisión de teorías relacionadas con el tema. A través de un conjunto de preguntas sobre la historia de la educación, se introduce al lector en la importancia de la existencia y la esencialidad de los ámbitos de Educación No Formal, para después explicar su significación en términos históricos y de comparación con otras experiencias.

En el siguiente capítulo, los autores continúan delimitando términos y teorías, en torno al concepto de aprendizaje, como resultado último de los procesos que se pretenden desarrollar. Para concluir con algunas ideas y pautas metodológicas sobre la construcción de un modelo formativo, que además sirven de introducción para la segunda parte, dedicada a este cometido.

La segunda parte desarrolla en profundidad las diferentes fases que constituyen la elaboración del proceso formativo. En cada capítulo se describe una de estas fases, desde su necesidad teórica hasta su importancia e implicación en la práctica, aportando además técnicas y ejemplos concretos, así como problemas frecuentes que pueden preverse.

Resulta de gran interés el capítulo de José Manuel Baraibar, dedicado al análisis de las necesidades, puesto que pueden existir diversos tipos de formación en función de las necesidades iniciales, y de si éstas provienen o no del propio grupo.

Así mismo, los capítulos elaborados por Lars Bonell, sobre el método, las técnicas y los recursos resultan esenciales para tomar decisiones en cuanto a la eficacia del modelo. Clarifica, desde el contraste de términos opuestos y desde la filosofía del «aprender a aprender», toda una serie de criterios metodológicos: inducción-deducción, análisis-síntesis, etc.

Por último, en su tercera parte, de complemento a las anteriores, se profundiza en algunos temas claves para los formadores, como el funcionamiento de los grupos, sus fases, los estilos de liderazgo..., así como una serie de habilidades comunicativas básicas de interacción, y unos principios básicos de coordinación.

No resulta sencillo elaborar un libro sobre la planificación de procesos educativos en los ámbitos no formales, no ya sólo por la diversidad de colectivos a los que atiende y de temáticas diversas a las que da respuesta, sino porque como muy bien señalan los autores, la actuación se realiza por inercia, con la lógica de mantener aquello que funciona, sin preocuparse por revisar los planteamientos y el modelo educativo caduco que en algún momento resultó eficaz, pero que necesita renovarse de forma continuada.

Además se trata de un campo, en el que al no existir una tradición teórica pedagógica, ni una institución

unificada y legalizada para desarrollar estos cometidos (como puede ocurrir en la Educación Formal con la escuela), se desarrolla desde diferentes instancias, tanto públicas como privadas, desde asociaciones hasta colegios profesionales, lo cual hace difícil la unificación de criterios respecto al desarrollo de sus prácticas.

Por otra parte es necesario seguir investigando sobre nuevas y mejores propuestas de actuación en este campo, puesto que la sociedad cambiante genera nuevas modalidades y contenidos educativos, que no tienen cabida ni pueden afrontarse desde la saturada Educación Formal, y a los que se puede y se debe dar respuesta desde la Educación No Formal.

Otros autores como Sarramona, Trilla, Núñez Cubero, se han acercado también a la comprensión de los procesos educativos no formales, aportaciones relevantes pero desde una visión más teórica, de configuración del término, de investigación de sus posibilidades, de reflexión de sus métodos, etc., pero no desde una perspectiva tan sintética y práctica, destacando los criterios, las teorías y las técnicas esenciales de la planificación de su práctica.

Así pues, el libro resulta una obra fundamental para todos aquellos profesionales de la Educación No Formal, ya sean cualificados (educadores sociales, pedagogos...), como todos aquellos expertos que dedican su cotidianidad a la planificación y al desarrollo de actividades formativas enmarcadas en el ámbito no formal.

María José Hernández Serrano

LOBO BUSTAMANTE, J. L. y MENCHÉN BELLÓN, F. (2004) *Libertad y responsabilidad en el tiempo libre. Estrategias para padres y educadores*. Madrid, Pirámide.

Situados en los tiempo actuales, ya nadie se extraña cuando se afirma que la educación en el tiempo libre cada día adquiere mayor relevancia e importancia en la vida de las personas y que, en consecuencia, la libertad y la responsabilidad en el uso del tiempo libre son dos de los comensales con los que nos debemos sentar a la mesa a diario. Dos conceptos, libertad y responsabilidad, que son, precisamente, los que orientan y fundamentan el trabajo de los profesores Lobo y Menchén. Una obra cuya orientación pedagógica y humanística ofrece a padres, maestros, educadores en general, una serie de estrategias de indudable valor.

