



## LIBROS

### Recensiones de los libros

LLULL MARTÍ, E.: *Jesuitas y Pedagogía. El Colegio San José en la Valencia de los años veinte*. Prólogo de Manuel Revuelta González. Madrid, Publicaciones de la Universidad Pontificia Comillas, 1997, 710 pp., ISBN 84-89708-16-9.

La acción educadora de la Compañía de Jesús apenas contaba, por lo que afecta a la época contemporánea, con estudios dignos de mención. Se trataba de un desierto historiográfico hasta la aparición de obras recientes como la *Historia de la Educación en España y América* coordinada por el profesor Buenaventura Delgado y la *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España* dirigida por el profesor Bernabé Bartolomé. Ahora nos llega esta monografía que analiza el pasado de este colegio valenciano durante una época crucial —entre el desgaste de la monarquía constitucional y la eclosión de la II República— para el desarrollo de la enseñanza confesional en España.

A grandes rasgos, podemos decir que la etapa estudiada comienza en 1920, año en el que el Colegio cumplió los primeros cincuenta años de existencia, y termina con la incautación del mismo en tiempos de la II República. La celebración del cincuentenario marcó el final de una etapa y el comienzo de otra, presidida por una época de bonanza económica pero salpicada por el devenir de los acontecimientos político-sociales. Nos encontramos ante un

trabajo riguroso y documentado, que demuestra que los colegios de jesuitas estaban en consonancia con las modernas corrientes de la pedagogía científica, por más que —desde un punto de vista ideológico— se evidencia una adherencia a posiciones de signo conservador.

La obra está dividida en cuatro partes. La primera se dedica a los principios pedagógicos de los jesuitas. Tiene un primer capítulo destinado a las ideas pedagógicas de las autoridades de la Orden y un segundo a los jesuitas valencianos, en los que se demuestra la voluntad de mantener viva la tradición pedagógica, el prototipo de educador pretendido y la primacía concedida a la formación religiosa. Se patentiza, además, el interés por conocer las corrientes de la moderna pedagogía, si bien se constata la tenaz defensa de la *Ratio Studiorum*. En cualquier caso, la enseñanza se plantea como una etapa más formativa que instructiva, y para lograrlo defienden la formación clásica sin renunciar, en ningún caso, a las asignaturas de ciencias.

La segunda parte está dedicada a la práctica educativa escolar. Se pasa revista, en sucesivos capítulos, a la organización escolar, métodos educativos, actividades de todas clases, personal, instalaciones, etc. Se observa que la vida colegial estaba repleta de actividades de todo tipo, académicas y recreativas, en las que participaban los alumnos a lo largo del curso y que, además, eran canalizadas a través de revistas que jugaban un papel dinamizador importantísimo. Mención especial merece el capítulo destinado a la orientación escolar y al laboratorio psico-pedagógico que demuestran la importancia de las conexiones

entre el Colegio y el mundo profesional. No faltan en la metodología estudiada, elementos polémicos, como la tradicional emulación del método jesuítico que, globalmente, se presenta como una manifestación de confianza en las posibilidades y en la capacidad de superación del educando. Se trata de una versión depurada de la pedagogía del espíritu positivo. Nos encontramos, pues, ante una pedagogía exigente que pretende formar discípulos motivados y activos.

La tercera parte se refiere a la formación religiosa y a la estrecha imbricación que tenía con la manera de enseñar. Es obvio que la enseñanza de los jesuitas no puede desvincularse de la fe religiosa. Se buscaba una formación integral del educando, si bien había una componente de la personalidad humana, la sexualidad, que siguiendo la tónica de su tiempo, estaba completamente abandonada. Por otra parte, se fomentaba una formación religiosa poco profunda, donde predominaba el elemento devocional sobre la enseñanza teórica y, por tanto, los aspectos afectivos y sentimentales. Según el autor, en la concepción de la formación religiosa los jesuitas de San José eran menos abiertos que en la pedagogía, pues en ella estaban más condicionados por las instancias de las que dependían la Iglesia y la Compañía de aquel momento histórico.

Finalmente, la cuarta parte aborda el tema de la proyección exterior a través de dos capítulos en los que se expone, respectivamente, la presencia e influencia de los jesuitas en el entorno social del Colegio y la expresa voluntad de preparar a los colegiales de cara al mundo exterior al que debían integrarse. Los alumnos del Colegio de San José —por lo general, monárquicos y partidarios declarados de la dictadura de Primo de Rivera— contribuyeron a modernizar la organización política de las derechas con lo cual se vieron implicados trágicamente en la catástrofe de la Guerra Civil.

Con estos antecedentes, Llull Martí infiere que la historia del Colegio de San José de los jesuitas de Valencia —durante la década de los años veinte— se caracteriza por una diferencia clara entre la modernidad de su trabajo pedagógico y el tradicionalismo de los principios ideológicos que defendían. Con todo, seguían con fidelidad la postura de la Iglesia y de la Compañía. De aquí que trabajaran decididamente en las grandes líneas teológicas y pastorales del catolicismo de su época. Por último, hay que insistir en el compromiso del Colegio con el entorno no sólo porque los alumnos entraban en contacto con los aspectos urbanos, geográficos, económicos o culturales, sino porque los jesuitas no eran ajenos a los problemas sociales de su tiempo y procuraron involucrar en ellos a sus alumnos.

