



## LIBROS

### Recensiones de los libros

VIÑAO, A.: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XXI*. Madrid, Marcial Pons, 2004. 320 pp. ISBN: 84-95379-72-4.

#### REFLEXIONES SOBRE UNA NUEVA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XX

¿Cómo escribir hoy una historia del siglo XX, sea cual sea el país al que nos refiramos, sea una historia general o una historia sectorial? Es sabido que durante el siglo XIX la historia fue fundamentalmente descriptiva –atenida sólo a los hechos o acontecimientos–, política –basada en la diplomacia, los enfrentamientos militares y las vicisitudes propias de la vida de los gobiernos–, e institucional –centrada en esa gran institución que fue el Estado liberal moderno–. Sin embargo, el siglo XX presenció un proceso inverso. El relato de los acontecimientos cedió su lugar a la historia económica y social, en parte por la influencia que durante gran parte del siglo ejerció el discurso de Marx, pero también por el auge que adquirieron las llamadas ciencias sociales. Este enfoque, a su vez, sería desplazado en el último

cuarto de dicha centuria por una fragmentación del campo histórico: historia de las mujeres, de la infancia, de la muerte, de los alimentos, de las fiestas, de la prostitución, de la salud, etc.

De todo el amplio periodo descrito, dos veces centenario, me interesa ahora resaltar un hecho: la incapacidad de las ciencias sociales, hasta el momento, para asumir categorías conceptuales aceptadas por todos los que las cultivan. De esta situación no ha podido despegarse tampoco la Historia. La conclusión provisional, en la que estamos asentados, es que «la Historia es una disciplina muy inmadura en la cual, fuera de los campos especializados –e incluso dentro de ellos–, no hay verdadero consenso sobre cuáles son los problemas básicos importantes y cruciales; y en parte porque el historiador mismo está dentro del tema del que se ocupa, a diferencia de quien cultiva las ciencias no humanas»<sup>1</sup>. Se entenderá, pues, que acometer una historia global de la educación en el siglo XX español sea hoy una empresa difícil, arriesgada y llena de incertidumbre. Este es el reto que ha aceptado Antonio Viñao, respondiendo a él con una feliz combinación de tradición y modernidad, de atención a los acontecimientos pero también a los grandes procesos del siglo, de narración y de innovación, de análisis de la persistencia y de examen del cambio<sup>2</sup>.

---

(1) E. HOBSBAWM: *Sobre la historia*. Barcelona, Crítica, 1998, p. 80.

(2) A. VIÑAO: *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid, Marcial Pons, 2004.

Un precedente importante lo había sentado ya Agustín Escolano Benito en un reciente libro que, sin dejar de utilizar el análisis diacrónico, ponía el énfasis en tres aspectos clave que se entrecruzan a lo largo de todo el siglo: las políticas educativas, el proceso de escolarización y las innovaciones pedagógicas, ofreciendo de esta manera una «síntesis histórica del desarrollo de la educación institucional en España» durante los dos últimos siglos<sup>3</sup>. Este doble enfoque permitía, en cierto modo, la reconciliación entre un análisis diacrónico tradicional y una historia enfocada desde presupuestos innovadores.

El libro de Antonio Viñao utiliza un triple enfoque. En primer lugar, estudia los acontecimientos más relevantes agrupándolos en tres grandes bloques históricos: el primer tercio de siglo, definido como un periodo de progreso cuya culminación se produce en la II República; la dictadura Franquista, caracterizada principalmente por los signos de estancamiento, freno y lento despegue; la restauración democrática y las grandes transformaciones del último cuarto de siglo. En segundo lugar, incorpora un análisis dinámico del sistema educativo, de su evolución y de su desarrollo, observando los cambios habidos en la estructura del sistema, en su gobierno y administración, así como el peso de la enseñanza privada, y especialmente el papel de la Iglesia católica

en este campo. En tercer lugar, analiza lo que el autor considera los tres procesos más representativos del siglo, es decir, la alfabetización, la escolarización y la feminización de la educación. Ahora bien, para la comprensión exacta de este triple enfoque tendríamos que proyectar sobre él lo que podríamos llamar la «intrahistoria» de esta historia. Lo digo porque, en otro lugar, fruto de su labor de historiador, el propio autor ha dado cuenta no sólo de las dudas y vacilaciones surgidas a la hora de enfrentarse a la tarea de historiar un siglo que él mismo en buena parte ha vivido y que por tanto forma parte de su propia historia, sino también de las reflexiones surgidas conforme iba construyendo el libro que analizamos, así como de los problemas teóricos, metodológicos y prácticos suscitados por la utilización del triple enfoque mencionado<sup>4</sup>. El resultado ha sido un libro llamado a ser al mismo tiempo un referente para la literatura especializada y una obra importante para al público culto que se interese por los problemas heredados de nuestro siglo XX.

#### ANÁLISIS DIACRÓNICO O «EL DIVORCIO DE LAS TRES CULTURAS»

Conocer los acontecimientos que producen nuestras sociedades ha sido siempre una necesidad. Para ello, los hechos

---

(3) A. ESCOLANO BENITO: *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002, p. 13.

(4) A. VIÑAO: «El historiador como artesano. Algunas reflexiones personales a partir de la práctica intelectual», documento multicopiado presentado al *V Encuentro Ibérico de Historia de la Educación*, celebrado en Castelo Branco del 10 al 13 de septiembre de 2003, a la mesa redonda que trató el tema «La historiografía contemporánea. Desafíos de la investigación». Véase también, del mismo autor, «La Historia de la Educación ante el siglo XXI: Tensiones, retos y audiencias, en *Etnohistoria de la Escuela. XII Coloquio Nacional de Historia de la Educación*, Burgos, Universidad de Burgos y Sociedad Española de Historia de la Educación, 2003.

tienen que ser revelados tal y como fueron, pero también han de ser clasificados y ordenados. El problema se presenta porque *alguien* tiene que proceder a esa labor, lo que significa introducir inevitablemente la subjetividad en el trabajo histórico. El problema se enmaraña porque los hechos históricos son complejos, resultado de múltiples factores interrelacionados, y porque frecuentemente utilizamos categorías modernas para periodos históricos distintos –por ejemplo, conceptos como el de nación, clase o Estado moderno son frecuentemente aplicados a la sociedad estamental anterior a la Revolución francesa, muy alejada por tanto de esas categorías históricas–. Para evitar estos inconvenientes necesitamos urgentemente de una notable conjunción de hechos y de conceptos teóricos adecuados. La cuestión es que los hechos, además de ser complejos, son sumamente abundantes, mientras que la teoría no siempre introduce suficiente flexibilidad y claridad conceptual. Como se ha dicho desde el campo de la sociología histórica, «prestar una atención demasiado erudita a los datos produce ceguera; el escuchar excesivamente los ritmos de la teoría y de la historia universal produce sordera»<sup>5</sup>.

### ***Un tercio de siglo relativamente olvidado***

Uno de los aciertos del libro consiste en poner de relieve la importancia que para la renovación de la educación tuvo el primer tercio del siglo, un periodo que se

caracterizó especialmente por su afán de regenerar España. Como es sabido, el regeneracionismo no coincide cronológicamente con el cambio de siglo sino que se remonta a los años de la restauración canovista, aunque obtiene carta de naturaleza con la gran crisis del 98, la crisis de la conciencia española. Ahora bien, como se ha señalado hace pocos años, la conmoción del 98 «trajo, como contraste positivo del pesimismo fatalista extendido sobre todos los sectores *conscientes* de la sociedad española, el brote múltiple de los *regeneracionismos*»<sup>6</sup>.

Regeneracionismos, pues. Efectivamente, podemos hablar de un regeneracionismo ligado a la figura del primer Menéndez Pelayo, para quien la secularización fue un grave error y la modernidad liberal y europea, un extravío: la conclusión fue que había que volver al redil de la tradición católica, ya que sólo en el catolicismo tradicional residía la posibilidad de la regeneración. En los antípodas de esta versión primeriza del nacionalcatolicismo debemos situar el regeneracionismo de la Institución Libre de Enseñanza, hondamente española, moderna y europea, cuyo papel se refuerza en este libro: «es difícil hallar una idea renovadora, innovación o mejora educativa introducida y difundida, con mayor o menor fortuna, en el último cuarto del siglo XIX y el primer tercio del siglo XX detrás de la que no haya estado la Institución o, incluso, en la que la Institución no haya desempeñado un papel relevante»<sup>7</sup>. ¿Visión unilateral del autor? En modo alguno. Viñao recoge, además de las innovaciones institucionistas,

---

(5) M. MANN: *Las fuentes del poder social. I. Una historia del poder desde los comienzos hasta 1760 d. C.* Madrid, Alianza, 1991, p. 10.

(6) C. SECO SERRANO: *Historia del conservadurismo español. Una línea política integradora en el siglo XIX.* Madrid, Temas de Hoy, 2000, p. 281 (la cursiva es del original).

(7) A. VIÑAO: *Escuela para todos.* O. c., p. 27.

las aportaciones renovadoras de la pedagogía católica tradicional, al mismo tiempo que presenta otras tendencias que respaldan la existencia, en educación, de una edad de plata de la pedagogía española. Por otra parte, el citado antagonismo no agota los regeneracionismos de esta época. Así, podemos hablar de lo que el costismo y la llamada literatura del desastre representan. Podemos hablar también de un regeneracionismo conservador, a cuyos políticos se debe la aparición del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, la creación en 1909 de la Escuela Superior del Magisterio o la formación del plan de las escuelas normales de 1914. Tampoco podemos olvidar la existencia de un regeneracionismo de cuño liberal, con obras de tan largo alcance como la creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigación Científica de 1907 o la fundación del Instituto-Escuela de 1918, ambos de inspiración institucionista. Hubo, en fin, un regeneracionismo de carácter democrático cuya figura señera es, sin duda, Manuel Azaña y, en educación, Luis Morote.

Rescatar del olvido, recuperar para la memoria histórica este tercio de siglo, silenciado tantas veces en la historiografía oficial del Franquismo, era una tarea necesaria y apremiante. Ciertamente, ese periodo lo es también de frustraciones —no fue posible, por ejemplo, plasmar a lo largo de ese tercio la idea liberal de un plan extraordinario de inversión pública en educación—; también hubo inconsecuencias y hueca retórica. Con todo, acierta Viñao cuando, a pesar de las reformas abortadas y de los logros a medias, lo define como un periodo que fue capaz de crear «un clima favorable a la renovación

y modernización educativa sin el que no se explica ni el advenimiento de la II República ni las reformas, más efectivas, llevadas a cabo durante la misma»<sup>8</sup>.

### **Una república malograda y derribada**

La II República ocupa un lugar central en este libro, no sólo porque se considere que «en cuanto a sus ideales educativos, representa la culminación del regeneracionismo democrático»<sup>9</sup>, sino también porque se estima, acertadamente en mi opinión, que la sombra republicana no deja de estar presente en todo lo que queda de siglo. Lo está en el Franquismo, con su obsesiva política de destrucción de la obra republicana y de erradicación del legado y memoria de aquellos que engastaron una piedra preciosa en el conjunto de la educación española. Lo está también en la restauración democrática, especialmente en la política de los gobiernos socialistas, tanto en el afán de evitar los viejos errores de la República como en remedar sus innegables logros. Todo ello justifica que el autor le dedique extensas páginas, sin eludir los aspectos más controvertidos y conflictivos de la política educativa republicana: «De aquí que, por su repercusión en los acontecimientos y políticas adoptadas en la Guerra Civil, en la dictadura franquista e incluso en los años de la transición, en la restauración democrática, en la Constitución de 1978 y en los gobiernos socialistas y populares de finales del siglo XX, se haga un análisis más pormenorizado de aquellos aspectos más conflictivos de la educación durante la II República, sin cuya exposición no pueden entenderse las políticas educativas del resto de dicho siglo»<sup>10</sup>.

---

(8) *Ibíd.*, p. 20.

(9) *Ibíd.*, p. 36.

(10) *Ibíd.*, p. 37.

Las reformas republicanas de la educación, realizadas en el primer bienio, son una excepción a lo que Viñao denomina el «divorcio de las tres culturas», patente en el primer tercio y en el resto del siglo: las propuestas de los reformadores y expertos, los proyectos de los políticos y legisladores, la práctica de los maestros y profesores en el marco del aula y del centro docente. En la historia de la educación española hay, efectivamente, pocos momentos, tan breves por otra parte, en los que se encuentren felizmente, sincrónicamente, reformadores, políticos y profesores. Que el bienio 1931-1933 fuera uno de ellos, se explica por la existencia de ese tercio de siglo regeneracionista, siempre esperanzador, siempre incompleto, pero también porque en ese cruce de caminos aparecieron los que el autor denomina mediadores o intermedios, procedentes en su mayor parte del magisterio primario, de la inspección y de las renovadas escuelas normales. Todos estos elementos serán aglutinados por un nuevo espíritu republicano en el que confluyen lo mejor del liberalismo, del socialismo y del institucionalismo.

### **Estancamiento, freno y lento despegue de la educación en el Franquismo**

Una historia del Franquismo no puede dejar de centrarse en lo que constituyó un hecho capital: la implantación de una férrea dictadura como fruto de una cruenta guerra civil. Este es el hecho que gravita sobre la larga etapa del Franquismo y del que aún quedan residuos importantes en la actualidad. Desde esta perspectiva, Viñao señala lo que de freno hubo a todo

el movimiento de regeneración que arranca del 98, el estancamiento que se produce en procesos tan importantes como la escolarización –de 1939 a 1951 apenas se construyen nuevas escuelas y hasta 1959 sólo se crea un instituto– y el escaso progreso de la alfabetización hasta bien entrados los años cincuenta.

Poner de relieve el escaso interés del Franquismo por la educación, sospechosa *per se* desde que la II República la acogiera con fervor, no significa negar el lento despegue que se inicia a partir del Ministerio de Ruiz Giménez. Pero lo que el autor llama «totalitarismo católico y nacionalista», o sea, el triunfo del nacionalcatolicismo, explica las graves carencias del sistema educativo español cuyo despegue comienza en esos años, sin que quepa olvidar el concordato de 1953, que no sólo supuso el respaldo del Vaticano al régimen franquista, sino también el reconocimiento a la Iglesia española «de una serie de beneficios y privilegios económicos y jurídicos, así como, en el ámbito educativo, de su ideal monopolístico y excluyente: la confesionalidad de toda clase de enseñanza»<sup>11</sup>.

El Franquismo fue un corte brusco, radical y sangriento del regeneracionismo democrático y liberal de la modernidad que se había desarrollado en el primer tercio del siglo XX. Lo grave no fue sólo la destrucción material producida por la guerra, sino también, y sobre todo, el vacío cultural y educativo que dejó el exilio republicano. Por eso, una de las novedades de este libro consiste en que el exilio, interior y exterior, forma parte importante de este relato de la educación<sup>12</sup>. Se podrá alegar que el exilio debe

---

(11) *Ibíd.*, p. 70.

(12) Se puede no obstante hacer una objeción: nos parece que el exilio debe historiar dentro del propio relato del Franquismo y no como una prolongación de la República, porque sus efectos negativos son aquí donde se producen (los positivos se producen en países como México donde el exilio fue numeroso y donde fue importante su obra cultural y educativa).

formar parte de la historia de aquellos países que generosamente acogieron a nuestros exiliados, y no de la historia propia del Franquismo, donde no sólo no tuvieron influencia positiva alguna, sino que sus nombres fueron arrojados al más profundo y silencioso de los olvidos. Sin embargo, traer a colación la España del exilio es, por una parte, un reconocimiento obligado de la labor educativa que aquellos hombres y mujeres realizaron en otros países; por otra, reconocer la obra del exilio significa poner de manifiesto lo que podría haber sido la historia de la educación española de no haberse malogrado la obra de la República: «Sólo refiriéndose a dicha actuación es posible entender lo que fue la educación posterior a la Guerra Civil en relación con lo que podía haber sido, así como el retraso adicional que supuso en la educación, la ciencia y la cultura españolas la ausencia del país de aquellos que, por su edad, deberían haber sido los maestros naturales –dando a la palabra maestro un sentido amplio– de las generaciones nacidas en los años treinta, cuarenta, cincuenta e incluso sesenta»<sup>13</sup>.

Como el propio autor indica en otro trabajo, ya señalado<sup>14</sup>, la realización de este libro le llevó de la mano a hacer uso de la llamada «historia virtual»: ¿Qué hubiera pasado si...? Como se ha dicho en una reciente historia virtual de España, esta pregunta contrafactual revela «que en un momento dado, el devenir no estaba decidido (...), las cosas podrían haber salido de otra manera porque hay una importante dimensión de contingencia e

imprevisión en todas nuestras vidas»<sup>15</sup>. Es cierto que la historia virtual o contrafactual ha merecido hasta hace poco el rechazo de buena parte de los historiadores, pero la verdad es que, sin olvidar los defectos de su primera época, ha pesado bastante el lastre del determinismo histórico que tanto combatieron personalidades como Popper o Berlin. Pero hoy «una propuesta contrafactual nos obliga a pensar en las distintas opciones que han existido en un momento determinado del pasado»<sup>16</sup>, a considerar el pasado no como un relato final inevitable, sino como un camino en el que determinadas fuerzas, y no otras, obligaron a transitarlo en un determinado sentido. Las cosas hubieran podido ser de otro modo, y, al no ser así, el coste para España fue el de un considerable retraso político, económico, educativo y cultural. Escribir la historia del Franquismo incluyendo, como en el libro se hace, al exilio, nos incita a pensar lo que podría haber sido la historia de España de haberse capitalizado la edad de plata y la obra de la República.

### **La restauración democrática o la historia presente**

Escribir la historia del último cuarto del siglo XX plantea también problemas importantes. ¿Qué distanciamiento temporal se necesita para escribir la historia reciente? Si, como decía Benedetto Croce, toda Historia es historia contemporánea, ¿cómo escribir la Historia de una época

---

(13) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., pp. 55-56.

(14) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c. (documento pendiente de publicación).