¿Desde qué perspectiva abordamos la libertad de nuestros hijos o de nuestros alumnos? ¿Cuál es el papel de la educación ante la libertad? ¿Es la libertad educable? ¿Cómo se educa la libertad? ¿Cómo preparar la educación en el tiempo libre de los jóvenes que vivirán el tercer milenio con más tiempo a su alcance? Éstas son algunas de las cuestiones que los autores intentan responder a lo largo de siete capítulos.

Los dos primeros capítulos presentan una fundamentación teórica que nos permite comprender de forma correcta los conceptos base de la obra: tiempo libre, ocio, libertad y responsabilidad. En el primero, tras analizar la imbricación que existe entre educación y tiempo libre, la libertad y el desarrollo

humano, posibilidades, valores y obstáculos de la libertad, presentan la autorresponsabilidad como clave educativa y epicentro de los procesos educativos llevados a cabo en el tiempo libre y que se va desarrollando a través del descubrimiento personal de los valores humanos. En el segundo capítulo, analizan los presupuestos elementales y básicos que justifican y fundamentan el tiempo libre en la sociedad de la información y el conocimiento. La presentación de las dimensiones, características, funciones y niveles que puede tener el ocio es el objetivo de este capítulo.

Frente a esta primera parte más centrada en la fundamentación, el resto de capítulos goza de una vertiente más pedagógica y didáctica. Concretamente, en el capítulo tercero, «Un método para educar en la autorresponsabilidad», se presenta una de las formas prácticas que se puede llevar a cabo para educar en la autorresponsabilidad, orientado, básicamente, desde la relación que se establece entre los padres y los hijos a partir de un clima emocional junto a un ejercicio responsable y racional de la autoridad, teniendo en la empatía, la escucha y el respeto las piezas fundamentales del engranaje. El capítulo cuarto, «Los padres son personas: posibilidades y límites», nos muestran las posibilidades y limitaciones de los padres como educadores, las actitudes negativas —sobreprotección, angustia—, las formas poco eficaces de ejercer la autoridad, a la vez que dibujan una manera alternativa de educar que los autores denominan «los mensajes “yo”», a partir de la cual transmitir credibilidad, compromiso y

veracidad. El capítulo quinto, «Educación para el tiempo libre», aborda la posibilidad o no de educar en el tiempo libre, su necesidad, así como la opción de dejarla a la improvisación. Se trata de una metodología y una serie de estrategias que los autores despliegan para educar la dimensión humana del tiempo libre dentro de la educación integral del ser humano. Y el capítulo sexto, «Riesgos en el tiempo libre: tendencias destructivas», reúne algunos de los peligros que existen en el tiempo libre, acentuando las tendencias de ocio de los jóvenes surgidas en esta última década.

Y, por último, los autores cierran el trabajo con un capítulo que denominan «Conclusiones» en el que analizan la forma de vida actual y las repercusiones que debe tener en la educación del ocio, insistiendo en el hecho de que «educar la libertad y la responsabilidad es una tarea compleja que exige tiempo y esfuerzo». Terminan, pues, a modo de síntesis, con una lista de conclusiones generales en las que puntualizan un decálogo de lo que deben ser formas y estrategias correctas en el uso y la práctica del tiempo libre.

Una obra, en fin, dedicada a orientar a los padres, educadores y maestros, psicólogos y pedagogos, en la tarea de educar en el empleo del tiempo libre de forma que sea un tiempo productivo y pleno, que estimula la creatividad y el equilibrio en el desarrollo de la personalidad, basado en la libertad y la responsabilidad.

José Manuel Muñoz Rodríguez

PÉREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea Ediciones.

El título de esta obra: *Pedagogía Social-Educación Social* es ya un avance de la riqueza que este libro contiene entre sus páginas. La doctora Gloria Pérez Serrano ha unido en este trabajo, de manera hábil y eficaz, las dos caras de una misma realidad, la ciencia, es decir, la Pedagogía y su puesta en práctica, su ejecución, su objeto de conocimiento, la Educación. Así, a lo largo de 308 páginas ha reflexionado sobre el aspecto teórico del hecho educativo desde su dimensión social. Fruto de esa reflexión ha confeccionado un libro de Pedagogía Social a la vez que ha mostrado los caminos que tiene esta disciplina teórico-práctica para tomar cuerpo en la realidad de cada momento.

En este libro se ha unido teoría y praxis, praxis y fundamentos. Su autora no se ha quedado en la manida y reduccionista separación superficial entre una ciencia y su ejecución práctica, la realidad y su fundamento teórico. Ella ha unificado ambas realidades y ha creado un libro singular y diferente a los existentes en el campo editorial.