La obra incorpora un apéndice documental y un índice onomástico que facilitan su consulta. Con este completísimo libro, su autor ha sabido dar perfecta cuenta y razón de la vida de un colegio que refleja, igualmente, la marcha y vicisitudes de la pedagogía jesuítica en los años que precedieron a la proclamación de la II República.

**Conrad Vilanou**

TRICKER, A.: *Voy a vivir. (Cuando parece que no hay salida)*, Colección Alerta Roja, Madrid, S.M., 1997, 175 pp., ISBN 84-345-5251-9.

Decir que este libro es una novela autobiográfica realista no es decir casi nada sobre un relato cuya calidad literaria no es especialmente destacable.

Sin embargo, decir que sus 175 páginas han sido escritas a máquina con los dos dedos índices por un joven tetrapléjico que ha tardado casi doce meses en conse-

guir esta proeza es mencionar el verdadero valor de la obra: la ejemplar fuerza de voluntad y el afán de superación de un ser humano en una situación tan dramática como es perder la movilidad en todas sus extremidades (posiblemente uno de los casos de minusvalía física más difíciles de sobrellevar puesto que la consciencia es total).

Como dice el título del idioma original —*Accidents will happen*—, los accidentes nos pueden suceder a todos en cualquier momento y cambiar el curso de nuestra vida para siempre. El relato comienza con una detallada descripción del día en que un absurdo accidente de moto convierte a un joven activo de diecisiete años en una cabeza de la que, como consecuencia de una fractura de cuello, pende un cuerpo inerte. El muchacho cuenta con detalle todas las sensaciones y pensamientos desde el lugar donde sucede el siniestro hasta su ingreso en el hospital. Describe, también, cómo lo que al principio le pareció un accidente sin demasiada importancia se convirtió en la peor de las pesadillas que jamás hubiera imaginado.

Resulta especialmente aleccionador el relato de los siete meses que, tras su accidente, paso en un hospital dedicado a la rehabilitación de pacientes de este tipo. En este lugar pudo demostrar, por primera vez, que era capaz de superar la adversidad y también vivió los primeros momentos en los que volver a andar se convirtió en el más importante proyecto y obsesión de su vida, a pesar de que las perspectivas médicas para él no fueran muy halagueñas. Los recuerdos de su vida anterior se mezclan constantemente con la descripción de su vida después del accidente, logrando un efecto muy esclarecedor sobre la magnitud del problema.

A lo largo de todo el libro hace constantes alusiones al apoyo psicológico que recibía de su familia y de sus amigos, sin los cuales no hubiera podido avanzar. Entre ellos destaca la ayuda de su novia y el afecto de su madre.

La competitividad como método de superación (competir con uno mismo), y la falta de intimidación —la sala del hospital donde convivía con otros enfermos, y la necesidad de ayuda constante para realizar cualquier tipo de tarea, hasta la más sencilla—, como lacra de la que busca desasirse, son las dos ideas principales sobre las que se sostiene la novela.

«Cuando no hay mucho que perder y mucho que ganar, debería aceptar cualquier sugerencia» es uno de los lemas de Andy, el protagonista y autor de este libro. Esta afirmación le lleva, por ejemplo, a visitar curanderos de todo tipo en busca del milagro de poder caminar de nuevo, pero lejos de mantener una actitud victimista al no encontrar en ellos la sanación, destaca la enorme fuerza emocional que le comunicaron algunos, y las pautas de mantenimiento físico que obtuvo de otros.

Cualquier persona con minusvalía física se enfrenta al mismo mundo que los no minusválidos —o al menos no minusválidos en el sentido físico del término—, pero desde una posición muy desfavorecida y, a veces, consiguen metas más altas y difíciles que los que tenemos la enorme suerte, por el momento al menos, de disponer de un cuerpo completo y sano.

Una no puede dejar de plantearse, después de leer esta novela, quién es más «minusválido» —en el sentido etimológico del término— si los problemas cotidianos que sufrimos la mayoría de los *no minusválidos* nos sumen en profundas depresiones y constantes lamentos que nos llevan a tirar demasiado pronto la toalla mientras otros, menos afortunados, se enfrentan a los mismos problemas —con el añadido de hacerlo desde una silla de ruedas, por ejemplo— y, sin embargo, siguen adelante con dignidad y entereza.

Al final del libro dice Andy: «Si tú, lector de este libro, sufres alguna deficiencia física, por favor, no te desanimes. Supérate; vale la pena vivir.» La lección, la moraleja de esta impresionante experiencia vale

para cualquiera, minusválido o no. Siempre que se desea algo y se pone esfuerzo en conseguirlo, se alcanzan metas insospechadas. *Querer es poder* se hace carne en este libro que nos invita a valorar al minusválido como ejemplo de dignidad humana y de superación cotidiana, que sufre y supera, cada mañana, su propia desgracia y se enfrenta a las barreras arquitectónicas, sociales y psicológicas que otros más afortunados ponemos a su paso.

### **Victoria Malvar Ferreras**

RAMONA VALLS, M.: «*Escola Nova*» i *Pedagogia catequética a Catalunya* (1900-1965), Barcelona, Facultad de Teología de Catalunya. 1997, 398 pp. ISBN 84-920074-6-X.