(15) N. TOWNSON: «Introducción», en N. TOWNSON (dir.): *Historia virtual de España (1870-2004) ¿Qué hubiera pasado si...?* Madrid, Taurus, 2004, p.18.

(16) *Ibídem*, p. 25.

que el historiador ha vivido día a día, con sus ilusiones, sus desencantos y sus prejuicios? Antonio Viñao es consciente de las dificultades que ello supone. Sabe que «escribe sobre algo que constituye parte de su memoria y experiencia»<sup>17</sup>; más aún, sabe que el pasado sobre el que escribe fue no hace mucho su propio presente y que su visión sobre esos años puede cambiar dentro de otros tantos. El historiador está, pues, ante los dilemas de la llamada historia del tiempo presente, ante la pesada carga de la subjetividad a la hora de historiar el presente.

Y, sin embargo, como afirma un historiador de la historia del presente, no siempre fue así: «desde la época de Tucídides hasta bien entrado el siglo XVIII, haber sido testigo ocular de los hechos descritos o, mejor aún, haber intervenido directamente en ellos, se consideraba una ventaja fundamental a la hora de escribir historia (...). Por ejemplo, las memorias personales de Alexis de Tocqueville sobre la Revolución de 1848 en Francia valen más que veinte textos juntos»<sup>18</sup>. Otro historiador, que ha caracterizado la centuria pasada como el «siglo corto», nos ha recordado al respecto cómo la polémica política que suscitó el problema del apaciguamiento o de la guerra con Hitler sigue viva entre los ingleses. Comentando una nueva biografía política de Churchill, cuyo autor pone de manifiesto la fuerza de los argumentos de los partidarios del apaciguamiento o, incluso, de la aceptación de una paz impuesta por Hitler –preservar el imperio británico a toda costa no era en aquellos años un argumento desdenable–, nuestro historiador, testigo de aquellos acontecimientos como ciudada-

no inglés, nos recuerda que la fuerza de los que se oponían a Hitler estaba en el reconocimiento de un hecho muy sencillo que hoy no puede olvidarse: «para un pueblo la pérdida del sentido de la dignidad, el orgullo y el respeto a sí mismo puede ser peor que perder guerras e imperios»<sup>19</sup>. A veces el testimonio vivo del historiador aporta una honda razón a la historia escrita.

Por otra parte, las relaciones del pasado con el presente fluctúan conforme ese mismo presente se convierte en pasado y el futuro se nos hace cada vez más presente. Quiero decir que la historia del tiempo presente está llena de dificultades, pero, al mismo tiempo, está urgida por la necesidad que tiene el hombre de interpretar, de explicar los sucesos que coetáneamente ha vivido. En cierto modo vivimos el presente y el pasado más inmediato, como un caos que, en ocasiones, está pidiendo a gritos ordenación. Y a ordenar los hechos de un pasado reciente es a lo que se apresta Antonio Viñao, armado únicamente con sus buenas dotes de historiador y con la probada honestidad de todos sus trabajos.

En esta parte del libro las reformas educativas ocupan el lugar central. El punto de partida está impregnado de una buena dosis de escepticismo, no exenta de fundamento, sobre las «reformas desde arriba» a que tan proclives han sido todos los gobiernos de la democracia, sean del signo que hayan sido. Así, aunque considera un acierto el diseño de la ley de Reforma Universitaria de 1983 –una ley *para* la reforma de la universidad–, no deja de señalar cierta deformación política: es verdad que «no se caía en

---

(17) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c.

(18) T. GARTON ASH: *Historia del presente. Ensayos, retratos y crónica de la Europa de los 90*. Barcelona, Tusquets, 2000, pp. 12-13.

(19) E. HOBSBAWM: *Sobre la historia*. O. c., p. 233.

el error habitual de creer que las instituciones educativas se reforman a través del boletín oficial, pero sí en el pensar que, dejadas a su suerte, son capaces de reformarse por sí mismas»<sup>20</sup>. La Ley del Derecho a la Educación de 1985, la polémica LODE, le parece, y quizá sea ese el veredicto de la historia futura, «una versión moderada del pacto educativo constitucional (...). En definitiva, con esta ley el Partido Socialista renunciaba ya definitivamente a la idea de la escuela única o unificada y al monopolio público de la enseñanza al tiempo que pretendía hacer algo públicos los centros privados que optaran por ser financiados con fondos públicos»<sup>21</sup>. La no menos polémica Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990, la LOGSE, le merece varios juicios críticos, aunque no en relación con el proceso de elaboración, «proceso, casi modélico, seguido para su aprobación». Respecto del núcleo central de la ley, la comprensividad de la educación obligatoria, loable en su intento de alcanzar una escuela para todos sin discriminación alguna, destaca lo que quizá termine siendo un juicio común: «los mecanismos de atención a la diversidad del alumnado diseñados en esta ley se revelaron pronto insuficientes»<sup>22</sup>.

Quizá el punto cardinal del análisis de la primera etapa de gobierno socialista se encuentre en lo que califica como la adopción de una línea más pragmática por parte de los sucesores de José María Maravall, partidarios de la calidad más que de la igualdad en educación. Sin duda este punto, básico para la compren-

sión de las políticas de educación en la primera experiencia de gobierno del Partido Socialista, seguirá siendo durante algún tiempo objeto de discusión, aunque en un reciente estudio sobre estas políticas, comparadas con las de sus homólogos franceses, su autora mantenga también una posición similar: «en 1988, a partir de que Javier Solana se hizo cargo de la cartera de Educación, la igualdad en educación pasó a un segundo plano, importando más a partir de ese momento la calidad de la educación»<sup>23</sup>.

El análisis diacrónico termina en el año 2000, lo que quiere decir que el autor todavía dedica unas páginas a enjuiciar la política educativa del Partido Popular en su primer mandato de gobierno, el que cubre los años 1996-2000. Esta etapa es calificada como neoliberal «a la española», o también «confesional», caracterizada por la libertad de elección de centro docente, la creación de las universidades de la Iglesia al amparo de los Acuerdos con la Santa Sede (fuera del marco de la legislación universitaria) y la preparación artillera de una «contrarreforma» basada en una hostilidad implacable a la propia LOGSE que el Gobierno tenía democráticamente que aplicar. El análisis de las extensas páginas que el autor dedica a la política de educación del Partido Popular en su primera etapa de gobierno muestra la coherencia del autor con sus propios planteamientos historiográficos: «Los historiadores de la educación tienen ante sí la tarea de comprometerse como historiadores –es decir, profesionalmente– con su presente y su futuro haciendo acto de

---

(20) A. VIÑAO: *Escuela para todos...*, o. c., p. 100.

(21) *Ibíd.*, pp. 102 y 104.

(22) *Ibíd.*, pp. 110 y 115.

(23) M. FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO: *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona-México, Pomares, 2003, p. 171.

presencia con su perfil y su voz en los debates sobre los mismos»<sup>24</sup>.

### **Estructura y evolución del sistema educativo español: de la segregación a la integración**

El análisis diacrónico, con ser importante, no es suficiente. En los últimos 20 años se ha impuesto la consideración de la educación como un sistema «cuyas partes están interrelacionadas» y cuyo estudio exige necesariamente una visión no estática sino dinámica<sup>25</sup>. No obstante, se trata de un empeño de no fácil realización. Aún sacrificando en ese enfoque la educación no formal, tan relevante en la actualidad, un análisis sistémico significa llevar a cabo no sólo una historia de los niveles educativos que componen básicamente el sistema, sino también de la formación profesional, con independencia de que sea considerada, o no, un nivel educativo, de la educación especial, de la educación de adultos, del gobierno y administración del propio sistema, y, finalmente, de la enseñanza privada. De todo ello se ocupa nuestro autor buscando no sólo la necesaria sistematización sino, fundamentalmente, el hilo que dé unidad a todo este complejo entramado.

El hilo que entreteje y unifica todos los elementos citados está representado aquí por los cambios estructurales, dando sentido así a una historia que trata de captar el significado de las grandes transformaciones que se operan en el seno de nuestras sociedades. Pero los cambios estructurales, como conoce muy bien

nuestro autor, no son neutros; tienen un sentido y una orientación. Por eso constituye un acierto que el examen de la estructura y de la evolución del sistema educativo español en el siglo XX se coloque bajo este significativo epígrafe: «de un sistema dual y semiarticulado a otro integrado, segmentado y sistematizado»<sup>26</sup>.

Obviamente, no es el momento ahora de entrar en la exposición detallada de todos esos cambios estructurales, pero sí de subrayar el logro que supone enjuiciar todo un siglo en función de una transformación radical de la que muchas veces no se es consciente: hemos pasado de un sistema dual, signo bajo el que nace el sistema en el siglo XIX y que imprime su sello hasta 1970, a otro de carácter integrado. Viñao describe este paso en un largo párrafo que no me resisto a transcribir: «El carácter dual implicaba la total separación, dentro del sistema general, de dos subsistemas claramente diferenciados: el de la enseñanza primaria, desde los 6 a los 12-13 años, y el de la segunda enseñanza o bachillerato, que solía iniciarse tras un examen de ingreso a los 9 o 10 años y que conducía a un título, el de Bachiller, que no preparaba para profesión alguna pero que abría las puertas de los estudios superiores y universitarios. (...). En otras palabras, la minoría de alumnos que se dirigía al bachillerato no coincidía en ningún momento en las mismas aulas y centros docentes con la gran mayoría de los que asistían a las escuelas de enseñanza primaria. La división académica reflejaba las divisiones sociales»<sup>27</sup>.

Como es sabido, el sistema dual fue consagrado en el siglo XIX por la ley de

---

(24) A. VIÑAO: «La Historia de la Educación ante el siglo XXI...». O. c., p. 1066.

(25) F. K. RINGER: *Education and Society in Modern Europe*. Bloomington-London, Indiana University Press, 1979, p. 1.

(26) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., pp. 132-167.

(27) *Ibidem*, p. 132.

1857, la llamada *ley Moyano*. Desde entonces, a lo largo de ese mismo siglo y gran parte del siglo XX se produjeron en España innumerables reformas, pero reformas estructurales de fondo sólo ha habido una, la que se abre en 1970 con la ley general de Educación y se consolida con la LOGSE de 1990. A esta gran transformación, que busca una escuela para todos, como dice el libro que comentamos, dedica el autor numerosas páginas. Y acierta no sólo cuando indica que el caballo de batalla ha sido, y sigue siendo, la enseñanza secundaria, sino también cuando pone el acento en la reacción de los cuerpos docentes ante esta reforma crucial.

El primer paso lo dio la Ley de 1970 al establecer una educación básica para todo el alumnado desde los 6 hasta los catorce años, rompiendo la inicial segregación que a los 10 años encaminaba a la inmensa mayoría hacia una enseñanza primaria desconectada y separada del resto del sistema educativo, mientras que una pequeña minoría caminaba por la ruta del bachillerato que conducía a la universidad y a los mejores puestos profesionales de la sociedad. Pero este proceso de acercamiento de la enseñanza primaria a la secundaria (o de subsunción de ésta en aquélla), no fue bien recibida por los profesores de bachillerato, especialmente los catedráticos, que reaccionaron desfavorablemente ante esta ley, pues en definitiva el acercamiento señalado suponía «el paso, en el *ranking* académico, de los profesores y catedráticos de bachillerato desde una posición preuniversitaria a otro postprimaria»<sup>28</sup>. La vieja enseñanza secundaria, desgajada en su día de la propia universidad pero conceptuada como su antesala, daba paso ahora a una ense-

ñanza secundaria concebida como prolongación de la primaria.

El proceso descrito, con independencia de la valoración que obtenga de cada uno de nosotros, es sin duda la gran transformación de la educación española en el siglo XX (como lo ha sido en otros países europeos), de la que debe dejar constancia la historia. La consolidación de este proceso fue obra de la LOGSE en 1990, cerrándose de este modo el cambio de un sistema dual a otro integrado. La fórmula escogida, la comprensividad, ha dado lugar, sin embargo, a múltiples problemas, en parte reseñados por el autor, y en parte fruto de una política ambiciosa en los fines y pusilánime en los medios.

El análisis de los cambios estructurales se completa con el examen del gobierno y administración del sistema, esto es, con el estudio de la profunda descentralización que ha sufrido el sistema educativo en los últimos veinte años. Aunque a veces se tiende, para bien o para mal, a magnificar este cambio –que es más administrativo que político, sin dejar de tener efectos políticos–, es lo cierto que en muy poco tiempo hemos pasado de tener uno de los sistemas más centralizados a otro donde la descentralización de la gestión en los entes intermedios que son las comunidades autónomas ha sido prácticamente absoluta. De todo este proceso da buena cuenta este libro, caracterizando este cambio como «el paso del monacentrismo –un solo centro de gobierno y gestión– al policentrismo, un sistema en el que, con independencia de las competencias del gobierno central, existen 17 centros autónomos de gobierno y gestión del sistema educativo»<sup>29</sup>. A destacar también el subepígrafe que lleva como título «la cuestión nacional y las políticas lingüísticas en la enseñanza»<sup>30</sup>.

---

(28) *Ibíd.*, p. 141.

(29) *Ibíd.*, p. 174.

No hay, en general, muchos estudios dedicados a la enseñanza privada. Sin embargo, como señala Viñao, no es posible escribir la historia del sistema educativo español sin hacer referencia a este subsistema que, él solo, representa prácticamente un tercio de la oferta educativa, porcentaje muy superior, por tanto, al que presentan otros países europeos como Inglaterra, Francia o Alemania, aunque inferior al de Holanda o Bélgica. Como tampoco se puede desconocer que los dos tercios de esa oferta privada corresponden a los centros docentes de la Iglesia católica, hasta el punto de que puede hablarse con rigor de «un subsistema propio con características precisas»: «Hacer la historia de la educación en España en el siglo XX sin referirse a ambas cuestiones –el peso cuantitativo e importancia del sector privado y del subsistema educativo de la Iglesia católica– impediría comprender algunos de los rasgos que han caracterizado y caracterizan el sistema educativo en su conjunto y el papel desempeñado por la enseñanza privada, y en especial por la Iglesia católica, en el mismo»<sup>31</sup>. A ello dedica el libro extensas páginas.

Aunque la Iglesia está presente en todo el libro, tiene un subepígrafe específico denominado «el subsistema educativo de la Iglesia católica». En otro lugar, el autor ha planteado con gran rigor este problema, tan ligado, por una parte, a la cuestión de la subjetividad del propio his-

toriador, y, por otra, tan unido objetivamente a la historia de España: ¿hasta qué punto puede esta cuestión estar condicionada por la creencia –o increencia– del autor?, ¿cómo es posible que sean tan diferentes los enfoques entre un historiador católico y otro que no lo es?, ¿por qué la historia de la Iglesia católica en España, escrita, por ejemplo, por Callahan, ateniéndose a las fuentes existentes, no es verosímil que pudiera ser escrita por un historiador católico?<sup>32</sup>

Se ha dicho, desde una posición militante basada en una determinada concepción del catolicismo, que la historia de la Iglesia católica sólo puede escribirla de modo adecuado el historiador católico, «capaz de captar esa dimensión divina que trasciende los análisis de la ciencia puramente empírica», único modo apto para aprehender esa dimensión profunda de la Iglesia. A esto Viñao ha replicado, con razón a mi entender, que lo que se pretende es «captar la dimensión visible, humana e histórica de la Iglesia católica, pues de eso y sólo de eso trata la historia»<sup>33</sup>. Con este espíritu, y sin negar la inevitable subjetividad que unos y otros aportan a su enfoque, ha estudiado Viñao el papel de la Iglesia de España en el sistema educativo.

El problema se complica aún más porque el subsistema propio de la Iglesia «forma parte también de un sistema educativo configurado por una entidad supranacional, con diversas entidades

---

(30) *Ibidem*, pp. 182-188. Véanse también las importantes páginas que a la cuestión lingüística y la enseñanza dedica el ya clásico libro de A. DE SWAAN: *A cargo del Estado*. Barcelona, Pomares-Corredor, 1992, pp. 94-102.

(31) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., p. 189.

(32) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c. Véase también W. J. CALLAHAN: *Iglesia, poder y sociedad en España, 1750-1874*. Madrid, Nerea, 1989. Recientemente, CALLAHAN ha completado esta obra con *La Iglesia católica en España (1875-2002)*. Barcelona, Crítica, 2003.

(33) A. VIÑAO: «El historiador como artesano...», o. c.

independientes, en muchos casos también supranacionales»<sup>34</sup>, como es el caso de la Santa Sede y de las órdenes y congregaciones religiosas. Dicho de otro modo, no cabe considerar el papel de la Iglesia católica sin tener en cuenta el largo desencuentro entre la Santa Sede –y las Iglesias nacionales– con la modernidad. En este desencuentro, la Iglesia ha actuado como una sociedad diferenciada, con sus propias organizaciones confesionales, sus propios sectores de actividad –ocupando siempre la educación un lugar relevante–, enlazados por una red directamente controlada por las autoridades eclesiásticas y, en última instancia, por el Vaticano. Como se ha dicho no hace mucho, la Iglesia católica se ha fabricado un «sistema de contra-sociedad», de «sociedad paralela», un sistema que divide profundamente a la sociedad civil, especialmente en el caso de la escuela donde se produce «una división de dos juventudes educadas separadamente»<sup>35</sup>. Señalar estos aspectos no implica, a mi modo de ver, un juicio de valor. Es, simplemente, constatar un hecho, del que se debe partir a la hora de enjuiciar en papel de la Iglesia en la historia del sistema educativo español y de valorar, ahora sí, lo que ello significa dentro del conjunto del sistema. Es lo que, a mi entender, se hace novedosamente en este libro.