Sea como fuere, para la autora de este trabajo es bastante patente que la Pedagogía Social es algo más que un conjunto de contenidos sistemáticos o un conjunto de afirmaciones universalmente aceptadas y asumidas y la Educación Social es también algo más que un sistema de estrategias formativas. La Pedagogía Social y la Educación Social son actitudes totales del

hombre, ocupaciones en que la vida se detiene y se saborea. Entre ambas realidades hay establecidas pocas diferencias, más bien representan dos aspectos de un mismo hecho, y éste no es otro que la formación integral del ser humano desde el campo teórico (Pedagogía Social) o desde su realización práctica (Educación Social).

En el libro que se está recensando, la profesora Gloria Pérez Serrano dice textualmente en su introducción:

El principio que orienta este libro es la búsqueda de la coherencia entre la teoría y la práctica. La coherencia, por todos demandada, no siempre resulta fácil en un trabajo de estas características. El hilo conductor que vertebra la obra, así como la meta hacia la que tiende, es la formación integral del sujeto desde la vertiente de la Educación Social. Esta vertebración inicial se plasmará en una secuencia lógica entre los diferentes capítulos. Los criterios de coherencia, secuencia lógica y pertinencia están en la base del estudio (p. 17).

Todo esto se articula en dos grandes secciones diferenciadas pero complementarias entre sí. La primera parte del libro o primera sección contiene la fundamentación teórica y el apartado de clarificación de conceptos de esta joven pero firme disciplina. A lo largo de cinco capítulos se reflexiona en primer lugar sobre el origen y evolución de la Pedagogía Social desde su nacimiento hasta el momento presente. En un segundo capítulo se presenta su objeto de estudio. El tercer capítulo presenta como título y contenido la aproximación teórica de la Pedagogía

Social como ciencia. En el capítulo cuarto se presenta la Educación Social como el objeto de estudio de la Pedagogía Social y finalmente se cierra esta primera sección del libro con el capítulo «La Pedagogía Social como disciplina académica».

La segunda parte del libro está conformada por tres capítulos que se articulan en torno a una idea generatriz: el método, es decir, los capítulos finales del trabajo giran en torno al procedimiento que se sigue para estudiar la Pedagogía Social y ponerla en práctica a través de la Educación Social. Toman como título «El método heurístico en educación», «Los distintos paradigmas de la Pedagogía Social» y «La intervención en Pedagogía Social».

Esta segunda parte del libro, más breve en extensión, no es menos fecunda que la primera, así lo hace saber la autora del libro en su Introducción con las siguientes palabras:

...la pregunta sobre el método guarda una estrecha relación con el concepto y la finalidad de la disciplina. En el fondo, se podría afirmar que el concepto, el método y las vías de acceso a la información constituyen una única cuestión, vista desde perspectivas diferentes. Determinando adecuadamente el concepto, es lógico que resulta más clara su finalidad; una vez establecida ésta, quedarán patentes las vías de investigación o los métodos para lograr los objetivos que se pretender conseguir (p. 17).

La obra es clara, didáctica, de estilo directo, atractiva y amena. Resulta una obra de fácil lectura y comprensión. Está esmeradamente escrita y

ricamente documentada como puede verse, por ejemplo, en la numerosa bibliografía que se ha consultado para su elaboración y que aparece relacionada en las últimas páginas del libro.

Su contenido no es nuevo pero sí original en su presentación y desarrollo. Este libro por la forma tan cercana que tiene su expresión, se convierte en un elemento válido tanto para las personas interesadas por la Pedagogía Social desde la reflexión teórica como para aquellas dedicadas a la praxis social desde el campo de la Educación Social o la Acción Social en general.

M.^a del Pilar Quicios García

PRING, R. (2004) *Philosophy of Education. Aims, Theory, Common Sense and Research*. London, Continuum.

Abril de 2004. El profesor Richard Pring, catedrático de Filosofía de la Educación, se jubilaba después de haber dirigido durante 15 años el Departamento de Educación de la Universidad de Oxford. Dos meses más tarde salía a la luz el libro que ahora reseñamos en el que se reúnen algunos de los trabajos escritos por Pring a lo largo de la última década, que han contribuido muy activamente al debate educativo abierto en Gran Bretaña desde el establecimiento obligatorio del *National curriculum* para los centros educativos del país. Este debate ha tenido una influencia notable sobre las decisiones políticas que han originado las distintas reformas educativas posteriores; y Pring ha participado activamente en él, siendo incluso responsable

de algunos dolores de cabeza que ha tenido que soportar más de un ministro de Educación británico —como ellos mismos han reconocido—. Y no precisamente porque el profesor Pring sea contrario a las reformas; pero sí ha sido tremendamente crítico en relación con el modo en que éstas se han llevado a cabo en Inglaterra: sin una profunda reflexión previa, sin plantearse qué cuestiones de fondo estaban implicadas en los cambios propuestos, motivadas muchas veces por intereses políticos más que estrictamente educativos, y puestas en marcha de un modo precipitado.