La profesora de la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, Ramona Valls, nos ha hecho llegar a los colegas una exquisita obra, producto de bastantes años de trabajo. El tema de ese amplio y riguroso libro y su dedicación continua al tema nos obliga a aportar nuestro tiempo nuestra crítica para que otros profesionales españoles lo conozcan y aprecien.

Se trata de un trabajo poco común: el tratamiento y estudio en profundidad de la pedagogía de la transmisión de la fe o catequesis.

La misma Ramona Valls afirma en el prólogo que ha considerado que era una asignatura pendiente hablar de ello y argumenta su afirmación con palabras de origen confesional. Considera que la fe es un don de Dios y que la catequesis ha de abrir las puertas al espíritu de los neófitos llamados al cristianismo.

Aclarada la postura de la autora, podemos afirmar que el contenido del libro es realmente una aportación que faltaba, una recogida de datos y de corrientes en el

campo de la catequesis que casi nadie se había atrevido —se había entretenido— a estudiar y a diseminar. El planteamiento de la obra se basa fundamentalmente en una imbricación y un paralelismo entre la pedagogía catequética catalana y las directrices y estilo de la Escuela Nueva. Ambas se complementaron y ambas usaron de una metodología innovadora en esta primera mitad de siglo XX.

La Iglesia católica no fue ajena a la innovación educativa y didáctica y supo aplicar sus principios a la difusión de la catequesis y a la formación de los cristianos en la doctrina. Por esas razones la autora trabaja con figuras conocidas en ese ámbito y las sintetiza, desarrollando sus tareas y sus publicaciones de modo sistemático y riguroso. De hecho, la sinopsis cronológica con que obsequia al lector, va desde el principio del libro, es la señal de un esfuerzo verdaderamente científico.

Define la catequesis, su dimensión metodológica y aclara —de entrada— el concepto tan complejo de lenguaje alegórico-simbólico. Después de ese capítulo aclaratorio repasa —recuerda— muy sucintamente la identidad y significación de la Escuela Nueva en Europa, sus etapas, desde finales del siglo XIX, y las repercusiones de ese planteamiento innovador en la educación moral. Pasa rápidamente a centrar la Escuela Nueva en Catalunya, desde varias instituciones estatales, municipales y privadas.

Los años de trabajo en la docencia de la Pedagogía Comparada le sirven a la profesora Valls para aportar, en el capítulo III, todo un espectro de la renovación pedagógico-catequética en diferentes países (Alemania, Francia, Italia, Suiza, etc.) para pasar, estrechando el camino, progresivamente, a la praxis de la catequesis en la Catalunya contemporánea. Se entretiene en los precedentes (Ramon Llull, Jaume Balmes, Torras i Bages) para centrarse en la renovación de los métodos catequéticos con pedagogos y clérigos como Clascar,

Samsó, Urpí, Tusquets, y otros renovadores no menos conocidos. Las instituciones (Escuelas Pías), los acontecimientos organizativos a favor de la catequesis (Congresos Litúrgicos) y la tarea de los pedagogos en la construcción de una pedagogía cristiana, son examinados con mucho detalle y auténtico rigor en su proceso descriptivo y justificativo.

Pedagogos e instituciones pedagógicas se detallan con especial cariño, para que nada se quede en el tintero. Es un trabajo espectacularmente valioso, muy documentado, con expresión de obras y de documentación muy de encontrar, y con un capítulo de difíciles conclusiones optimista.

El anexo, —de 95 páginas— es una pieza clave que intenta contribuir al desarrollo de futuras investigaciones al respecto. Se compone de las referencias bibliográficas del texto, por capítulos, de la relación de archivos, bibliotecas y centros de documentación donde seguir indagando, de libros sobre signos y semiótica, y de un listado sobre normativa eclesiástica y catequética.

Una obra redonda, clara, valiosa, útil y testimonio de la generosidad de una pedagoga ejemplar. Se lo agradecemos.

**Luisa Rodríguez**

DOMÍNGUEZ CHILLÓN,  
G. y BARRIO VALENCIA,  
J. L.: *Los primeros pasos  
hacia el lenguaje escrito,  
Una mirada al aula*. Madrid,  
Colección Aula Abierta, La  
Muralla S.A., 1997, 256 pp.,  
ISBN 84-7133-672-3.

He aquí un texto eminentemente práctico en todos los sentidos. Es un libro basado en la experiencia diaria de profesores con citas de fechas precisas en las que sucedieron los hechos que se relatan; con

nombres de niños concretos de los que se reflejan citas textuales y con la presentación de puestas en común entre profesores sobre aspectos relativos a un tema: el aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros momentos de la vida académica de un niño.

Aprender a leer y escribir es una tarea que los niños emprenden de forma consciente ya que, desde el punto de vista social, la adquisición de estas habilidades se valora como un paso importante dentro de las etapas de aprendizaje. Familiares y amigos comienzan a preguntar a los infantes de tres años, una vez iniciada la etapa de Educación Infantil, sobre los progresos que realizan al leer y escribir. Conseguir estos objetivos está en la mente de los niños y significa «hacerse mayor».