### **Los grandes procesos del siglo XX: alfabetización, escolarización y feminización**

Los hechos reales, contrariamente a lo que a veces se piensa, no aparecen a los

ojos de los contemporáneos como acontecimientos relacionados entre sí, ni, incluso, dotados de una significación clara. La labor del historiador consiste precisamente en la conversión de esos acontecimientos en hechos históricos, es decir, interrelacionados y provistos de sentido. Para ello es ineludible la búsqueda del hilo que entreteje estos hechos, que los organiza y los explica suficientemente. Esta búsqueda suele ser más premiosa cuando trata de poner de relieve las grandes transformaciones de mediana o larga duración, los grandes procesos. Sin embargo, Antonio Viñao, quizá porque lleva muchos años dedicado al estudio de esos procesos, no vacila un momento a la hora de definirlos: «No resulta difícil determinar cuáles han sido los tres procesos de transformación básicos en la educación española del siglo XX. Aunque pueden señalarse otros, hay tres procesos de naturaleza diferente, aunque relacionada, que requieren un análisis específico: el de alfabetización, el de escolarización y el de feminización»<sup>36</sup>.

Son, pues, tres los procesos básicos que atraviesan el siglo procedentes del anterior, si bien uno de ellos, la feminización, aunque también arranca del siglo XIX, es más propio del XX. A la alfabetización ha dedicado Viñao múltiples estudios, siendo las páginas que ahora escribe una apretada síntesis. Como en otros trabajos, no se ocupa el autor sólo de la alfabetización cuantitativa y de sus causas, sin duda el mayor problema heredado del siglo XIX y prácticamente resuelto en el XX, sino también de la alfabetización cualitativa, esto es, de la difusión de la cultura escrita, especialmente por medio de las

---

(34) A. VIÑAO: *Escuela para todos*. O. c., p. 203.

(35) R. RÉMOND: *Religion et société en Europe*. Paris, Seuil, 1998, p. 166.

(36) A. VIÑAO: *Escuela para todos...* O. c., p. 211.

bibliotecas públicas y el fomento de los hábitos de lectura. Quien se muestre interesado por este proceso hallará en el libro una valiosa información, aderezada con múltiples tablas y cuadros, y una sugerente reflexión sobre los males actuales del nuevo analfabetismo, no sólo funcional sino también informacional –ausencia de conocimientos elementales de las nuevas tecnologías de la información– y digital –escaso número de usuarios de las redes actuales de carácter electrónico–.

Los temas clásicos de la escolarización, tales como sus causas, las resistencias al proceso, las fórmulas alternativas, su extensión cuantitativa y cualitativa, las condiciones materiales de la escolarización, el impacto del proceso en los diferentes niveles educativos o la actitud del profesorado encuentran en el libro cumplida satisfacción. Especial interés tienen, a mi parecer, las páginas que Viñao dedica a las causas de las fuertes resistencias que en este país se han opuesto a la escolarización, que en parte explican su lento progreso a lo largo de dos siglos: «En las zonas rurales y entre las clases bajas ha sido motivada por la necesidad del trabajo infantil o el costoso mantenimiento en los pequeños pueblos de una institución impuesta desde el exterior. Entre las personas y grupos sociales de ideología conservadora, por lo que se consideraba, o se considera, una innecesaria o excesiva educación de las clases populares, y, desde posiciones neoconservadoras más recientes, por el elevado gasto público, y consiguiente presión fiscal, que implica la extensión de la escolarización»<sup>37</sup>.

El proceso de feminización es, como sabemos, un fenómeno del siglo XX. A principios de dicho siglo las niñas sólo podían matricularse oficialmente en las

enseñanzas infantil y primaria, y sólo podían hacer estudios más allá de esos niveles en el magisterio primario, única carrera o profesión abierta a las mujeres. Es en el primer tercio del siglo XX cuando se producen grandes avances: acceso a las enseñanzas secundaria y superior en 1910, a la inspección de enseñanza primaria en 1913, a la coeducación en 1931. El Franquismo representó, como en tantas otras cosas, un freno a este movimiento de incorporación de la mujer a todas las carreras y profesiones, si bien a la larga no pudo impedir que a finales del siglo las mujeres fueran mayoría en el conjunto de los estudios universitarios (se exceptúa aún el caso de las enseñanzas técnicas). Esta incorporación ha sido especialmente notable en la profesión docente, aunque, cerrado el siglo XX, las mujeres docentes apenas eran una tercera parte de los cuerpos universitarios. Este proceso, dice el autor, no ha terminado aún, subsistiendo desigualdades internas y territoriales, pero es de esperar que en las próximas décadas la mujer adquiera la plena equiparación con el varón en todas las oportunidades que la educación ofrece.

Estos tres procesos suponen, en opinión del autor, el cambio hacia la modernidad. Pero ese cambio «no ha tenido, sin embargo, lugar al mismo ritmo ni del mismo modo durante todo el siglo XX (...), sino que ha sido en los últimos treinta años del siglo XX cuando ha tenido lugar, con una aceleración e intensidad tal que sólo resulta explicable cuando se conoce el gran trauma que en la educación y la cultura supusieron la Guerra Civil y la dictadura franquista»<sup>38</sup>.

El autor termina su libro con un sugerente epílogo en el que examina los problemas de la educación española desde la

---

(37) *Ibídem*, pp. 230-231.

(38) *Ibídem*, p. 254.

privilegiada posición que le otorga el concienzudo estudio del siglo XX. Posiblemente su conclusión más importante sea la de estimar que, acabado el siglo XX, subsisten dos concepciones en pugna «condenadas a convivir y entenderse o a destrozarse mutuamente»: una, neoconservadora, pone el acento en la libertad de enseñanza, en la privatización de la educación, en el reforzamiento de los aspectos autoritarios del sistema y en el apoyo expreso al subsistema de enseñanza católico; la otra, en proceso de redefinición tras su paso por el poder, pone el acento en la equidad y la laicidad, propugnando una educación como servicio público de calidad para todos. Lo más importante, quizá, no sea sólo la necesidad del acuerdo entre ambas concepciones sino, sobre todo, la recuperación de la memoria histórica y de lo que ella supone. Así, Viñao nos recuerda que «las reformas llevadas a cabo durante el primer bienio republicano fueron posible gracias, en parte, a que en los treinta años precedentes se había optado por las reformas graduales a medio y largo plazo, basadas en la formación de profesores (...) Es decir, para dejar a un lado la idea de que la educación y el sistema educativo pueden reformarse y mejorarse a corto plazo y desde el Boletín Oficial del Estado o de las Comunidades Autónomas, y convencerse de que toda reforma o mejora pasa por la formación del profesorado –lo que requiere plazos dilatados– y el apoyo civil de una parte importante y activa de la sociedad»<sup>39</sup>.

Esta Historia de la Educación en el siglo XX español que Antonio Viñao nos ofrece es, sobre todo, fiel a sus propios

planteamientos historiográficos. No se trata, por tanto, del manido recurso de aprovechar «las lecciones del pasado», sino de aceptar las interrelaciones del pasado sobre el presente. Como el propio autor dice en otro lugar, hay que «reinterpretar y reconstruir inevitablemente la historia desde nuestro presente», sin que ello signifique «ofrecer recetas, sino hacer pensar y repensar. En este caso, hacer pensar la educación de un modo a la vez genealógico y crítico, en torno a una serie de temas relevantes cuyo estudio ofrece un indudable interés en el presente»<sup>40</sup>. Como dice otro historiador, «comprender cómo el pasado se ha convertido en el presente nos ayuda a comprender éste, y es de suponer que algo del futuro»<sup>41</sup>.

**Manuel de Puelles Benítez**

VALCÁRCEL, A.: *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanismo frente a los fanatismos*. Madrid, Temas de Hoy, 2003, 262 pp. ISBN: 84-8460-221-4.

Estamos viviendo un tiempo donde el multiculturalismo y la globalización no son ya una opción, o una nota de color, sino una realidad cotidiana en la que estamos inmersos seamos o no conscientes de ello. En este escenario surgen situaciones, problemas y preguntas a los que Amelia Valcárcel, de modo sencillo y brillante, intenta dar respuesta en este libro desde

---

(39) *Ibídem*, pp. 257 y 259.

(40) A. VIÑAO: «Historia de la educación ante el siglo XXI...». O. c., p. 1065.

(41) E. HOBBSAWM: *Sobre la historia*. O. c., p. 218.

su condición de mujer, de docente, de catedrática de Filosofía Moral y Política.

¿Existe una ética universal necesaria para un mundo distinto? ¿Estamos preparados para vivir este momento histórico? ¿Hemos aprendido a ser tolerantes con los diferentes? ¿Puede el humanismo aportar algo en la manera de acoger al prójimo? Son algunas de las preguntas a las que se va dando respuesta a lo largo de los ocho capítulos que componen este libro.

La ética es una materia que pierde terreno en este mundo de economía globalizada. En la resistencia altermundista, conocida antes como antiglobalizadora, la ética tiene precisamente que ocupar el lugar central que le corresponde en la organización de la vida humana, tanto en los aspectos individuales como en las relaciones colectivas. Este libro de Amelia Valcárcel plantea la confusión ética de nuestros tiempos en relación con los problemas y retos de la multiculturalidad que supone un mundo global. La autora recorre los planteamientos éticos de la filosofía occidental desde sus comienzos, guiada por los principios de la Ilustración, punto histórico que marca el rumbo ético de nuestra vida social, política y cultural. Llega al final con la premisa de que todo acuerdo para la convivencia intercultural debe basarse en unos mínimos: ningún multiculturalismo sin una tabla de mínimos, ninguna diferencia que no respete los derechos fundamentales. Rechaza el multiculturalismo, que supone la simple vivencia de las culturas, cada una de ellas aisladas de las demás y apuesta por el interculturalismo sobre unos mínimos. Esos mínimos han de venir determinados por un texto bien sencillo: la Declaración de los Derechos Humanos de 1948.

Como el propio subtítulo del libro señala, su apuesta en este sentido es por el Humanismo y pretende convertirse en

una herramienta de reflexión individual y colectiva que invite a generar posturas y críticas en los ciudadanos de a pie.

Amelia Valcárcel alude a pensadores como Pascal, Kant o Schopenhauer, demorándose en aspectos como los vicios y las virtudes de una sociedad que adorna, esconde y enmascara lacras tremendas como las guerras, el desastre ecológico, el fanatismo, la pobreza, la marginalidad, la precariedad, invitando al desarrollo de la compasión como valor que hará, sin duda, de este mundo un espacio más humanizado. El reto es claro: humanizar la humanidad.

La autora destaca también el valor de la democracia como uno de los pilares básicos del desarrollo social y se queja de los ataques que recibe la visión global de que los seres humanos nacen libres e iguales desde diversos flancos. No obstante, afirmar que el mayor peligro estriba en aquellas personas que viven en democracia, que dicen trabajar por la democracia, y que lo hacen con maneras de depredadores para convertir al pueblo en plebe, sin tenerla en consideración. El reto, en este caso es democratizar la democracia, dotarla de autenticidad hoy.

En este sentido, Valcárcel aboga por una disposición compasiva e integradora de los movimientos migratorios y alerta sobre el falso debate de multiculturalidad, partiendo del presupuesto de que todas las culturas no son iguales ni están todas bien, y que se debe exigir un mínimo de aceptación de valores democráticos y de derechos humanos para considerarlas culturas. La globalización le sirve a Valcárcel para destacar las limitaciones de la humanidad a la vez que destaca el valor de la democracia como demostración de que no es en absoluto un conjunto de normas heredadas de la antigüedad, sino que son producto de un consenso, de un pacto, de una revisión continua de su

actualidad y necesidad. La reflexión y actualización permanentes son la base necesaria de sustento para el desarrollo de la convivencia.

En algunos capítulos de su libro critica a los expertos psicólogos, consejeros sexuales y terapeutas del alma que bajo una apariencia científica han heredado el papel y las funciones del bajo clero.

Estamos frente a un libro fundamental en la revisión del lenguaje de la dignidad humana que nos facilitará la compasión por el otro, que es diferente y es igual, hablar de nosotros y no de los otros, o de ellos, respetar y ser respetados, sencillamente. Un libro de valores, de los que estamos todos muy necesitados, en palabra de la propia autora «un libro de autoayuda colectivo».

### **Victoria Malvar Ferreras**

FERNÁNDEZ, X. R.: *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona-Editorial Horsori, 2003, 186 pp. ISBN: 84-85840-98-4.

Actualmente, la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres se ha convertido en una reivindicación omnipresente en la caracterización de nuestra sociedad y de nuestra cultura. Sin embargo, a diario se tiene la evidencia de que la situación general de esta equiparación, a pesar de los innegables avances con respecto a etapas históricas anteriores, no resulta todo lo satisfactoria que cabría esperar y de que la misma se limita a menudo a aspectos de mera formalidad que encuentran escasa incidencia real.

El traslado de esta contradicción al ámbito educativo desemboca inevitablemente en un apasionante debate sobre el papel de la escuela en lo que respecta a la reproducción de estereotipos sexistas y sobre la capacidad que esta institución posee para liderar la promoción de cambios profundos que afecten a todo el tejido social.

Esta preocupación por la equidad ha ido surgiendo como respuesta a unas demandas sociales, económicas y culturales que se han desarrollado especialmente durante las últimas décadas, aunque sus raíces puedan encontrarse dos siglos atrás. Según el pensamiento predominante a mediados del siglo XVIII, hombres y mujeres fueron creados para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferente. Muy lentamente se avanzará en la escolarización de las niñas, pudiéndose distinguir en esta trayectoria dos planteamientos desde los que ha sido abordada la coeducación en España. En un primer momento, la igualdad de oportunidades entre los sexos se reduce a conseguir, cada vez en mayor medida, el acceso de la mujer al sistema educativo en las mismas condiciones que los varones. Este propósito culmina con la escolarización mixta propugnada por la Ley General de Educación.

Tras la constatación de que la escolarización normalizada de las niñas, su acceso y permanencia en los distintos niveles educativos sólo era el primer paso de un proceso, la coeducación adquiere una dimensión más cualitativa que cuantitativa. En este segundo momento se pretende introducir el análisis de las diferencias por razón de sexo que se producen en el sistema educativo y establecer los mecanismos correctores de los aspectos discriminatorios. Si bien en la actual ordenación educativa no se hacen distinciones

entre lo que se considera un saber apropiado para los niños y para las niñas, esta igualdad formal no va acompañada, por lo general, de una igualdad real: en la práctica siguen manteniéndose muchas formas de discriminación que son aceptadas porque se consideran «normales», ya que están profundamente arraigadas en el conjunto de nuestra sociedad.

En los centros escolares, como en el resto de espacios sociales, siempre hay alumnas y alumnos con experiencias, expectativas y necesidades diferentes; sin embargo, la educación mixta dice dirigirse a un sujeto universal, asexuado. Esta intención de neutralidad se ha traducido en una educación pensada y desarrollada teniendo como referente a un sujeto masculino. Es evidente que todavía queda mucho por hacer y que en la escuela (y fuera de ella) todavía persisten sesgos androcentristas. Es preciso adoptar una actitud crítica hacia esa pretendida neutralidad de la educación que, en muchos casos, encubre el androcentrismo que todavía impregna gran parte de la práctica escolar.

Precisamente, este libro quiere ser un instrumento para la reflexión sobre el alcance y las manifestaciones de los sesgos sexistas en el marco educativo y una guía eficaz para el trabajo al respecto en el centro escolar. Para ello, plantea reflexiones referidas a la jerarquía de géneros y sus soportes, a las marcas ocultas y explícitas de la discriminación sexista en la escuela, a la necesidad de formación específica del profesorado, etc. Al mismo tiempo se facilitan pautas para la explicitación del sexismo en el centro y se realiza una propuesta de actividades específicas para educar desde el prisma de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

El texto se divide en seis capítulos. En el primero se realiza una distinción conceptual entre «género» y «sexo». Con

frecuencia ambos términos aparecen confundidos y mutuamente asimilados. Tal confusión se debe a un desplazamiento nada inocente en el significado del término «género»: lo masculino y lo femenino son elementos socioculturales que definen cómo han de comportarse, reaccionar e incluso sentir los hombres y las mujeres. De esta forma, el género constituye en sí mismo un substrato muy poderoso y estable para la producción de desigualdades. El sistema sexo-género establece entonces un constructo bipolar en el que un término remite al otro para su comparación. El modelo femenino queda subordinado al masculino, conformando una estructura profundamente asimétrica.

Esta asimetría encuentra proyección en dos niveles diferentes: el psicológico y el social. El ámbito psicológico aparece asimilado a la experiencia privada e incluye la vivencia de la propia identidad personal; la persona se siente varón o mujer y asume tal caracterización. El nivel social incluye el desarrollo de un rol que socialmente se asigna a unos o a otras. Así, las características del papel a desarrollar y de las implicaciones sociales de éste aparecen diferenciadas para la categoría masculina y para la femenina. Con todo, la mayor implicación negativa que conlleva la pervivencia del sistema de roles diferenciados según criterios de género radica en la limitación que tal distribución significa para el desarrollo personal. Con la distribución de roles específicos y desequilibrados se produce una pérdida de potencialidades personales tanto en el hombre –a pesar de salir beneficiado en términos relativos– como en la mujer.

Centrándose ya en el ámbito educativo, el segundo capítulo pone de manifiesto cómo el alumnado, a través del currículo oculto, asimila una determinada concepción del mundo y de la sociedad

que incluye conceptos, creencias, valores y actitudes acerca de lo que las diferentes sociedades han considerado que son los hombres y las mujeres y el papel que desempeñan en ellas. Estas concepciones no son las mismas en todos los lugares y en todas las épocas, pero lo que generalmente sí comparten es su visión androcéntrica, según la cual la experiencia de las mujeres, su trabajo y sus aportaciones a la cultura y al conocimiento no han merecido la consideración suficiente para ser recogidos, conservados y transmitidos.