En sus análisis y reflexiones sobre la situación educativa actual —aunque en un par de capítulos hace referencias concretas a la política educativa británica de los últimos años—, Pring trasciende las fronteras geopolíticas del Reino Unido y sus aportaciones son de particular interés también para nosotros, por la coyuntura particular en la que nos encontramos actualmente en España: metidos de lleno en distintos procesos de reforma educativa a todos los niveles de enseñanza, al mismo tiempo que trabajamos por acomodar nuestras Universidades al Espacio Europeo de Educación.

Tal como se sugiere en el subtítulo, la obra se estructura alrededor de tres ejes: el primero se dedica a tratar temas relacionados con los fines, valores y estándares educativos; el segundo desarrolla cuestiones de teoría de la educación, especialmente aquellas relacionadas con el conocimiento y el aprendizaje; y en el último se reflexiona, desde una perspectiva filosófica,

sobre la naturaleza y características de la investigación educativa.

Como es habitual en Pring —en quien se armonizan la educación intelectual analítica propia de la más pura tradición anglosajona, con una formación de corte más continental, fruto de sus años de estudio en Italia— sus análisis contemplan la realidad humana, educativa y social con una mirada rigurosa y penetrante que trata de poner orden y discriminar los elementos que la componen con objeto de clarificar las situaciones y sus causas, dando importancia a los matices y huyendo de toda simplificación, como paso previo a proponer un enfoque que pueda mejorar la situación que se describe. Su pensamiento se expresa además con el orden, la sencillez y esa claridad de lenguaje que, en palabras de Ortega, es la cortesía del filósofo. Por eso, leer a Pring resulta un ejercicio intelectual estimulante y siempre grato.

Sus reflexiones sitúan el debate educativo en un plano propiamente filosófico, porque más que en aspectos puntuales de las reformas educativas —que, como ya se ha dicho, considera necesarias—, se pregunta por qué las reformas se llevan a cabo de esa manera; qué idea del ser humano y de la educación subyace en los planteamientos que inspiran las diferentes reformas educativas; si tiene el gobierno —cualquiera que sea su color— autoridad moral para acometer esas reformas; etc. Como se puede apreciar, son preguntas de gran calado y de máximo interés para nuestra comunidad educativa, aunque no tengan una respuesta y una aplicación práctica, mensurable e inmediata.

El primer capítulo —«Education as a Moral Practice»— sirve como marco de referencia para contextualizar el pensamiento de Pring en lo que respecta a su modo de comprender la naturaleza de la tarea educativa. Para Pring educar es, ante todo, una práctica moral: «lo que da sentido al currículum en términos educativos es que constituye el foro o vehículo a través del que la gente joven es puesta en condiciones de explorar seriamente (a la luz de la evidencia y la argumentación) qué significa ser humano» (p. 25). Por esta razón considera que «el arte y la habilidad del profesor consiste en hacer la conexión entre el mundo *impersonal* de aquello que se nos transmite en las bibliotecas, etc., con el mundo *personal* de la gente joven, creando en consecuencia un mundo *interpersonal* de diálogo informado y crítico» (p. 21).

Las demás cuestiones se tratan teniendo siempre como horizonte implícito del discurso ese modo de entender la educación y la tarea de quienes enseñan. En concreto, a lo largo de varios capítulos, se presta atención al análisis de las dos dicotomías que están presentes y afectan más directamente a los planteamientos educativos actuales. Por un lado, la polémica entre la llamada Educación Liberal —de corte más humanístico, centrada en el desarrollo de la inteligencia, y de carácter más general— y la Educación Vocacional —orientada a la inserción en el mundo del trabajo, más pragmática, donde cobra una gran importancia la especialización, la adquisición de competencias básicas, etc.—. La segunda dicotomía es la que divide a los partidarios de la *child-centred* y la *subject-centred*

education. En ambos casos, Pring rechaza la validez epistemológica de estas dicotomías —una especie de paso entre los Escila y Caribdis educativos—, proponiendo otros planteamientos que no se caractericen por su índole excluyente. ¿O es que acaso —sugiere— no se puede impartir una educación vocacional de tal manera que sea a la vez humanizadora? ¿O no debe la educación, entendida en su acepción más liberal, preparar para realizar bien el trabajo, o incluir contenidos que sean relevantes para el ejercicio de la profesión?