Desde los primeros días de colegio los niños incluyen en sus dibujos las grafías «que conocen, que no dicen nada pero que queda más bonito». A través de ejercicios programados que se van repitiendo en diversas fechas se observa la evolución de su aprendizaje. No se trata de meros ejercicios sobre papeles y encerados: forman parte de una estrategia y un método educativo mucho más complejo, dialogado, razonado y participativo que no pierde de vista los rasgos de conocimiento que un niño de tres años tiene sobre el lenguaje escrito, a saber: diferenciación física entre dibujo y escritura, valor estético de las letras como unidades discretas, significado subjetivo de la escritura, la importancia de su propio nombre para aprender cuanto antes sus componentes, función del lenguaje escrito, curiosidad por buscar similitudes y diferencias, diferenciación conceptual entre letra y número, silabeo al leer en voz alta, invención de recursos mnemotécnicos para recordar las letras.

En lo que respecta a las estrategias metodológicas relativas al tratamiento del lenguaje escrito dentro del aula, se tratan diversos aspectos en este libro: los nombres de los niños y los nombres de los per-

sonajes de los cuentos como recursos más inmediatos y adecuados para estimular el aprendizaje; diferenciación entre la actividad de dibujar y la de escribir; diálogo con los niños sobre sus trabajos escritos para aproximarse a sus conocimientos; estímulo de la metacognición a través de la búsqueda en sus explicaciones de coherencia de pensamiento; estimulación para que los niños expresen sus ideas sobre el particular por medio de una actitud indagadora del maestro; valoración positiva de los intentos de los niños que se demuestra de forma afectiva; dejar un campo de autonomía a los niños para que busquen y poner a su alcance los medios que existan en el aula; apoyar la realización del análisis fónico.

El libro es el resultado de un proyecto bien logrado que se ha hecho realidad a partir del análisis de experiencias concretas en el aula, pero sin quedarse reducido a lo particular, ya que cada caso va siempre acompañado de una reflexión teórica que le imprime un carácter más universal.

Se tocan temas como las posibilidades del uso del ordenador en los primeros pasos del aprendizaje y se revisan las virtudes y carencias de su utilización, los métodos de enseñanza, la utilización de Bibliotecas, el papel de la familia...

Ni se pretende presentar un nuevo método ni hacer un tratado sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Tampoco se hace referencia a las dificultades y trastornos del lenguaje escrito porque el libro pretende sólo ser una apreciación del desarrollo en el aula de niños considerados «normales». Ninguna de estas características le hace perder interés o calidad. Muy al contrario, la lectura de este libro es claramente enriquecedora para el lego en la materia, para los profesionales de la Enseñanza Infantil (los teóricos de las Facultades de Educación, de las Escuelas de Formación del Profesorado y para los maestros que se enfrentan cada día con los pequeños), para los padres con niños en período de aprendizaje y para todos aque-

llos que se dedican al estudio del lenguaje, tanto desde el ámbito de la Filosofía como desde la Filología, a los que puede servir como reflexión a sus teorías. El libro, en fin, es una incursión deliciosa en el fascinante mundo del aprendizaje de los signos, en el fascinante y enriquecedor mundo de los niños: esos sabios aprendices que tanto nos enseñan.

Sería muy interesante encontrar otras experiencias educativas planteadas con tanta profesionalidad, interés y vocación.

**Victoria Malvar Ferreras**

SALES CIGES, A. y GARCÍA LÓPEZ, R.: *Programas de educación intercultural*, Desclée De Brouwer, Bilbao, 1997, 152 pp., ISBN: 84-330-12584.

La multiculturalidad constituye un aspecto importante, entre otros, para cualquier propósito comprensivo de la realidad humana en su peripetia global y diferenciada. Refiere un reconocimiento explícito, al tiempo que extenso, de la distintividad y consiguiente pluralidad germinal, desarrollada y actualizada en función de parámetros biológicos y socio-culturales. Tanto antes como ahora y, desde luego, menos que mañana.

No es nuevo el fenómeno del multiculturalismo (simple aserto que vincula su semántica a las múltiples culturas en su genuina dinámica histórica), sí lo es, al menos en el sentido conferible hoy, el de «multiculturalidad». Es nuestra opinión así porque lo que significamos con tal expresión es en gran medida una construcción social, auspiciada por una necesidad cognitiva, la de asir intelectivamente y explicar pragmáticamente todo un complejo de referentes en el devenir existencial de individuos, grupos, comunidades y, naturalmente, países o naciones. El entramado es pecu-

liar en cada caso, modulado por orígenes y circunstancias propias, pero siempre ensamblado en torno a vectores difícilmente entendibles al margen de conceptos como raza, etnia, lengua, identidad, creencias, valores, etc.

Estrechamente unido al multiculturalismo y pluralismo cultural aparece, aglutinante y catalizador, la multiculturalidad como signo de unos tiempos en los que predomina como nunca, a pesar de las dramáticas coyunturas fácilmente discernibles, el deseo de situar en otros márgenes, que no sean los del simple dominio, la convivencia entre personas, pueblos y culturas.

Se trata de un desafío en toda regla ya que, paralelamente a la identificación de sus rasgos en las principales democracias occidentales, encierra no pocos ingredientes que, pese a la moderación o edulcoramiento terminológico al que nos hemos acostumbrado, denotan una dinámica social de cánones identificativos y establecidos en continuidad asociativa con formas (legales o no) de desigualdad y exclusión. No siempre en la misma dirección, eso sí, ni con igual breva ideológico. Todo depende de las épocas, de los países y aún de las coyunturas por las que éstos pasan. Y para ejemplos bastaría señalar los acontecimientos ocurridos en los Balcanes o en los pueblos de África central, por situarnos —cómodamente— lejos de realidades más cercanas que, no obstante, se las traen en el delicado asunto de consolidar el aprendizaje de la tolerancia. Sin consentir con ello una obligación de tolerarlo todo pues sería tan estúpido como suicida para los propios valores que se pretenden defender y fomentar.