Los libros de texto merecen un apartado especial, porque son los que legitiman –gracias al poder de la palabra escrita y de la imagen– los modelos a seguir. El manual escolar juega un papel fundamental en el establecimiento de puentes entre el medio cultural y la propia personalidad ya que ofrece al alumnado un reflejo de la representación simbólica disponible en el marco cultural de referencia en la configuración de las identidades femenina y masculina. Las frases y las imágenes de los estereotipos sexuales más criticados han ido desapareciendo al hacerse excesivamente evidente su arcaísmo. Sin embargo, se ha puesto de manifiesto que en ellos todavía hoy se mantiene un elevado grado de sexismo. Se puede concluir que siguen existiendo importantes elementos de discriminación en los mismos, en tanto que, por un lado, se prioriza en ellos el uso del masculino genérico y, por otro, los personajes femeninos siguen apareciendo en menor proporción que los masculinos, con una definición social limitada en cuanto a sus ocupaciones y roles. Se impone así la necesidad de someter los recursos didácticos escolares, en especial los de tipo bibliográfico, a un serio ejercicio de control –que no deberá ser desarrollado únicamente desde la escuela– en relación con las características de tales recursos y sus potencialidades

para enfrentarse a cualquier tipo de discriminación de género, explícita o implícita, haciendo que la educación formalizada adquiera realmente capacidad para superarla.

Tal como se explicita en el capítulo tres, el horizonte de la escuela coeducativa vendrá definido, por tanto, por la superación de la dicotomía entre los modelos femenino y masculino, por el reconocimiento de la pluralidad de modelos sin jerarquización entre ellos, desterrando la hegemonía de lo masculino. En definitiva, la coeducación pretende crear un nuevo modelo de relación, de interpretación, creación y valoración, en el que las personas puedan reconocerse en diferentes roles, actitudes y expectativas sin discriminaciones de ningún tipo.

Las resistencias ante un proyecto como éste, que subvierte muchos valores arraigados en la sociedad, son muy diversas. Algunas formas de sexismo están tan interiorizadas en nuestra cultura que no llegan a percibirse como tales. En este sentido, una de las vías más adecuadas e interesantes que se proponen en el marco de la escuela es la de llevar a término procesos de investigación-acción, es decir, trabajos de observación de los diversos comportamientos en el aula, realizados por los docentes, que permitan detectar y corregir las formas de actuación no igualitaria. En este sentido, el papel del profesorado resulta fundamental, por lo que su formación en este ámbito no puede entenderse como producto de una acción puntual sino como un proceso que integre tanto el periodo de formación inicial como el de formación permanente.

En cuanto a la evaluación de la dimensión equiparadora en la educación, cabe señalar que implica una profunda toma de conciencia acerca de en qué medida y sentido las actitudes y valores directamente relacionados con el campo de la

discriminación sexista han evolucionado como consecuencia de un proceso de enseñanza. Ha de centrarse más en los procesos que en los propios resultados, más en las cualidades de las acciones que en las cantidades de los logros, más en los cambios de fondo que en las transformaciones de superficie, etc. A pesar de que esta evaluación puede abarcar un amplio abanico de focos, en la obra se analizan aquellos aspectos más directamente relacionados con el alumnado y con el desarrollo de sus aprendizajes en el contexto de la acción didáctica desarrollada en el aula.

Ya en el cuarto capítulo se proponen algunos ejemplos de campos de investigación dirigidos a la detección de indicadores sexistas en el marco de la educación formal: recursos bibliográficos, espacio escolar, análisis de las producciones escolares y género e interacción personal del alumnado. En el quinto, se plasman algunas actividades para la reflexión y el intercambio, referidas al análisis de libros escolares de otros tiempos, viñetas, refranes, películas, textos diversos, etc.

Finalmente, en el capítulo denominado «Propuestas para un futuro equiparador» se plantean algunas reflexiones centradas en las pautas desde las que conviene plantear el futuro en este contexto. De cara a establecer cuál ha de ser la naturaleza de la actuación de los sistemas educativos en la promoción de la igualdad de oportunidades de varones y mujeres, Xosé R. Fernández destaca la necesidad de establecer una orientación contra el sexismo que simultáneamente potencie y respete el hecho diferencial que significa en sí mismo la pertenencia a un sexo u otro. La meta pretendida no es, pues, igualar a hombres y mujeres en sus rasgos diferenciales sino la equiparación real en términos de oportunidades, otorgando a los referentes femeninos un peso

específico igual al que se confiere a los referentes caracterizados como masculinos. Así, la escuela coeducativa conlleva en primer lugar la superación de los sesgos sexistas, procurando posteriormente las condiciones para que tengan una efectiva igualdad de oportunidades reales y para que cada individuo pueda «construirse» desde un autoconcepto positivo a través del respeto de las diferencias entre ambos sexos.

Por otro lado, se señala que el proyecto educativo de un centro escolar, en tanto que instrumento regulador de la acción educativa desarrollada en el mismo, ha de recoger explícitamente parámetros que permitan avanzar en este terreno. Igualmente, es necesario que proyecte la dinámica equiparadora del centro hacia el entorno socio-cultural más próximo y que contemple la creación de comisiones cuyo objetivo primordial sea coordinar y evaluar todas las acciones.

En cualquier caso, tan sólo desde una implicación profunda y real de todos los agentes (personal docente y equipos directivos, padres y madres, administración educativa...), «mantendremos el camino abierto a la esperanza y nuestras escuelas constituirán eslabones de una cadena que por una vez aparece destinada a liderar al ser humano y no a mantener ningún tipo de servidumbre basada en la persistencia de una discriminación, la de género, que ha sido tenaz y desgraciada compañera de hombres y mujeres a los largo de un dilatadísimo trayecto».

En definitiva, *Educación e igualdad de oportunidades entre sexos* constituye una obra de obligada lectura para todas aquellas personas comprometidas en la consecución de una educación liberadora para hombres y mujeres, que permita la superación de sesgadas miradas androcéntricas y la valoración de la diferencia.

*Juana Savall Ceres*

VON HENTIG, H.: *¿Por qué tengo que ir a la escuela? Carta a Tobías*. Barcelona, Editorial GEDISA, 2003, 123 pp. ISBN: 84-7432-879-9.

Estamos ante un libro estupendo que padres y profesores podrían leer al final de las vacaciones estivales para enfrentar con buenos argumentos la pregunta de sus pequeños que da título al libro. Pero su valor excede con mucho el mero hecho puntual del inicio del curso académico, pues sus reflexiones humanistas y profundas no están nunca de más para cualquier lector que habite en este planeta, especialmente si está vinculado al mundo educativo, claro.

Hartmut Von Hentig (1925), estudió Filología Clásica, Pedagogía y Filosofía en Göttingen (Alemania) y Chicago (EE.UU.), y en la actualidad es profesor emérito de Pedagogía en la Universidad de Bielefeld y el más importante reformador de la pedagogía alemana de la segunda mitad del siglo XX. Con 75 años de edad, ha dedicado treinta años de su vida a pensar sobre lo que habría de ser una escolarización moderna y democrática, aportando ideas innovadoras y nuevos conceptos a las políticas educativas de su país. El paradigma de este modelo de escolarización es la «Escuela de Bielefeld», fundada por él mismo, en la que las experiencias de la vida cotidiana son tan importantes como las asignaturas troncales.

*¿Por qué tengo que ir a la escuela?* recopila las 26 cartas que el autor envió a su pequeño sobrino Tobías respondiendo la cuestión que el niño le había planteado al término de unas vacaciones que habían pasado juntos. Así, Von Hentig explica en su obra la importancia de ir al colegio y lo divertido que en algunas ocasiones resulta, pero también lo duro y difícil que es

acatar las normas y convivir con personas tan distintas unas de otras. Además, aprovecha para describir en ellas la necesidad de la escolarización en todo el mundo y describir distintos conceptos de escuela. Habla, por ejemplo, de la misión de la escuela en África en donde los alumnos «no sólo aprenden matemáticas y un segundo idioma, sino que también se les enseña lo que ellos realmente necesitan como construir sus propias viviendas o herramientas de trabajo». Destaca, también, la importancia de la escolarización para «convertirnos en buenos ciudadanos, entender las reglas de la democracia y aprender a convivir con compañeros de culturas diferentes». El autor, a lo largo de las epístolas que componen el libro, señala los aciertos y los errores de la escuela, los diversos tipos de escuela que existen en el mundo, los conflictos interpersonales que se desarrollan en ella y que no son más que el reflejo de la vida que hay fuera de las paredes del colegio, reflejo de lo que pasa en el mundo real y complejo al que la escuela pertenece. Ser independiente para convertirse en ciudadano, ayudar a los demás, mantener relaciones respetuosas e imponerse reglas a uno mismo son asuntos básicos que se deben fomentar en la escuela que impulsa Von Hentig.

Las cartas son breves y, aunque con denso contenido cada una de ellas, mantienen un estilo sencillo y ágil, de manera que puede entenderla cualquier muchacho. Su estilo es cautivador y está impregnado de historias que encandilan a chicos y grandes, muy sugerentes para cualquier tipo de lector. La primera carta nos pone en situación sobre el motivo por el que comienza a escribir a Tobías y, a partir de ahí, cada una de las ellas se centra en el aspecto concreto que se desarrolla con la correspondiente historia *ad hoc*. Por ejemplo, en la segunda carta, y apoyándose en

la historia de Enrico, un muchacho italiano de hace 100 años, le introduce al pequeño en todo lo que sucede en la escuela y que es importante, sin ser problemas de matemáticas, geografía, libro de lectura, gimnasio... es decir, lo que le sucede a la gente que va a la escuela: profesores, alumnos, empleados y a sus vidas cotidianas.

La recomendación del autor para abordar la lectura de estas epístolas es leerlas juntamente, adultos y niños, de una en una, y profundizar y entender el tema que se trata en cada una de ellas. Quizás lo único que extraño en este libro es la intervención directa de Tobías, el pequeño sobrino, con sus propias palabras. O, al menos, una referencia de Von Hentig a algún comentario del pequeño tras la lectura de alguna de sus misivas, por ejemplo, ya que podría enriquecer y dar una mayor verosimilitud y frescura al libro.

La idea de una escuela en la que se consigue, al terminar, *un carné* de ciudadano nos da una idea de la importancia que para el autor tiene la educación para la responsabilidad dentro de un marco de formación integral de la persona. La realidad es que con un carné de este tipo circularíamos por la vida mucho mejor, y en estos tiempos que corren es necesario tomar buena nota y enseñar en las escuelas, públicas y privadas, valores verdaderamente democráticos de los que la educación de este país nuestro se está alejando cada vez más. Extrapolando la pregunta del niño a la vida adulta podríamos también preguntarnos, como de hecho, los adultos nos lo preguntamos, ¿por qué tengo yo que ir al trabajo?, ¿por qué tengo que ir yo a votar en unas elecciones?, ¿por qué...? Las respuestas a estas preguntas también están en este pequeño libro, y la reflexión es fructífera para todos los que quieran cuestionarse el sentido de su propia vida en la sociedad del siglo XXI en el primer mundo.

El concepto de *polis* y de *politeia* de los griegos, no sólo no ha pasado de moda, sino que está vigente y de «rabiosa actualidad» cada día en nuestro mundo por mucho que hayamos cometido el error, como sociedad, de dejarlo de lado, menospreciarlo o desvirtuarlo en épocas recientes y no tan recientes de nuestra historia. Es hora de volver a escuchar la olvidada voz de los clásicos y retomar en estos comienzos del siglo XXI su búsqueda y su lucha en pro de una evolución sensata, respetuosa y constructiva del mundo que vivimos y creamos las personas. Este libro es un ejemplo.

**Victoria Malvar Ferreras**

MCCOMBIE, K.: *Colección El mundo de Ally*. Madrid, Editorial Espasa Calpe, 2003. ISBN: varios.

Espasa Calpe ha puesto recientemente en el mercado literario español los dos primeros títulos de *El Mundo de Ally*, una colección que ya es un éxito en el Reino Unido, donde cuenta con 11 números publicados.

*El Mundo de Ally* posee una característica que define su calidad: es una obra capaz de retratar de manera fidedigna el mundo que describe: la vida a través de una familia urbana el primer mundo en el siglo XXI. Dedicadas a un público adolescente, pre-adolescente y también a un público adulto –necesitado de sonrisa y sencillez para entender el mundo en el que vive– estas novelas muestran el universo juvenil y su punto de vista con realismo y gran sentido del humor.

El entramado social del siglo XXI difiere notablemente de las generaciones anteriores. La revolución y el cambio que

ha sufrido el concepto de familia y la sociedad, en general, en los últimos años producen vértigo. La estructura familiar, las expectativas de los jóvenes, las relaciones personales obedecen a una nueva concepción, a unos nuevos valores. Con estos nuevos valores debemos enfrentarnos a las nuevas necesidades de nuestro tiempo, sin nostalgia, sin didactismo, sin caer en la comparación de que cualquier tiempo pasado fue mejor. El gran mérito de *El mundo de Ally* estriba en que nos muestra los valores necesarios para vivir con dignidad y felicidad, con la mayor sencillez y claridad posibles, en este mundo complejo.

Puede que la familia *Love*, a la que pertenece *Ally*, la protagonista, le parezca a algún lector un tanto estrafalaria, pero si mira a su alrededor verá que lo que *Ally* cuenta sucede también en muchos hogares que cada uno de nosotros conoce. Quizás en nuestro propio hogar sucedan hechos parecidos, o pudieran suceder en un futuro próximo.

*Ally* ha nacido en el tercer lugar de una familia de cuatro hermanos que viven con su padre, mientras que la madre viaja por el mundo. La abuela, viuda, vive a ratos con ellos y tiene un amigo íntimo. Vivir sin su madre dificulta el crecimiento de *Ally* y sus hermanos, pero al mismo tiempo lo enriquece, ya que se ven obligados a valerse por sí mismos, a valorar el concepto de libertad, a aceptar a los demás tal y como son. El amor que sienten los unos por los otros es la base sobre la que se fundamentan las relaciones entre los personajes.

En el primer libro de la serie, *El pasado, el presente y una chica muy, muy bocazas*, *Ally*, de 13 años, comienza describiendo su familia, sus hermanos, sus amigos, sus mascotas. Los protagonistas quedan muy bien definidos en este primer libro. *Ally* es una adolescente positiva que busca soluciones creativas a sus

problemas y conflictos cotidianos. Ella escribe cartas a su madre ausente, poniéndole al día de todos los detalles cotidianos de su existencia. Como cualquier otra adolescente del primer mundo *Ally* busca ligar más, gustar más, sentirse más atractiva, sentirse aceptada. Los valores de la aceptación y el respeto por la diferencia son el mensaje que Karen McCombie nos hace llegar con más fuerza en este libro introductorio de la colección.

En el segundo libro, *Citas, dobles citas y muchos, muchos libros*, conocemos la razón por la que la madre de *Ally* no vive con la familia, asunto que era una incógnita en el primer tomo. La curiosidad humana y la manera de satisfacerla es el hilo conductor en esta ocasión. Tras momentos de confusión, enredo, diversión y desaliento, *Ally* aprende que la mejor forma de saber las cosas es preguntárselas directamente. A lo largo de la historia se desarrollan y ganan en profundidad los personajes, al tiempo que se abren incógnitas que nos dejan esperando el siguiente tomo de la colección.

Cautivadora, divertida, sencilla, conmovedora, actual, así es esta colección que conquista a los adolescentes incluso con las ilustraciones y colores de las portadas (mi hija de 14 años lo está devorando), que llega con facilidad al lector adulto y que puede servir a cualquier docente para entender mejor a sus alumnos, para entenderse mejor a sí mismo. De gran interés, también, para los padres, abuelos, tíos, amigos, que quieran compartir una lectura y una experiencia con los más jóvenes de la familia. En resumen, una colección para cualquier persona que quiera entender sencillamente y sentirse a gusto, integrado e integrando, en este primer mundo urbano y complejo, pero con los valores y los dolores de siempre, que afortunadamente nos ha tocado vivir.

Una colección de esperanza en los valores esenciales y sencillos que permanecen, a veces ocultos tras demasiada tramoya, desde el principio de los tiempos.

**Victoria Malvar Ferreras**

CALDERÓN DE LA BARCA,  
P.: *La vida es sueño*.  
Adaptación de Nemesio  
Martín. Madrid, Espasa  
Calpe, 2003, 107 pp.  
ISBN: 84-670-0484-3.

En una sociedad como la nuestra, en la que imperan el cambio y la novedad, y se impone la inmediatez, el hecho de que algunas obras permanezcan vigentes pese al paso del tiempo les otorga un valor añadido. La profundidad de los temas que abordan abre las puertas de un mundo en el que están presentes sentimientos, conflictos, dudas y esperanzas que son comunes a todo ser humano, y hace de los grandes autores de nuestra literatura nuestros contemporáneos.

Por este motivo, en 1997, la editorial Espasa decidió crear Espasa Juvenil, que desde entonces viene afrontando el reto de tratar de acercar a niños y jóvenes a los grandes clásicos. Para ello, con la intención de facilitar, en la medida de lo posible la lectura se recurre a la prosa, y se incluyen diálogos llenos de dinamismo e ilustraciones en blanco y negro que complementan al texto y constituyen un excelente apoyo visual. El lema «Pon un clásico en tu vida» refleja que lo que se pretende es no sólo entretener y divertir, sino también fomentar la afición a la literatura entre el público al que la colección va destinada, los niños y los adolescentes de entre 8 y los 16 años.

En esta ocasión, ha sido Nemesio Martín –profesor de lengua y literatura en un instituto de Alicante– el encargado de adaptar *La vida es sueño* de Pedro Calderón de la Barca, como ya hizo con *El caballero de Olmedo* de Lope de Vega y el *Mercader de Venecia* de William Shakespeare. El resultado es una versión en prosa y novelada, acompañada por las ilustraciones realizadas para la ocasión por Pablo Torrecilla y destinada a mayores de 12 años.

La presente edición ha sido cuidadosamente anotada con el fin de solventar las dudas que el léxico propio del Siglo de Oro que se incluye pudiera suscitar, e incluye una introducción en la que, brevemente, se presenta el conflicto de la obra. Se ha eliminado la división en tres actos propia de una obra de teatro y se ha optado por dividir la historia en 16 capítulos breves, en los descubrimos las aventuras de Segismundo, Rosaura, Basilio, Clotaldo... Además, al final del libro, una carta que se incluye como «apunte biográfico» refleja una supuesta conversación entre una niña y su abuelo acerca de la vida y la obra de Calderón, en el curso de la cual se incluyen dos de los monólogos de Segismundo. De este modo, se puede disfrutar de algunos de los versos más destacados de la obra y situar lo que han leído en una época y un contexto determinados.