Para concluir, mencionaremos otro de los grandes temas que preocupan a Pring: la creciente transformación del lenguaje educativo —centrado tradicionalmente en la persona, y que hace referencia a aspectos humanizadores— en una mala copia del lenguaje propio del mundo empresarial, mercantilista: el alumno es el cliente; lo que se pide es que se cumplan objetivos y entre ellos el más valorado es la eficacia; se establecen indicadores y controles de calidad; se organizan auditorías externas, etc. Ésta no es una cuestión menor o accidental, porque el lenguaje que empleamos influye decisivamente en nuestro modo de percibir las realidades que con él se nombran. Así, este deslizamiento del lenguaje educativo hacia el campo empresarial está modificando nuestro modo de entender la naturaleza de la educación y sus ritmos propios, el papel de los profesores, y las relaciones entre éstos y sus alumnos. Por lo tanto, Pring propone la recuperación de un lenguaje que nos permita comprender la educación en su dimensión de práctica moral, a la que nos

referíamos antes, cuyo éxito no se mide exclusivamente en términos de eficacia productiva, sino que tiene una dimensión humanizadora: la de permitir a los más jóvenes entrar a participar en la conversación que mantienen entre sí todas las generaciones de la humanidad.

En definitiva, estamos frente a una obra de madurez, seria y profunda, sin que estas cualidades vayan en detrimento de la claridad, en la que se vuelven a tratar con hondura los grandes temas de la Filosofía de la Educación: su naturaleza y fines, la persona humana como sujeto de la educación, la tarea de los profesores, y la manera adecuada de plantearse cualquier reforma educativa —se oriente en la dirección que se oriente—: después de una reflexión pausada, profunda y serena sobre esas cuestiones.

El interés de esta obra para nuestra situación actual, no puede quedar, por lo tanto, más patente.

María García Amilburu

SANTOS, M. A. y LORENZO, M. (2003) *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo, Xerais.

Conviene subrayar desde el comienzo que este libro es quizás el primer estudio serio sobre la situación de la actual inmigración en Galicia; estudio que intenta sobre todo diagnosticar y analizar cuidadosamente ese fenómeno en tal contexto desde una perspectiva socioeducativa, preparando así el camino para lanzar propuestas pedagógicas que den luz a una educación netamente intercultural a fin

de afrontar el reto que, particularmente, la realidad escolar está llamada a responder cada vez de forma más atinada dada la creciente diversidad cultural que se hace palpable en nuestras aulas.

Los autores, ya versados en esa temática, hacen gala de una pericia poco común a la hora de mostrar al lector el vínculo existente entre la inmigración extracomunitaria, especialmente, y unas políticas educativas necesitadas de superación, evidenciando a la vez la necesidad de plantearse una educación intercultural que, desde una visión sustantivamente pedagógica, fomente una convivencia y una ciudadanía acordes con la interculturalidad por todos pregonada y deseada.

Más específicamente, y con palabras de los autores, el objetivo del libro es doble: «por un lado, analizar el contexto para diagnosticar la presencia y la repercusión de los nuevos inmigrantes entre nosotros, con especial hincapié en el planteamiento de políticas públicas capaces de dar una cumplida respuesta a los mínimos exigibles propios de una dinámica integradora digna de tal nombre y, por otro lado, en línea con la pragmática del diagnóstico y de la intervención educativa en el fértil terreno de la educación, procurar aunar las ventajas y las ganancias formativas de un trabajo pedagógico estratégicamente avalado por las técnicas del aprendizaje cooperativo [...], con sus potenciales efectos socio-cognitivos, afectivos y morales a nivel individual y grupal» (p. 11).

En lógica coherencia con lo anteriormente dicho, el libro se divide en

tres partes concatenadas y, a la vez, con identidad propia suficientemente rica.

La primera parte, rotulada «La inmigración en un país de emigrantes. Contexto y realidad socioeducativa en Galicia», es fecunda en datos y comentarios sobre el fenómeno estudiado, no sólo a nivel de esa autonomía, sino también del contexto europeo y español. Tras una visión global y amplia de la inmigración, los autores se centran en aspectos cruciales de la realidad socioeducativa de su contexto más próximo. Uno de esos puntos objeto de análisis es el referido a «las políticas educativas de atención a los inmigrantes desde una mirada pedagógica». En este asunto, y con realismo, subrayan —a modo de ejemplos— actitudes deficitarias como la política de cerrazón de fronteras predominante en la UE, las repercusiones educativas de la Ley 8/2000 sobre derechos y libertades de los extranjeros y su integración social, la visión sesgada de los inmigrantes a nivel de carencias inherentes a sus culturas de origen (programa Greco)..., y la indigencia de auténticas y consistentes políticas que aborden el reto de la inmigración; algo que se dice de Galicia, pero que podría hacerse extensivo a la mayor parte de la geografía española.