El asunto que embarga el interesante libro de estas dos investigadoras de la Universidad de Valencia es de envidia sobrada por la cantidad de referentes conceptuales que moviliza en la ingenua mente del que cree conocer algo sobre el particular. Pero no está nada mal que se intente la inmer-

sión en su complejidad, y más desde esta orilla del Atlántico y del Mediterráneo donde las cosas que tienen que ver con la lengua y la identidad levantan ampollas, de idéntica manera a lo que en los Estados Unidos ocurre cuando las distancias se marcan desde el color de la piel y el origen étnico.

No es baladí, por cierto, que en el volumen se hable de programas de educación intercultural y no de programas de educación multicultural. Justo esta última denominación es la que predomina en Norteamérica, en consonancia con el diagnóstico de una situación que muy pocas veces alberga más esperanza que la de la comunicación abierta entre ciudadanos de distinto sello racial y frecuente diferencia social, aunque rivalizando en amor patriótico por la bandera de barras y estrellas.

De ahí la afirmación, razonable, de que la educación multicultural se entiende en los Estados Unidos como simple educación antirracista, sosteniendo una perspectiva descriptiva (co-existencia de razas y culturas), canónicamente bastante lejana de una perspectiva normativa, apreciablemente incorporada en la visión europea, que acentúa todo un proceso de intercambio e interacción comunicativa, con objetivos, destrezas y competencias a plantear, desarrollar y arraigar en la vida ciudadana, con lo que el reto principal se traslada —más bien «lo trasladan»— a las escuelas, a los profesores y a todo el dispositivo curricular implicado en tan necesaria como delicada misión. Es muy pertinente la apostilla que hacen las autoras al indicar, sin paliativos, que la educación intercultural no es sólo una educación para minorías sino para toda la sociedad, incitando a la reflexión por parte de quienes se siguen preguntando qué tienen ellos que ver con todo esto cuando viven en comunidades auto-percibidas como totalmente homogéneas.

No creo, sinceramente, y me parece injusta, por no decir huidiza, la imputación

a veces deslizada, de que ha sido el temor a un discurso «políticamente incorrecto» lo que ha dado alas y servido como motor de arranque al interculturalismo en esta fase ya crepuscular del siglo XX.

Tal planteamiento me parece miope e impropio, lamentablemente, de analistas con fama de avezados, ya que una cosa es fijar la atención en acontecimientos sociopolíticamente explicables desarrollados en los campus universitarios norteamericanos (*civil rights, affirmative actions*, mistificación de señas afroamericanas, etc.) a partir de finales de los sesenta, y otra, contingente con los mejores planes de desarrollo en la era de la información, dibujar el mejor trayecto posible hacia una nueva ciudadanía que, junto a sus credenciales educativas convencionales anexe otras de inequívoco alcance intercultural haciendo de todas ellas, unidas y no fragmentadas, el mejor activo de crecimiento individual y progreso comunitario.

Es lo que me sugiere la lectura de este trabajo, fruitivamente apurada con motivo de mi presencia en una conferencia internacional celebrada en la ciudad holandesa de Maastricht, a la sazón cuna del Tratado que en 1992 puso en marcha la nueva Europa, con las mejores expectativas de que el futuro allí abierto no es, en el fondo, más económico que de unión política y comunicación cultural entre las gentes y los pueblos. Es así, tampoco nos auto-sugestionemos en demasía, como aparece el sentido estratégico de una educación intercultural, que conecta el sentimiento de seres atribulados por la barbarie con la pragmática de la colaboración, el mútuo (re)conocimiento, y las oportunidades que se derivan en un mercado globalizado e interdependiente «a tope».

Para ello lo mejor es, sin duda, empezar por la propia casa y sus aledaños, tomando el magnífico ejemplo proporcionado en esta pequeña pero frondosa y útil obra de las Dras. Sales y García López. Más allá de una bien perfilada carta de presenta-

ción acerca del fenómeno en sí y de los modelos teóricos identificados, con sus correspondientes programas y políticas de encaje, realizan una interesante propuesta educativa, experimentalmente avalada en tierras levantinas, y cuyo *leit motiv* no es otro que la formación de actitudes interculturales en los alumnos, pero también —incluso antes— en padres y profesores.

Es muy oportuno lo que aducen como pre-condición para rodar por la pista de despegue: conocer la cultura organizativa escolar, los valores y actitudes que se transmiten en la escuela, el modo en que construimos el conocimiento sobre la realidad sociocultural y los contenidos curriculares. El modelo de acción razonada de Fishbein y Ajzen, como era presumible, se erige en plataforma de soporte investigador, de la que emanan estrategias de bondad contrastada y congruencia visible con la fundamentación pedagógica del modelo intercultural.

En la parte final destaca la singular contribución de un programa concreto, seguido con éxito, dirigido a la formación de actitudes hacia la diversidad cultural y las culturas paya y gitana en nuestro país. No pocos deberían importarlo para su aplicación y seguros beneficios a cualquier plazo.

**Miguel Ángel Santos Rego**

PÁEZ, D. y BLANCO, A.: *La teoría sociocultural y la Psicología social actual*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996, 190 pp., ISBN 84-921753-0-3.