El célebre monólogo del comienzo de la obra no contiene ninguna respuesta, todo en él es pregunta. En las preguntas que Segismundo se plantea, está presente toda la angustia de quien desconoce cuál es el sentido de su existencia. El despertar de Segismundo a la vida es, sin duda, un tema que habrá de suscitar su interés de los jóvenes lectores a los que va destinado el libro. Su historia, como la de tantos grandes héroes de la literatura, está ligada a la de todos y cada uno de los seres humanos.

La combinación de prosa y aventura que adaptaciones como ésta nos proponen no excluye la complejidad temática de los grandes autores. Nadie como ellos, que han sabido captar todo la grandeza y la miseria del espíritu humano, puede invitar a las nuevas generaciones a aceptar el desafío y afrontar su propio destino. En la adolescencia, como en el horóscopo que lleva al rey Basilio a recluir a su hijo en la torre, están presentes toda la confusión y la pasión de una vida que comienza y encierra en sí misma todas las promesas y todas las amenazas. La relación entre padres e hijos es siempre complicada y, a veces, los temores de los padres, que intentan controlar su propio destino y el de sus hijos, y el ansia de libertad de estos, los avocan al enfrentamiento. En esta situación, el lenguaje puede ser un arma que sirve a la agresión, o una invitación al diálogo, la reflexión y el encuentro, como la que supone *La vida es sueño*.

A los 14, muchos de los que leerán este libro se encuentran, como Segismundo, inmersos en la búsqueda de su identidad, y el valor que concedan a la libertad, y el modo en que desde esa libertad tomen conciencia de su lugar en el mundo, asuman las consecuencias de sus actos y gobiernen su vida determinará en gran medida la clase de hombres y mujeres que serán en un futuro. Por eso, la edición de adaptaciones de las obras de autores como Calderón, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz, Cervantes, Lope de Vega, Góngora, Quevedo... puede ser para ellos una excelente oportunidad para reflexionar a cerca de una realidad tan distinta y, al mismo tiempo, tan viva, tan cercana a la suya.

¿Por qué no facilitar que las nuevas generaciones el acercamiento a los clásicos? ¿Por qué no hacer que disfruten y se formen en su compañía?

*Elena Rábago*

MARTÍNEZ BONAFÉ, J.  
(coord.): *Ciudadanía, poder y educación*. Barcelona, Graó, 2003, 155 pp.  
ISBN: 84-7827-307-7.

Con motivo de la conmemoración del veinticinco aniversario de la revista Guix y de la editorial Graó, ésta continúa el trabajo iniciado en *Cinco ciudadanías para una nueva educación*, título dirigido por F. Imbernon (2002) que abrió una reflexión sobre la ciudadanía y democracia en un marco social. En esta ocasión la autoría compartida, con J. Martínez Bonafé como coordinador y coautor, prolonga el análisis hacia la perspectiva escolar. A través de la obra se revisan los constructos teóricos en los que se fundamenta la práctica educativa desde la unión entre las democracias coexistentes y el poder, replanteando qué sociedad queremos y el papel de la educación en ella, a la par que se reflexiona sobre lo que realmente hacemos y por qué. La escolarización como proceso educativo más amplio que la formación académica es la base de los análisis y propuestas recogidos en los distintos capítulos.

La evolución de los cambios científicos, tecnológicos, sociales, laborales, políticos y económicos, deparan nuevos retos escolares, entre los que se encuentra la educación para una ciudadanía sustantiva, con el conocimiento y vivencia de los derechos básicos como universales y dinámicos. A pesar de los muchos adelantos y situación privilegiada de algunos, el diagnóstico realista ofrece un panorama en el que se hace imprescindible que la escuela reconozca su función educativa más allá de lo tradicionalmente académico, siendo especialmente útil las experiencias docentes y de investigación presentadas, principalmente sobre aspectos como el feminismo, multiculturalismo, así como otros

movimientos a favor de la inclusión de sectores culturales tradicionalmente excluidos.

A través del texto se obtiene una imagen compleja de la situación actual democrática y de las escuelas, con un discurso en el que teoría y práctica tratan de ser coherentes con los valores de la ciudadanía activa. La publicación, editada en el 2003, se convierte hoy en una obra básica para alcanzar los planteamientos de las propuestas para el debate *Una educación de calidad para todos y entre todos*, que siguiendo los principales objetivos de los sistemas educativos europeos se promueven la ciudadanía comprometida, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

En un primer momento se sientan las bases para una ciudadanía superadora de las democracias «estadísticas», y revisa las responsabilidades de la escuela en el desarrollo de las potencialidades individuales junto a una práctica acorde con un modelo de ciudadanía crítica. La ciudadanía y sus derechos han supuesto una empresa histórica que requiere ser vigilada pues no son logros permanentes, como demuestran diversos informes y declaraciones universales referenciadas por J. Gimeno Sacristán, cuyas conclusiones plantean la labor de la escuela en el desarrollo de uno u otro orden social. Como parte, pero no única responsable, es una oportunidad ofrecer un ensayo del desempeño de la ciudadanía entre iguales que son diferentes.

Una vez casi completado el número de plazas escolares ofertadas en los países desarrollados, a pesar de perdurar bolsas de absentismos escolar, parece haberse cumplido con el derecho a una educación pública. Sin embargo cabe plantearse otro reto educativo: fundamentar la escolaridad sobre el principio de «democracia cultural», entendiendo el proceso educativo como hipótesis de mejora hacia una meta quizás demasiado lejana, pero

por la que merece buscar alternativas. Así lo propone M. Josefa Cabello Martínez, mediante las aportaciones de distintas corrientes y experiencias ante el multiculturalismo, clase social, género, etc. de las que subyace un planteamiento coherente con un proyecto justo para todos y cada uno.

Reinventar un paradigma que respete el pluralismo cultural democrático requiere colaboración entre las distintas instituciones educativas, así como un profesorado comprometido y creativo para articular dilemas, proyectos integrados, e interrogantes sobre los intereses de los programas actuales, en vez de estar ocupado en la eficacia académica. Para que otra democracia sea posible es necesario ampliar las capacidades de participar y tomar decisiones, con una actitud de vigilancia de la democracia no delegacional, plasmada en currícula que conjuguen la cultura universal y comunitaria.

Diversas de las formas de poder descritas quedan explícitas en la investigación presentada en el tercer capítulo por Martínez Bonafé, llevada a cabo por distintos docentes de varios niveles, incluidos el universitario, con base en los Movimientos de Renovación Pedagógica. En la mayoría de los estudios sobre democracia escolar se recurre al análisis estructural funcionalista o del currículum como parte de la cultura escolar; sin embargo, en este caso se va más allá de los aspectos formales de la participación, abordando cómo se vive, cómo las subjetividades influyen el proceso de participación escolar centrándose en la figura del maestro y sus percepciones, sin dar de lado a los demás colectivos, cuyas aportaciones serán imprescindibles para el principal objetivo de estudio: la construcción de herramientas favorecedoras de una educación democrática en las escuelas. Mediante el análisis interpretativo de grupos de discusión de profesores, familias y

alumnado se proponen una carpeta de aula, una carpeta de centro, una agenda crítica y un programa de futuro que dan significado y valor innovador a la experiencia.

Los dos siguientes capítulos se centran en el reconocimiento de igualdad de los derechos universales en la prácticas. Aquellos grupos minoritarios en el poder, tales como las mujeres o determinadas culturas, viven la igualdad como trato homogéneo en vez de equitativo, sin que se reconozcan sus diferencias. M<sup>a</sup> Elena Simón denuncia el androcentrismo como una realidad en la que se ha pasado a educar como chicos a todos, aunque sus ideas y referencias iniciales recibidas por otros medios son dispares. Según la autora son necesarias más experiencias coeducativas que partan del reconocimiento de la necesidad de coeducación, recogiendo el trabajo desde los documentos del centro de forma integrada.

Los planteamientos de Jurjo Torres en el trabajo sobre las sociedades multiculturales, siguen una línea muy parecida. Tras presentar diferentes modelos de convivencia (aislacionista, transigente, autonomista, crítico e interpretativo y cosmopolita) describe las consecuencias de cada uno en la escolaridad y educación (asimilación, pluralismo superficial o educación multicultural crítica).

Finalmente, Francisco Gutiérrez Pérez trata la planetariedad como distinta a la globalización ya que supone vivir los procesos sociales con criterios éticos. Expone posibles referentes, seleccionando diez posibles dimensiones planetarias contemporáneas y cómo las nuevas concepciones espacio-temporales varían también el sentido de la velocidad, que queda como principio vital de actuación. Pedagógicamente, principalmente se sugiere repensar la educación partiendo del punto de

vista del alumnado hasta cotas de ciudadanía mayor, trabajando y partiendo de la capacidad de asombro, cuestionamiento y búsqueda de respuestas, para que el conocimientos supere a la información, lo que se reduce a una actitud ética de aprendizaje comprometido como forma de vida.

El conjunto de los capítulos facilitan el análisis de las capacidades que requiere el desarrollo de una ciudadanía planetaria plena y contiene sugerencias pedagógicas y de investigación innovadoras, haciendo referencias al día, e históricas, tanto internacionales como nacionales. La sociedad se diagnostica como altamente racista, androcentrista, occidentalizada y consumista; la escuela debe reconocer y tomar conciencia de los derechos, discriminaciones, nuevas demandas sociales, etc., analizar los grados de justicia social práctica desde las escuelas e implicarse mediante «pequeños actos de democracia». Aunque el problema aumenta con el desconocimiento por parte del profesorado, quien en ocasiones carece de experiencia y formación en la narrativa sobre una ciudadanía dinámica y educación imaginada, en la que se comprometan las familias además de otros poderes públicos.

El reconocimiento de una situación inicial difícil, la necesidad de colaboración institucional y profundizar en el papel del alumnado en la ciudadanía, sus intereses y lo complejo de sus situaciones en ocasiones, hacen recomendables una pausa para la reflexión sobre las perversiones de la democracia hoy y las funciones de las instituciones para con ella, en un momento en el que se recupera la educación para la ciudadanía como competencia escolar y parte de las programaciones y proyectos.

*Lorena González-Piñero Doblaz*

STORMS, G.: *101 juegos musicales. Divertirse y aprender con ritmos y canciones.* Barcelona, Serie Biblioteca de Eufonía 191, Graó, 2003, 155 pp. ISBN: 84-7827-314-X.

En este número, la revista Eufonía nos introduce en la música a través del juego. Storms, que ha sido profesor del Conservatorio Real de la Haya y cuenta con una experiencia investigadora y docente de más de 20 años, apuesta por el juego como un recurso lúdico y didáctico para acercar a los niños y los jóvenes al mundo musical.

Si la utilidad del juego en la música ha sido un referente para compositores de todos los tiempos, no ha ocurrido lo mismo en su aplicación didáctica, pues aunque los juegos han estimulado el tiempo de ocio de muchas generaciones, su introducción en la escuela es un hecho reciente. Los juegos musicales no se pueden considerar un método para aprender música pero sí tienen un claro valor propedéutico, como señala el autor, que, en este sentido, recoge la estela de pioneros como Murray Shafer o John Paynter.

El libro está dividido en cuatro partes: una introducción y tres secciones de varios capítulos, en las que se recoge información suficiente, tanto de carácter teórico como práctico, para poner en marcha un juego determinado conociendo sus características y lo que se puede esperar de él.

En la introducción Storms nos habla de los beneficios que aporta el juego, entre ellos romper con la rutina diaria, conseguir un elevado grado de concentración e implicación en una actividad, y aunar las emociones con el trabajo intelectual. Como resultado de sus largos años de indagación y experimentación, el autor propone al lector, con conocimientos de música o no, una reflexión sobre el papel

del juego en el mundo infantil y juvenil y sobre su vinculación con el aprendizaje musical. En cualquiera de los casos, el acercamiento a la música es a partir de unas referencias muy elementales de lenguaje musical, destacando la faceta social que cada uno de los juegos posee.

A partir de estas ideas, Storms organiza los juegos diferenciando tres tipos de cometidos:

- Juegos que desarrollan habilidades personales.
- Juegos que desarrollan habilidades sociales.
- Juegos que desarrollan la creatividad.

Dentro de estos tres tipos generales, se delimitan las características de cada uno junto con sus objetivos. A través de un sistema de iconos muy claros y expresivos subraya otras informaciones importantes, como la edad a la que están destinados, la duración, el tamaño del grupo y los instrumentos u objetos necesarios. Todo ello se completa con una serie de consejos acerca del papel que el profesor debe desempeñar, de cuál puede ser su participación y su actitud en los diferentes momentos del juego, así como recomendaciones a la hora de elegir el más adecuado.

Las restantes secciones del libro están destinadas a explicar los juegos según la división antes expuesta resaltando su finalidad, características y cómo deben desarrollarse. A lo largo de las 101 propuestas, Storms expone la información pertinente sugiriendo variaciones cuando el juego lo permite, en función o bien de otras posibilidades o bien de cambios de material. Así, los estructura de la siguiente manera:

- De habilidades personales: audición, concentración y pruebas musicales.

- De habilidades sociales: para presentarse o conocerse, de interacción y de confianza.
- De desarrollo de la creatividad: juegos de expresión e improvisación, de adivinanzas y juegos de mesa musicales.

Este libro está destinado a padres, madres, profesores y todos aquellos que quieran confiar en el juego como elemento que permite desarrollar la capacidad de considerar al otro, confiriendo al pensamiento una dimensión dialógica y reflexiva.

***M<sup>a</sup> Luisa Gutiérrez de la Concepción***

DIETZ, G.: *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada, 2003, 224 pp. ISBN: 84-338-2994-7.

El presente libro titulado *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, ofrece una introducción teórica y sistemática al debate que actualmente se desarrolla en torno al multiculturalismo, su impacto en las ciencias sociales, en general, y su concreción institucional en la emergente educación intercultural, en particular.

Este libro pretende constituirse como un «manual» teórico y metodológico que desde un enfoque distintivamente antropológico, integral y crítico, introduce al lector/lectora primero en los orígenes histórico-sociales del multiculturalismo, entendido como un prototipo de los

denominados «nuevos movimientos sociales», y en su paulatina institucionalización básicamente en los países anglosajones. En el segundo capítulo el autor analiza y evalúa de forma comparativa el abanico de disciplinas, enfoques y materias académicas surgidas desde los años ochenta y que abarcan la temática multi e intercultural. En el tercer capítulo el autor desarrolla un marco teórico propio, sintetizado a partir de la revisión exhaustiva del conjunto de teorías antropológicas y sociológicas contemporáneas acerca de las nociones básicas de «cultura», «etnicidad», «interculturalidad» así como de su aplicación al estudio tanto de los movimientos nacionalistas y étnico-regionales como de las migraciones transnacionales contemporáneas. Como último paso y partiendo de las experiencias metodológicas obtenidas a raíz de diversas investigaciones, este marco teórico global de lo que el autor llama una «antropología de la interculturalidad» se traduce a nivel empírico en una propuesta práctica de cómo analizar desde la investigación social, en general, y la etnografía, en particular, los fenómenos multiculturales e interculturales en el ámbito educativo. El resultado final lo conforma un modelo tridimensional de análisis que logra integrar los discursos del multiculturalismo, las prácticas de la interculturalidad y las estructuras de las instituciones educativas en una visión de conjunto, concebida como marco de referencia no sólo para la investigación escolar, sino para todo tipo de análisis empírico de fenómenos interculturales que más allá del ámbito educativo transcurren en todo tipo de contextos institucionales de cualquier estado-nación europeo.

Con este manuscrito los profesionales en formación como los que se encuentran en activo y se enfrentan a la necesidad de actualizar y revisar sus conocimientos

sobre los contenidos propios de la educación intercultural, pueden encontrar en este libro, referencias, informaciones y criterios de utilidad. En último término cuantas personas se encuentren interesadas o comprometidas en los estudios sobre educación intercultural van a encontrar en este trabajo aportaciones que contribuirán a enriquecer su visión de las cosas. Se recomienda vivamente a todos aquellos que estén interesados en la enseñanza y el aprendizaje en contextos multiculturales y esencial para aquellos que desarrollen su labor en este campo.

**Francisca Ruiz Garzón**

VV. AA.: *La educación física desde una perspectiva interdisciplinar*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo, Venezuela/Editorial Graó, 2003. 114 pp. ISBN: 84-7827-312-3.

En estos primeros años del siglo XXI es preciso tomar conciencia del momento social que vivimos y de los profundos cambios y reformas que están operando en el área de Educación Física.

Son indudables los múltiples esfuerzos que se están realizando para redimensionar el área y su importancia, para integrarla a todos los niveles de la enseñanza y de la estructura social, en definitiva para continuar con el proceso de transformación que reclama la Educación Física para consolidar su status científico como ciencia propia, dentro de las ciencias de la educación y de la sociedad de nuestro tiempo, así como una irreversible aceptación sociocultural.

Los distintos autores de la obra en cuestión resaltan «el papel de la educación física como área aglutinadora, transversal e interdisciplinar que tiene la posibilidad de ejercer, por sí misma de eje vertebrador de la formación integral del alumno». En este sentido, el texto aglomera un conjunto distintivo de prácticas desde la educación física cuya finalidad no es otra sino la educación integral del ser humano.

El contenido estructural del libro se compone de una introducción en donde Francesc López Rodríguez hace una presentación de las aportaciones de los diferentes autores en los distintos apartados de los que se compone la obra: un bloque de cuatro títulos de aspectos, digamos, generales de la educación física, tres dedicados a la educación infantil y primaria y otros tres títulos consagrados a la educación secundaria.

El primer apartado del texto, el título primero, por Antonio Fraile analiza «la valoración del aprendizaje del alumnado en Educación Física». Para ello se estudia a fondo el porqué de la evaluación, para pasar a ocuparse a continuación del qué evaluamos, donde se presentan los avances producidos en los últimos años en la educación física, para pasar a ocuparse de los momentos en los que llevamos a cabo la evaluación o del cuándo evaluamos, centrándose a continuación en cómo evaluamos, donde el autor diferencia en la evaluación de los aprendizajes motrices entre una evaluación objetiva basada en el uso de test físicos, justificando su uso por «el predominio hegemónico de una práctica de rendimiento fisicodeportivo», y una evaluación subjetiva interesada en el empleo de los métodos cualitativos.