Otro punto interesante de esta primera parte se refiere a la «política educativa y la inmigración: legalidad versus realidad». En esta temática se abordan agudamente ciertos puntos que, comparándolos con otros países, conviene revisar con atención y premura. Tales son, entre otros, los de la actual asimetría en la escolarización del alumnado inmigrante entre los centros sostenidos

con fondos públicos; la fácil, pero peligrosa, equiparación de niños inmigrantes con la categoría de «necesidades educativas especiales» que introduce en varios de sus artículos la LOCE, haciéndose patente una filosofía «compensatoria» más que auténticamente «intercultural»...; y la necesidad de trabajar y asegurar, en primer lugar y actualmente, la igualdad social antes que poner el énfasis en las diferencias culturales.

En otro epígrafe de esta parte inicial del libro se trata también el filón «inmigración y normatividad educativa», tanto en Galicia como en otras comunidades españolas, echando de menos la existencia de leyes de educación autonómicas —siguiendo el modelo vasco— que den mayor consistencia que los puntuales decretos dirigidos a la regularización de la escolarización y al apoyo a los centros educativos; en este sentido, apuntan los autores que en Galicia —algo extensible a otros muchos contextos— el espíritu que anima a tales decretos responde prioritariamente a una ideología compensatoria en la que los inmigrantes son más o menos considerados como alumnos necesitados escolarmente. El último apartado de esta sección primera del libro se centra en «la escolarización de los niños inmigrantes en España y Galicia», destacando —aparte de los interesantes datos al respecto— el creciente aumento cuantitativo y cualitativo de esa heterogeneidad en nuestros centros de enseñanza, y ofreciendo una síntesis pedagógica de esta parte sustanciosa y primera en las dos páginas finales.

Algunas de esas conclusiones parciales pueden ser objeto de mención en

esta discreta recensión: por ejemplo, como se dice textualmente en el libro, «la necesidad de hacer un análisis sociocultural y educativo de la inmigración para poder diseñar programas de intervención pedagógica, centrados en el ámbito escolar, y dirigidos a la mejora de la convivencia y de la integración entre las distintas culturas y colectivos presentes» (p. 68).

Siguiendo la lógica anunciada al principio, la segunda parte de la obra tiene como acertado título: «Diagnóstico de la escuela intercultural en Galicia. Retos y desafíos para la educación». Como asienten los autores, esta fase es la principal de su trabajo. Convencidos, en efecto, de que el ámbito escolar es quizás el más privilegiado para asegurar las interacciones continuas entre los miembros de las diferentes culturas y, por tanto, para el aprendizaje de la convivencia intercultural, ponen manos a la obra realizando un *análisis descriptivo de la escuela intercultural en Galicia* a través de una rigurosa investigación que interpela a los agentes más directos de la misma: directores, profesores, y alumnos y padres (tanto gallegos como inmigrantes). La muestra —bien representativa— está conformada por 31 centros de ESO (primer ciclo), con 1.336 alumnos, 310 padres, 31 directores, 975 padres gallegos y 104 padres inmigrantes. A través de encuestas y entrevistas, recogen una masa de datos abundante que permite hacer un estupendo diagnóstico del estado de la cuestión explorada.

Los resultados de la aplicación de los instrumentos confeccionados para dicha investigación —científicamente muy bien diseñados— son recogidos

en clarificadores cuadros e interpretados matizadamente. Todo ello permite confeccionar un informe que nos da acceso a una visión fidedigna de los directores, profesores, alumnos y padres sobre diversos puntos de gran interés en relación al grado de proximidad o lejanía del sistema educativo en Galicia según el referente de la apetecida educación intercultural que está llamado a poner en práctica. Para hacerse una idea aproximativa a la tipología de datos aportados y comentados, basta citar, sólo a guisa de ejemplo, algunos como: «el valor de la escuela; expectativas, participación y motivación de los padres inmigrantes y de los autóctonos», «perfil relacional y asociativo de las familias inmigrantes en el tejido sociocultural próximo», «vivencia de la cultura de origen y percepción sobre sí mismos y sobre los otros», «realidad de la diversidad cultural en los centros», «nivel de integración de las minorías étnico-culturales en las escuelas», «relaciones entre escuela, familia y comunidad», «actitudes del profesorado acerca de la educación intercultural», «percepción de los docentes de la posibilidad de practicar un currículum intercultural», «visión y expectativas acerca del alumnado minoritario», «percepción de los alumnos de aquellos de otras culturas», «actitudes interculturales del alumnado», etc.