El libro está formado por siete capítulos escritos por distintos autores. Como puede leerse en la presentación, «el libro busca mostrar al lector el diálogo existente entre la teoría sociocultural y algunos de-

sarrollos actuales de la psicología social». (p. 14).

En el capítulo uno, titulado «Vygotski, Lewin y Mead: los fundamentos clásicos de la Psicología social», Amalio Blanco defiende que es posible aunar las propuestas de estos tres autores porque no es concebible un individuo aislado, sino que, todos somos miembros de una sociedad y herederos de una cultura.

En esta misma idea abundan Jaan Valsiner y René Van Der Veer en el capítulo dos: «Desde el gesto hasta el self: perspectivas comunes en las sociopsicologías de George Herbert Mead y Lev Vygotski». Los autores consideran que «George Mead y Lev Vygotski fueron defensores activos del punto de vista sociogenético en la Psicología. (...) Ambos veían al self como un fenómeno emergente basado en la comunicación interpersonal». (p. 63).

En el capítulo tres, escrito por Willem Doise y titulado «Los orígenes sociales del funcionamiento cognitivo individual», se puede leer: «Entre los/as niños/as así como entre los adultos, el funcionamiento cognitivo y la regulación social están íntimamente ligados. Los lazos causales operan en ambas direcciones y pueden dar pie a una espiral de causalidad: las regulaciones sociales estimulan las reorganizaciones cognitivas que a su vez permiten nuevas formas de participación en las regulaciones sociales, cuyo resultado son nuevas competencias cognitivas individuales que de nuevo se pueden desarrollar durante el transcurso de nuevas interacciones sociales». (p. 87). Pero para que se dé la reestructuración cognitiva tiene que existir conflicto sociocognitivo. «Esto quiere decir que una solución que ha sido espontáneamente producida por el/la niño/a ha de ser desafiada por una solución socialmente producida para que genere progreso» (p. 88).

Sin embargo, resulta más difícil encontrar conexiones entre las ideas de Piaget y las de Vygotski. Según dice Alex Kozulin, en

el capítulo cuatro, titulado «Individualismo epistemológico frente a una posición socio-cultural: Piaget, Vygotski y la teoría del aprendizaje mediado»: «Para Piaget el aprendizaje tiene lugar en una interacción no asistida entre los esquemas mentales del niño/a y los objetos presentes en el mundo externo. Como resultado de ello, el/la niño/a tiene sus propias ideas maravillosas. El único requisito del contexto de aprendizaje es que sea lo suficientemente rico para poder disponer de suficientes objetos y procesos para practicar sus esquemas. Desde la perspectiva de Vygotski, el aprendizaje tiene lugar en colaboración entre el/la niño/a y los adultos que le introducen unas herramientas-medidores simbólicos y le enseñan a organizar y controlar sus funciones psicológicas naturales a través de estas herramientas culturales. En el proceso las funciones psicológicas naturales del niño/a cambian de naturaleza convirtiéndose en social y culturalmente informadas y organizadas» (p. 96).

Por su parte, Reuben M. Baron y Stephen J. Misovich en el capítulo cinco, hacen una integración de las perspectivas gibsonianas y vygotskianas sobre el cambio de actitudes en contextos grupales: «Dadas estas importantes e interesantes confluencias entre Vygotski y Gibson pretendemos aunar dos conceptos claves, la ZPD y los recursos sociales, en un relato coherente de cómo la interpretación gestáltico-interdependiente de la hipótesis de Lewin puede ser usada para enriquecer nuestra comprensión del cambio de actitud basado en el grupo. En concreto, presentamos una perspectiva del cambio de actitud basada en el grupo que nos permite ir más allá de una formulación dualista convencional de la hipótesis de Lewin, sacar al cambio de actitud de la mente y llevarlo al mundo social. Al hacer esto nos hacemos eco de Vygotski al centrarnos "en la unidad social de la actividad y tratar el funcionamiento individual como si se derivase de ésta" (Rogoff, 1991)» (p. 114).

En el capítulo seis, «El arte como mecanismo semiótico para la socialización de la emoción» de Darío Páez y colaboradores, se dice que «la obra de arte sería un símbolo complejo que activaría al máximo el pensamiento y lo que Vygotski denominaba el habla interna del sujeto, y al igual que en ella "(...) la palabra absorbe el sentido de las palabras anteriores y posteriores, extendiendo casi ilimitadamente su significado" (Vygotski en Wertsch, 1988, pág. 138)» (p. 144).

Para concluir, podemos decir que es un libro muy interesante para todos aquellos conocedores de los autores a los que el libro se dedica a releer y reinterpretar, con fines sintetizadores e integradores: Vygotski, Lewin y Mead, e interesados en la psicología social porque «los capítulos de este volumen nos sugieren que un diálogo extremadamente interesante y productivo entre los estudios socioculturales y la Psicología social está esperando producirse. (...) Como tal, este volumen nos proporciona un interesante punto de arranque para lo que promete ser una discusión larga y productiva» (pp. 189-190).

Antes de terminar, nos gustaría comentar que el libro es muy ambicioso pues intenta sintetizar las aportaciones de grandes autores y hacer una propuesta integradora fundamentándose en la teoría sociocultural. Esta ambición del libro sugiere en el lector interesado otras propuestas. Nosotros nos atrevemos a plantear que, tal vez, una vía para solucionar el problema de la doble vertiente individual y colectiva en la psicología social sea la fenomenología de Husserl. En particular, las nociones de intencionalidad e intersubjetividad.