El segundo epígrafe de este primer apartado el texto entra de lleno en una de las cuestiones o conflictos más relevantes que en la actualidad hay en las aulas,

como son todos aquellos conflictos derivados de la multiculturalidad étnica. Para ello se presenta la experiencia «la educación física, vehículo para erradicar prejuicios culturales» llevada a cabo en la Comunidad de Madrid, en donde los alumnos partiendo de la expresión corporal, la dramatización, las danzas y el juego motor de otras culturas como vía de análisis utilizan para reflexionar sobre los prejuicios propios y colectivos respecto a otras culturas, «de tal forma que se desarrollen actitudes de tolerancia y respeto».

El título tres está dedicado al deporte y la educación en valores, donde Mónica Amat y Albert Batalla examinan el potencial educativo del deporte, el potencial educativo que éste puede tener o no tener y cómo debe de ser el deporte para colaborar en la educación-formación en valores de los individuos.

A continuación la obra se ocupa, de la mano de Luis Miguel Marín, en su cuarto título, de la atención a la diversidad en el área de Educación Física. A estos efectos, inspecciona la «poca tradición de la educación física hacia la atención a la diversidad». Para ello se irrumpe plenamente en cómo atender la integración; para ello presenta un caso concreto de adaptación curricular utilizando una unidad didáctica de referencia situada en el tercer ciclo de Educación Primaria, la cual es «Habilidades básicas: lanzamientos y recepciones».

El segundo bloque de títulos describen una serie de experiencias de Educación Infantil y Primaria. Así, el número cinco relata una experiencia de evaluación de actitudes motrices en educación infantil donde se describe la puesta en acción de una experiencia evaluativa: las fichas de seguimiento grupal e individual y la organización y contenidos de dichos instrumentos. Pep Comellas, Montse García, Ester Plans y Joan Ros describen, en el número seis, dos prácticas en

educación física utilizando como telón de fondo dos historias, las cuales son John Brown y el Caballero y el Hada. A continuación Elies Allés y Joan Llodrá en el último apartado de este segundo bloque, el número siete, cuentan la experiencia y la valoración sobre la utilización en las clases de educación física del material reciclable: en concreto de botellas de plástico, tableros de madera y tiras tela, de piel, trozos de esponja, bolsas de plástico, plumas y cordeles, desde la óptica de la educación del consumidor, la educación ambiental y la educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos.

De esta forma se da paso al tercer y último apartado de prácticas, que versan sobre la Educación Secundaria donde en el punto octavo Marta Carranza y Joseph María Mora plantean seis actividades desde la transversalidad y interdisciplinariedad de contenidos como la amistad, el esfuerzo, la capacidad crítica, el trabajo en equipo, la igualdad entre géneros, la deportividad y el respeto a los demás, apoyándose en los medios de comunicación. Por su parte, Carmen Torres plantea, en el apartado noveno, la educación como un área clave en la educación para el desarrollo, la cooperación y en el proceso de socialización de la persona, desde su reflexión personal como maestra de educación física que ha cooperado en países en vías de desarrollo. Y, finalmente, Juan del Campo nos ofrece una rica experiencia de evaluación de las habilidades gimnásticas, facilitando unos sugerentes instrumentos de evaluación como una ficha de valoración personal del alumno, una ficha de valoración de logros adquiridos, una lista de control y una ficha de seguimiento individual de la rueda lateral utilizando una hoja de seguimiento con cuatro niveles de dificultad.

Estamos pues ante una obra, escrita desde una posición novedosa, eminentemente práctica pero no exenta de una sólida fundamentación teórica. En este sentido el texto se lee con entusiasmo desde la primera a la última página y sin duda puede ser muy útil para los profesionales innovadores de la educación física que consideran ésta no como una mera labor mecánica, sino como un elemento abierto a los nuevos contextos, situaciones y desafíos. Sin ninguna duda, a lo largo de sus capítulos, se va descubriendo como los autores han aprovechado su extraordinaria experiencia para hacer agradable su lectura.

**Pedro Gil Madrona**

ABÓS SANTABÁRBARA, Á.  
L.: *La Historia que nos enseñaron (1937-1975)*.  
Madrid, Foca Ediciones,  
2003. 380 pp. ISBN: 84-  
95440-36-9.

Este libro es un alegato contra la instrumentalización de la historia a través de uno de los ejemplos prácticos más prolongados en el mundo contemporáneo. No trata sólo de revisar, sino de aportar métodos y fuentes contra cualquier uso público de una historia a medida. La crítica no asume distancia posible: « la presente obra tiene como objetivo poner de manifiesto esa desvirtuación de la historia, mediante el análisis de los manuales escolares», dice la voz de un propio autor, que aparece en reiteradas veces, tras una amplia visión general, para desmontar los episodios más recurrentes de una historia patria.

Hay, por tanto, un nivel historiográfico donde el oficio se enfrenta al beneficio

de toda visión interesada de España, desde la Ilustración y, con más detenimiento, entre la Restauración y la Cruzada. El estudio de los manuales y libros de texto del franquismo es precedido, a su vez, por la exposición del ideario fundamental del tradicionalismo (Balmes, Donoso Cortés y muy especialmente Menéndez Pelayo), del falangismo, y de la síntesis integradora de Pemán, que en *La historia de España contada con sencillez*, fija los convencionalismos del pasado que el Nuevo Estado necesita para su legitimación.

Varios aspectos diferencian esta obra de otras que atienden el tirón del *revival* editorial. La tarea desmitificadora es emprendida detenidamente, mucho más allá de las interpretaciones generales. Abós coloca al lector en el centro de la complejidad de los fenómenos históricos frente al maniqueísmo del manual al uso. Los dos recursos fundamentales son, en primer lugar, la atención especial a la estética, a la pintura histórica y el grabado (el libro recoge más de 200 láminas escolares de la época), y, en segundo lugar, la evolución y el contenido de las distintas ediciones de los textos, sobre todo entre los años cuarenta y los sesenta. De la postguerra más sombría al comienzo del desarrollismo se producen cambios: a medida que el Eje se desmorona se aligera la estética fascista, figuras como Mola o Sanjurjo pierden peso con los años y el ideal de Imperio, representado en la Conquista, se desplaza hacia una evangelización suave, más propia de los 25 años de paz.

El desarrollo central del libro, sin embargo, muestra cómo el imaginario histórico siguió una senda recta trazada en plena guerra. Su construcción a través del discurso histórico señala toda una didáctica de saltos, exageraciones, errores y silencios (por ejemplo, se exalta el desembarco de Alhucemas y se enmascara la matanza de Annual; se culpa a Sagasta del

desastre del 98, pero se elude hablar de la actuación militar en Cavite; se detalla la vida de Pizarro y Hernán Cortés mientras ni se menciona la de Bartolomé de las Casas). El resultado es un tiempo modelado, conectado con el presente de los españoles, desde las cuevas de Altamira a la Guerra Civil, última de las guerras de liberación iniciadas en la Reconquista y fraguada en la Guerra de la Independencia. La pérdida de virtud histórica se traduce automáticamente en la existencia de buenos y malos españoles que puede rastrearse en algunos recursos que salpican las distintas ediciones de los libros de texto; el viaje por tierras de España, guiado por la Iglesia que ha vencido en secular batalla al laicismo educativo, explicando la historia de los lugares visitados, es uno de ellos. Otro procedimiento, junto al ejercicio memorístico de vida y obra de los santos, sería explicar la historia a través de personajes arquetípicos de las virtudes de la raza, para niños y para niñas. Aquí está más estudiado el ideal del monje-soldado, el noble caballero y el conquistador, que hicieron de España *una unidad de destino en lo Universal*.

Esa misión histórica encuentra en los manuales escolares la predilección por la España étnica, unificada por el Cristianismo y realizada por Castilla. Quedan expulsados de la historia, además de *moros y judíos*, los Austrias Menores, culpables del comienzo de una decadencia alentada por ilustrados y liberales, es decir, por masones. El siglo XIX prácticamente no existiría, a excepción de la guerra contra el francés, el carlismo y Canovas, sobre todo como crítica a los partidos políticos y todo lo que pudiera auspiciar cualquier idea de sistema parlamentario. La luz de Trento vuelve a iluminar la historia providencialista con mártires de ayer y de hoy, de Numancia al Alcázar de Toledo, y héroes de todos los tiempos: Pelayo, Fernán González, El Cid y, desde luego, Franco.

Toda una *leyenda rosa* iniciada en la sobrevaloración del período godo y concluida en la República, lugar donde confluyen todos los males, basada en la idea de destino y de raza, que parece servir, con otros nombres y episodios, a todos los que pretenden hacer «nuestro» el tiempo pasado.

**Gutmaro Gómez Bravo**

RODRÍGUEZ ROMERO, M.  
DEL M.: *La metamorfosis del cambio educativo*. Madrid, Akal, Educación popular, 2003, 319 pp. ISBN: 84-460-2017-3.

El estudio del cambio educativo es un área extensa y compleja, tradicionalmente inadvertida o limitada a campos teóricos y discursos académicos. Sin embargo, tras años de reformas y aumento de los movimientos defensores de formas alternativas de innovación, se ha convertido en un tema fundamental para el conocimiento y comprensión del escenario pasado, actual y futuro próximo. El cambio es uno de los términos que pierde significatividad compartida según se profundiza en él, por sus vinculación con las teorías sobre educación y otras áreas de estudio, máxime encontrándonos en un momento de cuestionamiento de los pilares básicos de la educación. A este respecto, la obra ofrece una mirada general y exploración de las perspectivas principales, destacando las ideas de las corrientes críticas por su compromiso con la autonomía y emancipación, lo que es clave para analizar el proceso de cambio.

El texto se propone tres objetivos que lo estructuraría en otros tantos grandes bloques; primeramente, se trata la

evolución del cambio en los asuntos educativos, para pasar al análisis de sus categorías más características; finalmente, para la revisión de las distintas versiones del cambio se vale del constructo de *comunidad discursiva*, como la de la excelencia, de la reestructuración y de la política cultural. A través de su descripción y comparación, se facilita el entendimiento de la realidad y experiencias escolares cotidianas, la inclusión de nuevos conocimientos, recursos, variaciones en las funciones y evaluaciones, etc., lo que es importante para no terminar haciendo lo mismo de otra manera y ser responsable de la propia actuación.

Tras introducir el área de estudio y diseccionar la situación actual, tratando las circunstancias externas y principales motivaciones de naturaleza sociocultural, políticas y económica en la que nos movemos, se expone la evolución del cambio educativo desde su aparición, analizando denominaciones, representaciones sociales y herramientas epistemológicas más significativas. Así, en un principio en el cambio ortodoxo predomina el pensamiento tecnológico y el conocimiento lineal, totalitario, hegemónico y racional, persiguiendo la transculturalidad. Sin embargo, la pluralidad cultural, ontológica y epistemológicas, junto al el fracaso funcionalista para predecir y explicar las dificultades con las que se encuentran sus detallados procesos de transformación hace que surjan nuevas comunidades críticas e interpretativas más heterodoxas, las cuales pasan a un trazado más heterodoxo y heterogéneo.

Sin embargo en este dial son muchas las realidades que existen y variedad de lecturas posibles de términos como *comunidades discursivas*, *innovación*, *mejora escolar*, *desarrollo*, *reforma*, *cambio* dependiendo, en parte, de la representación del cambio educativo en que se fundamente. Retomando la

categorización planteada en el texto, la *comunidad discursiva de la excelencia*, da lugar a las primeras *escuelas eficaces* vinculadas con la igualdad de oportunidades hasta que al dar cuenta estandarizada de su rendimiento se convierten en un sistema eficientista burocrático y selectivo. Así la autora pone de manifiesto como, aunque se incorporan aspectos culturales y se reconsidera la igualdad como objetivo, no se desvía la atención del control, evaluación, y eficacia. Para ello recurre al discurso del declive del rendimiento en la escuela pública, siendo la etapa primaria fundamental en la de jerarquización de la excelencia, mediante la comparación con parámetros culturales mayoritarios o hegemónicos evaluados, el encauzamiento y la libre elección de centro educativo; lo que puede derivar en la mercantilización apoyada por neoconservadores o neoliberales.

Por su parte la *comunidad discursiva de la reestructuración* reconoce a la escuela como activa con talante y cultura propia, dejando a los agentes externos, antes expertos, como facilitadores del desarrollo reflexivo de la innovación. Al reconocer la incertidumbre a la que el cambio está abierto, la planificación y los resultados pierden valor frente a la implementación, admitiendo la adaptación mutua como parte del camino de innovador y simultáneo al perfeccionamiento profesional con el centro como unidad de cambio. El movimiento del desarrollo del currículo enlaza el desarrollo del currículo con el del docente, concibiendo al profesor como investigador y miembro de un grupo colegiado que trabaja cooperativamente para conseguir la contextualización del conocimiento, sin embargo, la colegialidad, aunque es necesaria, encierra peligros que requieren precauciones.

La eficacia y el crecimiento económico son difíciles de conjugar con valores

de justicia social e igualdad, lo que da lugar a inconsistencias en la comunidad discursiva reestructuradora, porque el equilibrio se rompe hacia el lado de las aspiraciones progresistas de gestión y valores tradicionales. María del Mar Rodríguez refiere como ciertas propuestas extendidas por Europa, países de la OCDE, etc., descentralizan la organización y aumentan la autonomía docente a la vez que se establecen nuevas formas de control mediante controles de *calidad*, de modo que el profesorado está condicionado aunque se propague la adaptación curricular y desregularización.

Cuando llega la *comunidad discursiva de la política cultural* se admite la necesidad de identificar y trabajar en la disminución de las injusticias, condicionadas por las formas de poder, desde la combinación creativa de la perspectiva cultural y política, construida a partir de la relación entre la prácticas pedagógicas y sociales de innovación. De este modo, si los procesos de cambios se entienden como construcciones humanas pueden ser recreadas por los centro y por el profesorado, quienes serán críticos y activos. Pero a diferencia de los planteamientos anteriores, en este caso, la personalización de la enseñanza y los conflictos de intereses emergentes no se entienden como un aspecto a evitar, sino que se vive como un oportunidad de mejora y de práctica justa. En nuestros días esto cristaliza en trabajar el sexismo, racismo, clase social e imperialismo cultura desde las escuelas, afrontando la explotación laboral, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y la violencia.

La obra consigue las metas propuestas de revisar la evolución del cambio educativo como campo de saber, analizar sus producciones y desestabilizar sus categorías de análisis desde el contexto social, cultural, política y económico,

entrelazando sus representaciones e intereses, lo que facilita la comprensión de la coexistencia de las comunidades discursivas, diferenciadas por los rasgos más característica y centros de atención, así como su ideología sobre cambio e innovación, formación, autonomía y capacitación docente, conflicto, etc.

La cercanía de determinados escenarios reseñados, acompañada de referencias concretas a políticas internacionales facilitan la identificación de las realidades y propuestas descritas, restando dificultad a una lectura ocasionalmente teórica y de discurso denso, pero necesario como complementar la lectura personal sobre la responsabilidad individual en las transformaciones educativas. A todo esto se le añade, una fundamentación bibliográfica de gran peso, comentada con la certeza de quien cuenta en su historial con experiencias de colaboración con algunos de los autores citados de gran reconocimiento nacional e internacional.

Finalmente concluir señalando la reflexión compartida sobre cómo el cambio es asumido como impositivo de progreso, tal y como plantean algunas políticas económicas, quienes dictan las líneas de mejora eficaz mediante reformas educativas, buscando una estabilidad estandarizada muy propia de los esquemas tecnológicos. Para ello alertan del creciente miedo al fracaso, el auge del individualismo, la falta de reconocimiento profesional docente, el apoyo a currícula homogéneos, etc. como causantes de efectos maquillajes que impiden la puesta en marcha de proyectos de innovación justos.

**M<sup>a</sup> Lorena González-Piñero Doblas**

SANTANA VEGA, L. E.: *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid, Pirámide, 2003, 363 pp. ISBN: 84-368-1797-4.

En esta obra la autora se adentra en el sendero de la orientación educativa y la intervención psicopedagógica, un sendero que, aunque ya transitado por ella, no deja de albergarle viejas y nuevas incertidumbres. Por este motivo su propósito es, entre otros, tratar de transitar una senda que aún hoy sigue «oculta» en algunos de sus tramos. En sus palabras: «voy a retomar el camino emprendido hace años: seguir en el empeño, albergando la esperanza de que no sea baldío, de tratar de buscar las señas de identidad de una materia de estudio y de un ámbito de actuación profesional, tradicionalmente sumergido en los confines de la ambigüedad conceptual y práctica».

*Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales* es un manual teórico-práctico, estructurado en siete capítulos. Cada uno de ellos va acompañado de una síntesis, en la que se recoge lo esencial sobre el tema, y una propuesta de actividades, en la que la autora combina, cuidadosamente, ejercicios de análisis y reflexión personal con tareas de razonamiento y discusión grupal.

En el capítulo uno Santana Vega parte de una idea esencial: la orientación debe entenderse como una actividad educativa y no como una tarea ajena a ella. A partir de esta clarificación, realiza un rastreo histórico del hecho orientador y concluye

con que éste se transforma en función del contexto socioeconómico, histórico, político y cultural en el que se desarrolla.