Los autores realizan excelentes análisis con los datos obtenidos; análisis y comentarios que, con la debida prudencia, son dignos de ser tomados de forma más generalizada por muchas otras autonomías, tanto por el rigor científico de esa investigación, como por la considerable muestra

analizada, en la que predominan dos colectivos minoritarios fundamentales: latinoamericanos y magrebíes. A modo de puros ejemplos, hacemos mención aquí de algunos de esos datos bien glosados: necesidad de potenciar a nivel local y de la administración políticas que incentiven unas relaciones más fluidas y profundas en el plano comunitario, tanto en el plano de las asociaciones de inmigrantes como en el de la comunicación entre familias y miembros de las diversas culturas coexistentes en el mismo lugar; formar al profesorado para romper con el estereotipo de que los padres inmigrantes no valoran o no se interesan por la escolarización de sus hijos; ayudarlo también a tomar una clara conciencia de lo que significa e implica una genuina educación intercultural; poner a su alcance programas, materiales y experiencias interculturales exitosas; intentar con todos —también con la administración— superar el esquema simple de que es suficiente una mera educación compensatoria, en vez de realmente intercultural, si lo que se desea es integrar a los inmigrantes a nivel escolar y social; trabajar directamente con los alumnos para mejorar sus relaciones interculturales, incluso cuando no hay conflictos visiblemente preocupantes; etc. No se olvide que el hilo conductor de todo el libro —y así debe ser— es el fomento de una comunicación intercultural positiva y normalizada entre las personas de las diversas culturas en contacto.

En este sentido, cobra todo su sentido la parte tercera y última del libro: «Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Diseño y evaluación de un

programa de intervención», donde el objetivo subyacente pero central es no sólo «cooperar para aprender», sino —todavía más— «aprender a cooperar». En este capítulo, los autores nos regalan una muestra de cómo se puede llevar a la práctica el «aprendizaje cooperativo», una de las estrategias más prometedoras para conseguir los objetivos más valiosos de la educación escolar intercultural, presentándonos, además —con tanto realismo como confianza— su propuesta pedagógica basada en la virtualidad de esa modalidad metodológica. Ése es el espíritu que tienen en mente los autores del libro al invitar a probar tal propuesta en la práctica de las aulas y de las escuelas, especialmente en aquellas con tejido claramente multicultural. Así expresan ese sentir, al decir:

«Puesto que lo importante es conseguir que los alumnos —todos— adquieran *competencia intercultural*, entendida ésta como un conjunto de disposiciones, habilidades y actitudes que les capaciten para *el encuentro o comunicación con el "otro" diferente*, nada mejor puede pensarse en el contexto de clase e, incluso, en la escuela como totalidad en cuanto entidad susceptible de promover dicho encuentro a través del mismo aprendizaje (cooperativo)» (p. 191); porque —continúan— «no hay ninguna novedad en la afirmación de que el aprendizaje cooperativo, bien pensado y dosificadamente introducido en el currículum escolar, es indisociable de los proyectos y los procesos de carácter intercultural, máxime si se trata de (re)construir una escuela en la que lo fundamental sea *aprender a vivir juntos*, a ir descubriendo, en

definitiva, el valor de una ciudadanía intercultural en un mundo interconectado, es decir, en lo que venimos llamando una “gran red” (p. 192).

Tratándose de una reseña, no parece prudente por cuestiones de espacio menudear más en la descripción de las fases rigurosamente descritas y valoradas de la puesta en práctica de esa estrategia, en la modalidad del «rompecabezas de Aronson». Tampoco se piensa aquí en resumir, siquiera, los resultados de la evaluación de la puesta en práctica de dicha metodología en los 31 centros escogidos. Me limito a compartir con los autores del libro que, ciertamente, bien aplicada —como ellos lo han hecho— esa metodología produce no sólo una mejora del éxito escolar a nivel de conocimientos, sino también —y posiblemente sea lo más importante— de habilidades y actitudes tan deseadas como: mayor responsabilidad individual y grupal, solidaridad, motivación intrínseca, comunicación interpersonal..., y mayor inclusión de los «otros» a nivel socioafectivo.

Al finalizar esta reseña, sólo me resta felicitar a los autores del libro por su contribución, desde la realidad de Galicia, al estado de la cuestión del binomio inmigración-educación y por proponer en ese campo una metodología pedagógica que se muestra de gran virtualidad a la hora de alcanzar objetivos centrales de la educación intercultural. Desde este escrito quedamos todos invitados, no sólo a releerlo más de una vez, sino a repetir su labor con renovada creatividad en cada una de las demás autonomías españolas.