Desde la fenomenología el mundo se presenta no sólo como mi mundo sino como mundo de otros. Siendo cada uno de nosotros, a la vez, sujeto en el mundo y objeto en el mundo. De lo que se sigue, que el otro no es un objeto que hallemos en el mundo, de un modo contingente, sino que es una condición constituyente

de la objetividad, del mundo intersubjetivo o, si lo prefieren, interpersonal. Y esta interpersonalidad, una vez constituida, ya no va a ser un hecho externo o accidental a mi propia existencia, sino que será constitutiva de ella, o dicho de otra forma, una vez que los otros están presentes en mi mundo interpersonal, ya no podré sacarlos de mi propia existencia, de mi subjetividad. Pero ésta es sólo una propuesta que nos hemos permitido hacer debido a lo sugerente del libro, a las dudas que plantea y a las puertas que abre.

**Miguel Ángel Alcázar Córcoles**

VARELA, J.: *Nacimiento de la mujer burguesa. El cambiante desequilibrio de poder entre los sexos*. Madrid. La Piqueta, 1997, 245 pp., ISBN 84-7731-263-X.

¿Cómo abordar la complejidad del presente? ¿Cómo no dejarse atrapar en las redes de la «naturalización» y la «esencialización» del mundo social y de las subjetividades? ¿Cómo no reiterar lo ya sabido, esto es, cómo problematizar, conceptualizar y analizar las luchas de las mujeres en el presente? La investigación desarrollada por Julia Varela que toma cuerpo en este libro, responde, justamente, al rechazo de la naturalización y esencialización de una supuesta identidad femenina ahistórica, asocial, universal y se dirige al examen de la formación de la «esencia femenina», del «eterno femenino» y del cambiante desequilibrio de poder entre los sexos. De ahí que tenga por objeto *mostrar la lógica del proceso de constitución de un campo problemático, el nacimiento de la mujer burguesa en tanto que campo específico en el que se coagulan las relaciones desequilibradas de poder entre los sexos en la génesis de la Modernidad*. Desde una perspectiva de análisis

que se inserta en la Sociología del género, en el ámbito de las sociologías críticas, y que se presenta como una contribución que busca trascender visiones sectorializadas, la autora se enfrenta de forma clara y directa a aquellos problemas epistemológicos y metodológicos que configuran u obstaculizan el campo de la investigación en las ciencias sociales pero que también dan cuenta del modelo seguido en su indagación: *genealogía y dispositivo de feminización*, elementos nucleares para desentrañar la lógica de los procesos que sientan las bases de la Modernidad, para atender a la complejidad de las raíces que conforman nuestro presente. Así, pese a que la autora nos advierte amablemente en la introducción de la «aridez y de las dificultades» de los dos capítulos primeros dedicados a las cuestiones epistemológicas y metodológicas y, en cierto modo, casi anima a «saltáseles» y pasar directamente a la lectura de los capítulos de la segunda parte, esto es algo que de ningún modo aconsejamos; todo lo contrario, el esfuerzo merece la pena pues en esta primera parte se despliega con gran rigor el aparato analítico y conceptual que permite interrogarnos sobre nuestro presente, hacer un determinado uso de la historia, analizar la moderna redefinición de los sexos desde una óptica de larga duración y atender a los cambios que afectan a mujeres y hombres de determinados grupos y su interrelación con configuraciones sociales específicas.

En los dos capítulos de la primera parte por tanto, se trazan las líneas de la metodología de análisis social que «exige un determinado uso de la historia», es decir, la genealogía, que se circunscribe no sólo a Nietzsche y Foucault sino también a los análisis que llevaron a cabo los sociólogos críticos Marx, Max Weber y Durkheim. La sociología histórica desarrollada por estos autores rompe con una visión historicista, teleológica, identificada con una racionalidad abstracta y permite enfrentarse a problemas metodológicos nuevos, puesto que

el cambio, la discontinuidad, la contraposición entre una *historia general* —la nueva forma de entender el uso de la historia— se opone a una historia global, hasta entonces dominante, abriéndose al estudio de los procesos de cambio y a su lógica subyacente. Se oponen asimismo al realismo ingenuo para seguir el principio epistemológico de que «un objeto dotado de realidad social no equivale a un objeto sociológico», desarrollando una investigación reflexiva en la que sujeto y objeto están situados históricamente. Historicismo, esencialismo, psicologismo y positivismo, son puestos en cuestión por una sociología histórica que, conviene resaltar, tiene como una de sus características más fundamentales el «promover prácticas de libertad». Los sociólogos clásicos se ocupan de tres dimensiones importantes: las relaciones de poder, las formas de conocimiento y los procesos de individualización. N. Elías y M. Foucault continúan y renuevan la tradición metodológica de los clásicos, ahondando en los análisis que dan cuenta de la especificidad de los discursos y prácticas así como de sus interdependencias.