El capítulo dos aborda las distintas perspectivas teóricas en Orientación Educativa: el enfoque *psicométrico* se caracteriza por la utilización de tests para diagnosticar el éxito académico y laboral del alumnado. La figura del orientador se erige en la de un técnico diagnosticador, que actúa al margen de la escuela y a la luz de un plan prefijado; la perspectiva *clínico-médica*, se centra en la intervención sobre las casuísticas puntuales identificadas como problemas. El papel del orientador se circunscribe al análisis de los casos-problema y a la prescripción de un plan de actuación. En contra de la escuela excluyente que se potencia desde esta perspectiva, surgen las «escuelas inclusivas» con el fin de atender y apoyar a todos los alumnos; el enfoque *humanista*, auspiciado en la idea de humanizar las escuelas, promueve que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en un clima de libertad. El orientador sirve de apoyo al profesorado, que se convierte en el artífice de la práctica escolar; la perspectiva *sociológica* determina que son las variables socioeconómicas y culturales las que establecen las trayectorias vitales del alumnado. La intervención del orientador y de otros profesionales puede llegar a subvertir las situaciones y a promover el cambio; el enfoque *didáctico*, defensor a ultranza del carácter educativo de la orientación, considera al orientador un facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tras el análisis de las diferentes perspectivas, la autora desvela los modelos de actuación que han adoptado los orientadores en su trabajo como prácticos.

El capítulo tres del libro hace un análisis pormenorizado de lo que ha sido la institucionalización de la orientación en

España, repasando a su vez los principios que deben regular el hecho orientador (prevención, desarrollo e intervención social). No obstante, la autora es ambiciosa en su proyecto y traspasa las fronteras de la orientación en España para supervisar el estado de la misma tanto en el marco comunitario (Francia, Bélgica, Alemania, Holanda, Irlanda, Gran Bretaña, Italia y Portugal), como en el extracomunitario (centrándose, por su relevancia, en los EE.UU.).

El capítulo cuatro profundiza en el carácter de *cenicienta* que sigue ostentando la Acción Tutorial dentro del sistema educativo y para la propia Administración. Pese a ello, los Departamentos de Orientación se esfuerzan por impulsar el trabajo tutorial, haciendo de la colaboración la pieza esencial para su funcionamiento; un trabajo que en muchos casos se convierte en un proceso de formación para el profesorado, erigiéndose el orientador en el coordinador. También los EOEP son analizados en este capítulo: composición, reparto de responsabilidades y funciones, destacando su papel primordial de compensador de las desigualdades. La actuación coordinada y la colaboración entre profesionales se convierten en requisitos para el buen desempeño de los EOEP.

El capítulo cinco plantea las nuevas responsabilidades que debe afrontar el orientador en su práctica diaria; obligaciones que van más allá de su actuación con el alumnado. En los nuevos tiempos, los orientadores se ven en el compromiso de implicarse en los procesos de innovación y cambio que tienen lugar en los centros educativos, responsabilidad que puede verse facilitada y enriquecida a la luz de un modelo de trabajo colaborativo. No obstante, subirse al carro de este modelo de actuación no es fácil, ni siempre es eficaz. Por este motivo Santana

Vega recoge, en el decálogo de la colaboración, los requisitos necesarios para establecerlo. De igual forma, la comunicación se convierte en un instrumento fundamental en el proceso colaborativo y, por ello, la autora apunta los aspectos esenciales para hacerla efectiva.

El capítulo seis afronta el tema de la orientación y la transición sociolaboral de colectivos desfavorecidos, haciendo especial referencia al grupo de los jóvenes. Las dificultades de este colectivo para incorporarse al mercado laboral han incrementado las actuaciones en pro de mejorar la situación: el *Tratado de Maastrich*, en su intento por reforzar las medidas en materia educativa, y la *Cumbre de Luxemburgo* mediante fórmulas novedosas para paliar el problema del paro y crear empleo, son algunas de ellas. Otro aspecto primordial que se aborda en este capítulo es la aplicación de las nuevas tecnologías al campo educativo. El uso del ordenador, la aplicación de programas informatizados, la telaña mundial (correo electrónico, listas de distribución, *chat*, foros de discusión, etc.), han abierto nuevas posibilidades. Sin embargo, la utilización de estas nuevas tecnologías no está exenta de producir efectos perversos.

El capítulo siete, analiza los ejes sobre los que, según la autora, debe girar toda práctica profesional: *formación*, como medio que ayude a la mejora de la competencia epistemológica del psicopedagogo; *investigación*, como vehículo de mejora de la práctica; y *evaluación* de la calidad de la educación, como indicador del camino idóneo a seguir. Aunque la orientación ha estado interesada por la forma de ofrecer la atención/apoyo al alumnado, y ésta se ha erigido en un indicador de calidad, en la práctica sigue quebrantándose este principio y la mejora de la calidad se resiente en sus cimientos.

*A priori* podría decirse que la importancia de esta obra radica en el propio contenido que presenta, porque en él se aglutina no sólo el pasado y el presente de la disciplina, sino también los posibles derroteros que ésta puede tomar en el futuro, a la luz del nuevo escenario social. Sin embargo, lo que a mi modo de ver hace más completo el manual, si cabe, son las propuestas prácticas que aparecen en cada capítulo, y los dos apartados que se recogen al final de la obra: la bibliografía comentada, básica y complementaria, y los recursos en soporte papel, audiovisual e informático, que pueden ayudar sobremanera al lector a profundizar en muchos de los aspectos abordados a lo largo de las 363 páginas que conforman la obra.

Indudablemente, la combinación de todos estos factores convierte al libro en una obra excelente, y en un instrumento valioso no sólo para el aprendizaje, sino incluso para la docencia. Por ello, este manual es de obligada referencia para los profesionales de la Pedagogía, la Psicología y la Psicopedagogía. También para los que se encuentran en el camino de serlo (alumnado) y para todas aquellas personas imbuidas o interesadas en el complicado pero trascendental mundo de la educación y de la actuación psicopedagógica.

No quisiera terminar esta reseña sin mencionar que el prólogo de esta obra ha sido escrito por el Catedrático Miguel Ángel Santos Guerra, quien ha destacado de la autora que: «afortunadamente, para el pensamiento pedagógico, para la institución educativa y para la universidad, la profesora Lidia Santana Vega es una mujer sabia, sensible y coherente, que nos ha regalado este hermoso libro».

**Ana Esther Cruz González**

PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid, Narcea, 2003, 308 pp. ISBN: 84-277-1440-8.

Gloria Pérez Serrano, catedrática de Pedagogía Social en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, acredita una dilatada y estimable trayectoria en el quehacer científico y académico que en las últimas décadas toma como referencia la Pedagogía-Educación Social en España, incluyendo su progresiva y cada vez más desafiante apertura hacia otras realidades geográficas y sociales, especialmente en Europa y América Latina. De la importancia de este recorrido ya deja constancia el profesor José María Quintana en la «presentación» del libro que ahora comentamos, poniendo de relieve la «ingente labor constructiva, organizativa y hasta reivindicativa» de la profesora Pérez Serrano en sus actividades docentes e investigadoras, prolongada en numerosas publicaciones y en diversas responsabilidades institucionales.

Para quienes la conocemos, situados ante la lectura de un texto alentado por la voluntad de compendiar lo mucho que se ha dicho y hecho en nombre de la Pedagogía Social y de la Educación Social –ya sea desde la reflexión teórica o desde las actuaciones prácticas–, es difícil separar el itinerario vital de su autora de los significados inherentes a esta obra, a la que nos presenta como el «fruto de un profundo estudio contrastado con la realidad, orientado a buscar aplicaciones prácticas que contribuyan a su mejora», asumiendo sin reservas los principios que han de sustentar la formación integral de las personas desde la vertiente de la Educación Social, comenzando por la búsqueda de

la necesaria coherencia entre el pensamiento y la acción. Tener conocimiento, experiencia y vivencia en primera persona, compartiendo proyectos e iniciativas colectivas, en un escenario de propuestas y respuestas plurales, dialogante en las dudas y en las certezas, consciente de las posibilidades y limitaciones relativas a sus conceptos y métodos... facilita que la meta pueda alcanzarse.

Lo que no equivale a afirmar su pleno logro, al menos si se admiten las complejas y complicadas orografías que debe afrontar cualquier tránsito por la Pedagogía-Educación Social, tanto desde una perspectiva reflexiva como práctica, en el debate epistemológico, la confrontación socio-política o el ejercicio profesional. De ahí que lo deseable no consista en llegar a un destino más o menos identificable, sino más bien en darnos la oportunidad de estar en camino, abiertos a rutas y paisajes en los que tome impulso «el desarrollo de la ciencia pedagógico-social y de su praxis en el discurrir del tercer milenio». Así lo expresa la autora señalando los potenciales destinatarios de su obra, convidándolos a una profunda revisión histórica de la disciplina, de los procesos en los que se inscribe su construcción científica y de las connotaciones (conceptuales, teóricas, metodológicas, técnicas, etc.) que se asocian a su «intervención en la práctica con vistas a la resolución de problemas».

La tentativa no es nueva, como tampoco lo son –en sentido estricto– la Pedagogía Social o la Educación Social, aún cuando aceptemos que buena parte de sus principales aportaciones al mundo de la acción social, de los saberes pedagógicos, de las Universidades o de las profesiones sociales (entre las que incluimos las «educativas») se remontan a poco más de dos decenios.

De un lado, porque es justo reconocer las valiosas e innovadoras contribucio-

nes de un importante elenco de autores que fuera de nuestras fronteras (entre otros: Natorp, Nohl, Bäumer, Rössner, Agazzi, Mollenhauer, Klafki, Volpi), ya desde los últimos años del siglo XIX, han posibilitado vincular la expresión «Pedagogía Social» a diversos modos de entender la educación y sus realizaciones, discutiendo los orígenes y desarrollos tanto de su estatuto científico como de sus «aplicaciones prácticas», poniendo énfasis en «lo social» de la Pedagogía y la Educación, frente a su restricta asimilación a «lo escolar» o «formal».

De otro, con la mirada puesta exclusivamente en el panorama español, porque resulta impensable aludir a la Pedagogía Social sin nombrar a quiénes han protagonizado la elaboración y difusión de algunas de sus obras escritas más relevantes. Entre otros, obligado por razones de espacio a reducir la nómina a unos pocos, José María Quintana, Paciano Feroso, Antoni Petrus, Juan Sáez, Martí March, Pedro Antonio Luque, José Ortega, Violeta Núñez... sin que podamos ni debamos obviar el reconocimiento que merecen muchos otros por su trabajo en campos tan densos como son la Animación Socio-cultural, el Desarrollo Comunitario, la Pedagogía del Ocio, la Educación Especializada, la Educación de Adultos, los procesos metodológicos, el debate teórico, el desempeño profesional, etc. Hacer justicia a su labor en las Universidades españolas, en distintos foros científicos, en el estudio y la producción editorial, etc. supondría abrir un amplio listado de profesores e investigadores que siempre correría el riesgo de relegar a algunos. En todo caso, somos conscientes de que a unos y a otros debemos el resurgir de la Pedagogía Social en nuestro país, situando sus realizaciones en la vanguardia de la acción-intervención socioeducativa internacional.

Es precisamente en este contexto donde creemos que debe enmarcarse el perfil sociobiográfico de la profesora Pérez Serrano, a resultas de sus variadas y cualificadas presencias en la «construcción científica» y la «intervención práctica» que atiende a las denominaciones de Pedagogía Social y Educación Social. Expresiones a las que acudimos para hacer una relectura del título de su último libro. No sólo porque en él se declaran cuáles son los ejes que vertebran el contenido de la obra, sino también porque en ellas se resumen la mayor parte de los propósitos y objetivos desde los que ha sido escrita y ahora divulgada.

Remitirse a ellos supone, como señala su autora, poner de manifiesto una serie de afirmaciones que, en lo esencial, podemos sintetizar en una adecuada convergencia y complementariedad entre el desarrollo personal y el bienestar social; la apertura de las personas a las realidades en las que inscriben su vida, poniendo de relieve el valor de la convivencia en la diversidad (con el *otro* y con los *otros*); la naturaleza y el alcance educativo de los procesos y la misma consideración de la educación como un proceso, cargado de complejidades, en el que no pueden ni deben ser minusvalorados los componentes éticos, actitudinales, etc.; la coherencia que subyace a determinados principios educativos, como son el aprendizaje cooperativo, la atención a las diferencias individuales y a la diversidad, la actividad como motor del aprender haciendo, etc.

La Pedagogía Social, como ciencia, y la Educación Social, como ámbito de aplicación práctica, ofrecen sus territorios histórico, conceptual, teórico, metodológico, profesional, académico... para que estos principios tengan nuevas y alternativas posibilidades de concretarse en la formación integral de los sujetos y en sus opciones de desarrollo social, fortaleciendo los pilares de la convivencialidad, la

cohesión social, la equidad, la tolerancia, la participación, la sociabilidad, la solidaridad, etc. En definitiva, mostrando algunas de las principales preocupaciones que han ido caracterizando la evolución histórica de la Pedagogía-Educación Social, en torno a las que se han ido formulando propuestas y respuestas por parte de un sinfín de autores, intelectuales, pedagogos, educadores, responsables políticos, instituciones, programas, etc.

Tratándose de un *saber* y de un *hacer* que no puede prescindir de la riqueza que atesora esta pluralidad de agentes y proposiciones, acudir a la Historia y a la Teoría parece inexcusable, tal y como se hace en el libro en dos de sus capítulos: el primero, abordando el «origen y evolución de la Pedagogía Social», motivando su nacimiento y la conformación de distintas etapas, con sus correspondientes representantes; el séptimo, en el que se revisa la tradición-renovación paradigmática, no sólo en lo que contiene a modo de perspectivas para el debate sino también de polémica, que trata de resolverse instando a un «pluralismo integrador».

Más que ésto, la atribución de algún tipo de identidad y entidad a la Pedagogía Social obliga a observar con especial detenimiento su objeto de estudio, su concepto y sus métodos. O lo que es lo mismo, derivar las lecturas de lo que es y representa en el marco de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Sociales hacia unas determinadas realidades (la Educación Social, las personas que educan y/o se educan, y la sociedad), con unas particulares concepciones de las relaciones educación-sociedad, asignando un lugar destacado a las formas de conocer y actuar en dichas realidades, en las que se proyecta con el deseo explícito de mejorarlas. De ello se ocupa la profesora Pérez Serrano en cuatro de los capítulos de la obra, con una lograda sistematización y justificación argumental, al poner énfasis

en el carácter científico –normativo y prescriptivo, teórico y práctico– de la Pedagogía Social, necesariamente predispuesta a la integración y complementariedad que proviene de otros saberes pedagógicos y sociales, ya que «requiere la colaboración de diferentes ciencias y profesiones para ir avanzando en su configuración y desarrollo teórico-práctico» (p. 116).

Esta visión disciplinar de la Pedagogía-Educación Social, refrendada por su vertiente aplicada y profesional, será tratada en otros capítulos del libro, en los que se formulan distintas consideraciones sobre la especificidad curricular de la Pedagogía Social, sus avatares y actualidad en nuestras Universidades, los procesos formativos relativos a las titulaciones de Educación Social y Pedagogía Social, los espacios profesionales de los educadores sociales y pedagogos sociales en un mundo profesional y laboral sometido a continuas revisiones, con especial impacto en las llamadas profesiones sociales y educativas. El octavo y último capítulo se dedica a una somera presentación de los principios y secuencias que articulan la «intervención en Pedagogía Social», retomando algunas de las aportaciones contenidas en otras publicaciones de la profesora Pérez Serrano. En este caso, una vez más, para acentuar el sentido estratégico y metodológico que subyace al diseño de proyectos sociales, a los procedimientos y técnicas (preventivas, de ayuda, terapéuticas, de resolución de conflictos, etc.) con los que se fundamentan y elaboran, desde el propio diagnóstico y análisis de la realidad hasta la evaluación y difusión de sus procesos y resultados.

De principio a fin, son contenidos que nos llevan a admitir que se observa coherencia entre la teoría y la práctica, en los términos en que aquella se procura intencionalmente por parte de la autora. Más aún, permiten reconocer que estamos ante un libro sugerente en temas y

utilidades para quienes deseen aproximarse a la reflexión y la acción pedagógica-social, a sus debates inconclusos y a sus múltiples opciones para construirse como ciencia, disciplina académica y profesión; ya que, como anota en su epílogo el profesor Quintana, obras como ésta «nos ayudarán a plantearlas, a considerarlas y a ir tras su solución».

**José Antonio Caride Gómez**

TORREGO SEIJO, J. C. y MORENO OLMEDILLA, J. M.: *Convivencia y disciplina en la Escuela: el aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza, 2003, 208 pp. ISBN: 84-206-4176-6.

Este libro pretende abordar un asunto especialmente sensible. La principal advertencia al leerlo es no tomarse la parte por el todo. El título tiene que ver con el contenido, pero lo desborda ampliamente. Sus autores, reconocidos especialistas en el tratamiento democrático de los centros educativos, centran lo sustantivo de su aportación en propuestas concretas relativas a la prevención y corrección de problemas de convivencia en los mismos. Para darle encaje, ese amplio material va precedido de una breve exposición teórica en torno a la «violencia, comportamiento antisocial y conflictos de convivencia en centros escolares». Éste es el núcleo de la cuestión que se afronta, más que el de la democracia en sí y sus múltiples exigencias. Le sigue una propuesta metodológica secuencial de las fases de trabajo en grupo que los profesores implicados en renovar el ambiente convivencial en su centro debieran seguir. El modelo de procesos

serviría de marco para ofrecer una respuesta «global», integradora, a los asuntos que el grupo considerara apropiado atender. Y viene a continuación, la exposición de diez ámbitos específicos de actuación.

Los campos elegidos, muy detallados y «prácticos» en ocasiones, permiten advertir los flancos más débiles en la vida real de los centros. Por algo se proponen pautas de acción reflexiva sobre los mismos. Las «medidas organizativas», en cuanto a personal, recursos y estructuras que se ocupen de la resolución de conflictos, ocupan espacio preferente en cuanto a páginas. A continuación, lo que más atención suscita son los «cambios en el currículum», las posibilidades de articulación curricular de los valores, con interesantes propuestas y modelos metodológicos. Le siguen las «habilidades de comunicación y resolución de conflictos», con técnicas para transformar situaciones conflictivas en aprendizaje democrático. En cuarto lugar, cómo «mejorar los procesos de gestión del aula», elementos a tener en cuenta y cómo actuar para que el tiempo y espacio del aprendizaje sea más fructífero. Los otros siete aspectos que se revisan, con menor desarrollo, son los relativos al «conocimiento del alumnado», las «normas de comportamiento en el aula», las «normas de convivencia en el centro», las «condiciones mínimas de seguridad», la «colaboración de las familias» y el «entorno social del alumnado».