José Antonio Jordán

WULF, Ch. (2004) *Antropología de la Educación*. Barcelona, Idea.

Estamos inmersos en una sociedad plural, mestiza, global. Una sociedad cuyos miembros, al menos los seres humanos, se encuentran asentados de forma irregular sobre unos principios que, en ocasiones, carecen del anclaje universal del que han gozado en momentos anteriores. Unos tiempos en los que la pluralidad y la heterogeneidad de situaciones, comportamientos, formas de relación y de entendimiento, son la tónica dominante, obligando a repensar y, sobre todo, relativizar todo pensamiento y consideración que se haga en torno al hombre, catalogando así el escenario de reflexión como algo provisional y limitado.

Dicho de una u otra forma, éste es el trasfondo en el que se sitúa la obra de Christoph Wulf. Un trabajo cuyo saber antropológico viene orientado desde dos principios básicos —doble contextualización—: histórica y cultural. Unos principios que nos obligan a pensar que no existe una verdad en sí respecto del hombre, sino que todo conocimiento que se quiera argumentar al respecto depende no sólo del tiempo histórico en el que sucede sino, más aún, del contexto de referencia en el que queda comprendido.

Un trabajo que crea nuevos interrogantes, perspectivas y temas dentro del campo de las ciencias de la educación. Una antropología histórica y cultural de la educación que plantea, de un lado, una ruptura y crítica a la omnipotencia pedagógica tradicional y, de otro lado, busca en cada uno de sus

capítulos plasmar la tensión a la que debe estar sometida toda antropología de la educación entre el perfeccionamiento y la inmejorabilidad del hombre. El resultado es una muestra de los límites que tiene el ser humano como ser biológico, cultural y social y, por ende, el mundo de la educación.

El libro se divide en cuatro partes; en la primera aborda el perfeccionamiento y la inmejorabilidad en la educación, tratando la tensión entre la posibilidad de perfeccionamiento del hombre y la hipótesis opuesta de cambiarlo, haciendo un recorrido desde Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Humbolt, etc., y el discurso de la modernidad, sus problemas, aporías y perspectivas. Todo ello con el objetivo de descubrir nuevas dimensiones a viejos problemas, examinando los contextos históricos desde un nuevo ángulo.

El cuerpo y su sensibilidad constituyen el centro de la segunda parte del libro: «mimesis social», en la que se expone la importancia de la acción mimética en el mundo de la educación y en el mundo social. Un proceso, el de mimesis, que ayuda tanto a la socialización como a la adquisición de competencias sociales, a adquirir un práctica gestual, ciertos rituales sociales y, en último término, a la actividad del individuo. Termina analizando la importancia de la imagen tanto en los procesos de socialización como de globalización.

A raíz de ese aspecto global, en la tercera parte el autor se centra en el hecho de que la educación no puede referirse hoy en día sólo a los contextos nacionales. La interculturalidad debe ser una tarea permanente y «el otro» el punto de mira que no debe olvidarse.

Frente al rechazo y la violencia, la experiencia del otro puede ser considerada como una oportunidad educativa y formativa. La comprensión del que es diferente a mí amplía la visión que tengo sobre mí.

Y, por último, en la parte cuarta examina las perspectivas de la educación en un futuro inmediato en base a la influencia recíproca de conceptos como la pluralidad e historicidad, la culturalidad, performatividad y multiculturalidad y la transdisciplinariedad, con el fin de indagar sobre nuevas posibilidades de desarrollo en el campo de la antropología de la educación.

En definitiva, la obra que tenemos «entre manos» es un libro que acoge lo diferente como núcleo de inteligibilidad de muchos de los fenómenos y procesos humanos. Una visión plural que propicia una perspectiva de apertura al otro y a lo otro, visionando la antropología de la educación desde el prisma de la complejidad. Un libro con un marcado talante intercultural e internacional sujeto a las condiciones que dictaminan tanto la cultura como la historia y el lenguaje. En palabras del autor: «En una perspectiva epistemológica, la antropología de la educación se caracteriza entonces por los siguientes criterios: lo corporativo, lo estético, la historicidad, la pluralidad, lo cultural, lo intercultural, la multi y transdisciplinariedad, la crítica y la reflexividad; en cuanto a su contenido, hay numerosos problemas dentro de la ciencia de la educación que demuestran que la investigación antropológica es indispensable» (p. 10).

José Manuel Muñoz Rodríguez