Aportación relevante del libro es la bibliografía académica reciente en que apoyan los autores la reflexión sobre cada uno de los aspectos sugerentes de atención. Lo es también el cuidado en poner sobre la mesa cuestiones a menudo descuidadas. No es indiferente, sin embargo, ni la selección ni su gradación de atención, expresiva en la práctica de las líneas directivas de lo que «se puede hacer» en y desde los centros de manera «no convencional» ni meramente burocrática. Esta

jerarquización –aunque competa a los profesores escoger los ámbitos más oportunos a sus intereses y necesidades– prima la actuación directa de cada profesor y reduce a segundo plano las variables exógenas al aula y al centro. Centra, pues, en el profesorado la respuesta educativa a los conflictos. Verdad es que se sugiere la colaboración de asesores externos en la gestión de estos procesos de los profesores, como igualmente se alude, brevemente, a la necesidad de otros profesionales en la vida de los colegios y a la implicación con las administraciones «locales» para aprovechar mejor los recursos del entorno. Pero, en definitiva, el peso fundamental de las propuestas recae sobre el esfuerzo diario de cada profesor. Redunda en este sentido la insistencia en la necesidad de otra formación del profesorado, a la que de algún modo el propio libro pretende contribuir.

Con ser todo ello muy interesante, necesario, y en algún momento viene tocado de la inmediatez de haber coordinado algún grupo en un Instituto, no parecen muy convencidos los autores de que sea extrapolable su idea del «algo más que se puede hacer y que sea distinto». Si el aula y el centro son, en su opinión, una variable tan importante en la violencia que aflora en los centros como puedan serlo las circunstancias personales, familiares y sociales de los alumnos; si, además, el problema que se plantea –educativo primordialmente, al parecer– consiste en hacer más inclusivas y protectoras para los desposeídos y desventajados nuestras escuelas, no parece coherente reducir la propuesta a lo que «se puede hacer». La perspectiva del voluntarismo posibilista, que el libro acentúa con múltiples cautelas –como por ejemplo, en las pp. 55, 70, 83, 85, 86, 92...– hacia cuanto suponga «malestar», malentendidos o «resistencias» a la renovación, se complace mal con el rigor del «deber ser»

cuantitativo que es exigible a los centros educativos como espacios privilegiados de la socialización deseable. ¿Quién salva la distancia entre lo posible y lo necesario? Lo más probable es que, con sólo estos mimbres, sin exigencias claramente definidas y compartidas entre las distintas administraciones implicadas y el profesorado de a pie, la escuela pública sea cada vez menos apetecible y menos eficiente. Globalmente, ni integrará, ni cohesionará, sino todo lo contrario. Apostar por que los centros públicos, en su dinámica actual tan poco autónoma, se autorregulen y adapten a los desbordantes problemas que les inundan, mientras las estructuras educativas paralelas están ajenas a los mismos o los tienen muy disminuidos, es una forma muy acreditada de aumentar la desigualdad y la «guetización» de la violencia antidemocrática en ellos.

Llama la atención, en este sentido, que no haya menciones sustanciales a las políticas educativas existentes o deseables ni a la legislación correspondiente, ya en proceso de revisión cuando se editó el libro en 2003. A pesar de que se esté hablando de violencia –asunto teorizado de modo escasamente acorde con lo que está sucediendo en este momento– y de democracia, aspecto sobre el que el marco teórico se supone implícito. Se hurtan, de este modo, a la comprensión y al debate, cuestiones de gran relevancia para la comprensión de la violencia y su distribución en el sistema educativo actual. Es de temer, en todo caso, que el rusioniano velo con que se observa la escuela diste mucho de las posibilidades reales que ésta tiene para renovarse por sí misma. Además, no encuentra el tono cómplice con la experiencia de maestros y enseñantes. Los retoques de hábitos que a éstos se les proponen recuerdan un libro de «buenas lecturas» que, a comienzos del pasado siglo, decía a los escolares: «si todos los ciudadanos de un estado

tuvieran estas condiciones, si a ellos reunieran el cumplimiento de los deberes religiosos y el consiguiente respeto hacia los ministros del Altísimo, esa nación que sería fácilmente gobernada alcanzaría de seguro la riqueza y la felicidad» (CABALLERO, J.: *El Libro de los deberes*, Madrid, Hernando, 1904, p.53). Lo mejor de estos presupuestos moralizantes es que no exigen consignación presupuestaria. Abogan, sin decirlo, por el estado mínimo también en ésto. Propician, eso sí, el discurso retórico del reformismo «benéfico», partidario de seguir suplantando la política con la pedagogía, con el resultado consiguiente de una educación disfuncional: ¿democrática o violenta?

No se entiende bien, en fin, la argumentación contraria a la existencia de una asignatura específica de educación democrática, de convivencia ciudadana o como se quiera llamar. Esta postura, a la que son proclives algunos docentes, tal vez conduzca más vivamente la atención del lector hacia las propuestas que se apuntan. Pero la «asignaturización» no necesariamente implica «devaluación». Especialmente, si se desarrolla en el sentido que los propios autores propician de cómo debiera revisarse el *vitae*, muy en línea, por demás, con la «educación para la convivencia» que se proponía a los centros experimentales de la reforma preparatoria de la LOGSE entre los años 1983-1987. ¿Por qué no defender abiertamente, si no, otra educación sin ninguna asignatura? En esta cuestión, nada irrelevante, todavía parece planear ominosa sobre los educadores, como decía recientemente Savater (*El País*, 01-03-05), la sombra de lo que fue aquel doctrinarismo formador del «espíritu nacional» en la época franquista. Con la indiferencia consiguiente hacia lo comunitario, lo público y lo político.

*Manuel Menor Currás*

RODRÍGUEZ DE LA TORRE, M.: *Stop al fracaso escolar*. Barcelona, Editorial Grijalbo, 205 pp. ISBN 84-253-3795-x.

El libro consta de siete capítulos sobre distintos aspectos que tienen incidencia en el rendimiento escolar y, por tanto, deben ser analizados al plantear como evitar el fracaso escolar.

En la introducción, la autora describe su propia experiencia en un sistema educativo, a comienzos de la década 1970-1980, que no tenía en cuenta las características individuales de los alumnos y, por tanto, tampoco de los alumnos sobredotados, entre los que se encontraba la propia autora. Este sistema educativo no sólo no podía dar una respuesta educativa a las necesidades específicas de los alumnos sobredotados sino que sancionaba cualquier tipo de pensamiento que no se atuviese a la norma. Reseña, asimismo, su traslado a EE.UU., becada por un centro de investigación para personas «*diferentes*» cuyo cerebro funcionaba más rápido, dónde encontró apoyo a sus inquietudes intelectuales y allí se despertó su interés en analizar científicamente el aprendizaje humano y las variables que intervienen en el proceso del conocimiento.

El capítulo primero está dedicado al cerebro como órgano de producción de ideas y el que realiza las funciones de coordinación con las distintas partes del cuerpo. Explica, asimismo, el funcionamiento del sistema nervioso y el proceso seguido por el mismo, gracias a la existencia de neuronas. Destaca como la inteligencia depende de muchas variables, entre ellas el número de neuronas, si bien considera que el número no es lo más importante sino que lo fundamental es la calidad de las mismas, la cantidad de

conexiones entre ellas y la velocidad a la que se hacen estas conexiones.

El capítulo segundo trata de las teorías relativas a la inteligencia. Se centra principalmente en dos: la teoría sobre la descripción fisiológica de las áreas cerebrales de Brodman y la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, teorías que han supuesto para la autora el sustrato científico de mayor influencia. Describe brevemente la teoría de Brodman centrándose en dónde se producen cada una de las inteligencias, resaltando cómo a partir de los estudios de Brodman, se supo que cada parte del cerebro se encargaba de un tipo de inteligencia diferente y no que la inteligencia se producía en todo el cerebro como se pensaba hasta entonces. La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner nos resalta como la mayoría de las personas cuentan con el espectro completo de inteligencias, cada individuo mantiene unas características particulares conforme utilice las ocho inteligencias básicas. Gardner introduce un concepto desconocido en el campo de la inteligencia: el potencial o la capacidad que tiene el ser humano de aumentar su inteligencia, de conocer más rápido, de pensar con ideas nuevas en campos hasta ahora inexplorables por la razón humana. Partiendo de estas dos teorías, la autora elabora su propia teoría de la inteligencia, y así describe seis tipos de inteligencia (inductiva, deductiva, lógica, lingüística, matemática y abstracta o espacial) y plantea como cualquier tipo de aprendizaje debería favorecer que las áreas del cerebro que acogen estos seis tipos diferentes de inteligencia estuviesen lo suficientemente activas y despejadas como para que nuestras neuronas pudieran discurrir por todas ellas y, de este modo, utilizar nuestras capacidades intelectivas y nuestro cerebro al cien por cien.

¿Tenemos todos las mismas capacidades? La respuesta a esta pregunta es el objetivo central del capítulo tercero. El cerebro de todas las personas tiene la misma cantidad de partes, las zonas que forman el cerebro son siempre las mismas. Por este motivo, indica la autora, todos tenemos las 52 áreas de las que hablaba Brodman, y, por, tanto, las mismas habilidades intelectuales. Las personas que aprenden antes y comprenden más son las personas que poseen un cerebro con unas neuronas sencillamente más trabajadoras. Es decir, son neuronas que están bien conectadas y cumplen su tarea. En el cerebro existen departamentos con diferentes habilidades; si las tenemos bien distribuidas podremos aprender más y mejor. Describe, asimismo, las seis capacidades intelectuales y cómo se comportan los que poseen cada una de estas capacidades para concluir que todos somos diferentes aunque tengamos las mismas posibilidades para entender, retener y comunicar; que todos tenemos la posibilidad de mejorar: no podemos cambiar la cantidad de neuronas, pero sí podemos mejorar la calidad. Con un método adecuado podemos lograr que se produzcan más conexiones entre las áreas, es decir, sacar más partido a nuestro cerebro.

El capítulo cuarto se centra en aclarar qué entendemos por combinatorias cerebrales, es decir, la forma en la que se relacionan las distintas capacidades intelectuales en nuestro cerebro. Según combinemos nuestras capacidades intelectuales, tendremos un perfil intelectual determinado, una tipología predominante. También, describe estas tipologías y el comportamiento de los individuos en los que predomina cada tipo de inteligencia, destacando el tipo omnicompreensivo que es aquel que utiliza de forma natural todas sus inteligencias, y lo que ocurre en aquellos casos en los que las inteligencias están excesivamente descompensadas, pudiendo

llegar a darse manifestaciones de retraso mental medio y grave. El exceso de su variable inductiva no amparada en su correcto desarrollo de las demás inteligencias hace que estas personas sólo puedan acceder de forma superficial al conocimiento sin que puedan recibir información ni transmitirla.

El capítulo quinto, la autora presenta los objetivos fundamentales de sus tests de inteligencia, diseñado para conocer los pasos que da un cerebro entre una pregunta y una respuesta; es decir, la capacidad que cada alumno tiene de elaborar una respuesta; de efectuar los pasos de un razonamiento; de diseñar una solución para un problema determinado; de vertebrar un discurso o de exponer una opinión. Estos tests de inteligencia no tienen nada que ver con las pruebas tradicionales de inteligencia para adultos en los que se mide el cociente intelectual, pero no el desarrollo de una capacidad. Presenta, asimismo, sus tipos de tests de inteligencia: tests para niños (niños que aún no saben leer, niños con conocimientos básicos de letras y números), tests para adolescentes problemáticos, así como tests para adultos y para adolescentes no problemáticos.

El capítulo sexto está dedicado a casos prácticos, historias de personas con las que la autora ha trabajado y que han conseguido mejorar sus capacidades intelectuales. Los casos son variados (un adolescente fracasado, una opositora, un ejecutivo, el discapacitado psíquico, el niño disperso, el adolescente rebelde, el ama de casa, y la estudiante universitaria) y se pretende que, a través de las experiencias que ellos vivieron, de los ejercicios que realizaron, permitan al lector conocer mejor como funciona su cerebro y qué tipo de ejercicios debe realizar.

El fracaso escolar y los factores que lo causan constituyen el eje central de la última parte del libro. La autora parte de la consideración de que los factores que

dificultan el desarrollo armónico de las capacidades de un número muy significativo (la cuarta parte) de los alumnos españoles de la enseñanza obligatoria se pueden agrupar en: factores que radican en el nivel de madurez de los alumnos; trastornos del desarrollo; trastornos del aprendizaje; trastornos psicopedagógicos; trastornos psicológicos; problemas de aptitudes y rendimiento y factores derivados de un sistema educativo deficiente. Se hace un análisis muy breve de cada uno de ellos y se proponen las soluciones que a juicio de la autora se consideran más adecuadas.

Finaliza con unas breves conclusiones sobre el aprendizaje, el conocimiento y la necesidad de buscar razones para lanzarse a la aventura del conocimiento.

El libro de Marta Eugenia Rodríguez de la Torre está escrito desde el apasionamiento de quien elabora su propio método de aprendizaje y, además, considera que lo importante no es aprender y aprobar materias, sino preparar nuestras capacidades intelectivas para, con el mínimo esfuerzo, poder adquirir todo tipo de conocimientos.

**Alicia Rivera Otero**

GIL MADRONA, P.: *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y educación infantil*. Sevilla, Wanceulen, 2003, 165 pp. ISBN. 84-95883-44-9.

El estudio científico de la Educación Física ha experimentado en la última década un creciente auge a la luz de la gran cantidad de libros aparecidos en el mercado, de las tesis doctorales leídas, de las publicaciones de rigor aparecidas en revistas

de impacto, como es el caso de la Revista de Educación, y por la dimensión social de la Educación Física en los últimos años en la población estudiantil y en las familias, tanto en el ámbito escolar y como extraescolar.

Sin embargo como dice el profesor Darly Siedentop en su preámbulo –*The Ohio State University*– el libro *Diseño y desarrollo curricular en Educación Física y Educación Infantil: selección y secuenciación de objetivos y contenidos*, cubre un vacío en el terreno de la educación física ya que hay muy pocos medios/recursos que centren su atención en el currículo de la educación física en la educación infantil y en publicaciones de enseñanza para niños hasta los seis años. En este sentido, todos deberíamos estar agradecidos a Gil Madrona por su contribución con este libro y con la colección de textos que ha coordinado de la editorial deportiva Wanceulen sobre Educación Física en la Educación Infantil, ya que hoy en día está bastante probado que, unas apropiadas clases, unos espacios y montajes de acción enriquecedores y una cantidades de actividades físicas en los primeros años, contribuyen a enriquecer la vida de los niños y a su vez a su desarrollo afectivo, social, motriz y cognitivo.

El libro está organizado en seis capítulos. El capítulo primero, al que el autor titula «la educación infantil y funciones de la educación infantil», subraya la importancia de la escuela infantil, hace un recorrido histórico de la educación infantil hasta llegar al carácter educativo que tiene en la actualidad, para concluir con la actual participación-colaboración de los padres en la escuela infantil.

En el capítulo segundo aborda el autor la motricidad como componente del desarrollo global del niño en la etapa de infantil, la motricidad en los planteamientos legales de la educación infantil, así como el tratamiento y diseño de la

motricidad en el currículum de la educación infantil.

El capítulo tercero está dedicado al desarrollo curricular y la programación de la educación física en la educación infantil desde una perspectiva globalizadora. En este apartado se atiende con esmero al desarrollo del currículum escolar especial consideración en la etapa de infantil, la programación didáctica y la unidad didáctica como *modus operandi* y la atención a la diversidad.

El capítulo cuarto se ocupa del tratamiento de los temas transversales: la educación para la paz y la convivencia desde una perspectiva inter y multicultural, el consumo, la salud y la educación ambiental.

De esta forma se da paso al capítulo quinto y que el autor lo titula «la conexión entre la teoría y la práctica: concreciones prácticas en unidades didácticas». En dicho capítulo se acomete el diseño y planificación de la unidad didáctica y las sesiones de trabajo desde una perspectiva de integración de la motricidad en unidades didácticas globalizadas, la selección de contextos, ambientes, entornos o realidades de aprendizaje en la educación física y su concreción de estas realidades de aprendizaje en la sala-gimnasio, la selección de los contenidos a partir de los entornos o contextos creados, las características de las actividades y la concreción práctica en la sesión de trabajo.

Concluye la obra con el capítulo sexto en donde el autor fija, de manera secuenciada, los objetivos y contenidos de una educación física temprana desde una perspectiva globalizadora, por ciclos (0-3 años y 3-6) y por edades (1, 2, 3, 4, 5 y 6

años), presentando al final una ejemplificación de temporalización de unidades didácticas de educación física en su conexión con los contenidos didácticos del aula de infantil. Aquí la apuesta es extensa y meticulosa, detallada, exigente, repleta de información precisa y de máxima utilidad para preparar y programar la intervención didáctica en y desde la motricidad en la educación infantil.

Como se observa, la obra, en definitiva, es un manual teórico-práctico y bien documentado. Su publicación es muy oportuna para contribuir a educación física en las primeras edades, ya que aporta criterios de rigor conceptual, metodológico y buenas prácticas en la Educación Infantil, obra que se verá completada con el resto de textos de la colección «Educación Física en Educación Infantil». Texto y colección que, sin ninguna duda, dejará huella, por su trabajo sistemático de fundamentaciones, por su precisión y por sus aportaciones, tanto en la parte teórica como en la recogida de aspectos prácticos. Será un referente para todos aquellos profesionales que tengan su espacio de intervención didáctica en los niños pequeños antes de alcanzar la edad escolar obligatoria. Como vemos, con todo ello se configura una obra que, en su conjunto enriquece al mundo educativo de la educación infantil (0-3 y 3-6 años). En todo caso, estamos ante una importante innovación en la literatura específica sobre la Educación Física y su implementación en la Educación Infantil.

**Isabel García Alfaro**