En el capítulo «Genealogía y feminismo» se pone en relación el modelo de análisis genealógico con el estudio del cambiante desequilibrio de poder entre los sexos (N. Elías) y el dispositivo de la sexualidad (M. Foucault). Se trata aquí de sentar las bases del *dispositivo de feminización*, denominación acuñada por Julia Varela para explicitar, conceptualizar y problematizar la lógica de los procesos que se superponen y refuerzan en lo que respecta al cambiante desequilibrio de poder entre los sexos y que se operativiza en la segunda parte del libro. Basándose en Foucault, esto es, asumiendo la «hipótesis productiva» —frente a la «hipótesis represiva»— se detiene en el debate suscitado por las investigaciones feministas y las críticas que, a partir de los años ochenta, se plantean a los trabajos de Foucault. Por

una parte, los análisis de Foucault y una serie de trabajos feministas van a converger en el antiesencialismo, antibiologismo y antipsicologismo, en poner en cuestión las racionalidades instituidas y en escapar del determinismo estructural y psicológico, desarrollando análisis específicos sobre el proceso de individualización, las relaciones de poder y las formas de conocimiento, en definitiva, sobre cómo se conforman en Occidente las subjetividades sexuadas. Por otra, no obstante, Foucault va a ser criticado por no prestar especial atención al género y a las mujeres. La autora concluye este capítulo sosteniendo que, si bien es cierto que algunos análisis feministas critican determinados aspectos de Foucault, todavía es pronto para hacer un balance de este debate ya que dichos análisis han tenido un crecimiento importante en los últimos diez años.

En la segunda parte entonces, se muestran los complejos procesos y la lógica de fondo a través del *dispositivo de feminización*, dispositivo que «hizo posible, pensable y representable la imagen de la mujer burguesa». Continuando la tarea emprendida por la sociología histórica y crítica, se cuestiona un discurso unitario, globalizante y sin matices, pretendidamente universal y ahistórico que afectaría igualmente a ciertas visiones feministas del patriarcado, de la familia, a ciertas generalizaciones y normativizaciones que se desprenden de análisis globalizantes y lineales que obstaculizan y oscurecen los procesos de naturalización del mundo social y de esencialización de las subjetividades sexuadas, de formación de *la feminidad*. En los tres capítulos de que consta esta segunda parte se analiza en primer lugar, cómo en Europa a partir del siglo XII se impone el matrimonio cristiano indisoluble y su contrapartida la prostitución, entendida cómo el oficio más moderno, puesto que —sostiene J. Varela— «el salario que recibieron y reciben las prostitutas por su *trabajo* podría ser considerado algo así como el grado cero de las

relaciones sociales capitalistas» (p. 224). En el libro se insiste en que el proceso de feminización y el análisis del cambiante equilibrio de poder entre los sexos no puede ser entendido si no se toma en consideración el capitalismo. En el capítulo IV se da cuenta de la expulsión de las mujeres burguesas de las universidades, es decir, del ámbito del saber legítimo, tratando de mostrar su estrecha relación con la institucionalización de las universidades cristiano-escolásticas y con el «intenso y cruel proceso de asignación a las mujeres de un estatus de extraterritorialidad social» (p. 225). En el capítulo V, se pone de relieve la contribución de los humanistas a la redefinición social de los sexos, examinando sus propuestas educativas, esto es, dando importancia a presentar «cómo operaban los diferentes modos de educación, propuestos por los humanistas para la "niñas" de los diferentes estados». Se da cuenta de cómo el humanismo cristiano durante los siglos XI y XVI desarrolla un proyecto de vida con carácter universalista, un modo de subjetivación dirigido, en principio, a todas las mujeres. Al mismo tiempo, destaca la creciente persecución y estigmatización de las prácticas y saberes, de las formas de vida de las mujeres y muy especialmente de las de las mujeres de las clases populares. El programa de domesticación y domesticidad, que cuaja significativamente en las nuevas clases medias, se condensará junto con la institucionalización de la prostitución, la imposición del matrimonio cristiano y la expulsión de las mujeres del ámbito del saber legítimo en el dispositivo de feminización y en la génesis de la mujer burguesa.

Obviamente esta exposición sintética de las cerca de 250 páginas del libro apenas refleja una pequeña parte de los bien documentados y argumentados análisis que lleva a cabo la autora, por ello animamos a su lectura, a una lectura necesariamente reflexiva que implica no desconectarse de la interrogación sobre el presente, sobre los

posibles efectos del dispositivo de feminización en la actualidad, que asuma la complejidad y la no linealidad. Siguiendo a Foucault, señala que el trabajo intelectual tiene sentido «en tanto que caja de herramientas que permita contribuir a objetivar y resolver problemas» y en este sentido el libro que comentamos es, sin duda, una buena y bien construida herramienta y su lectura así debe abordarse. Asimismo, ha de destacarse el compromiso o posición que alienta esta indagación con la democratización de la vida social, con la igualdad y la justicia, con aquellos saberes no ortodoxos, con el surgimiento de culturas alternativas, es decir con promover prácticas de libertad. De ahí que para concluir, nada mejor que las propias palabras de Julia Varela, con las que cierra sus Anotaciones finales: *Cuando los sujetos se asumen a sí mismos como sujetos que quieren ser libres y hacer la historia, no solo contribuyen a enriquecer un fondo común de conocimiento y un patrimonio colectivo de resistencia, sino que además asumen su propia existencia y, por tanto, se encuentran en condiciones de luchar por alcanzar nuevas cotas de libertad. Eligen la libertad frente a la servidumbre voluntaria.*

**María Xosé Agra Romero**

LIPMAN, M.: *Pensamiento complejo y educación*. Trad. Virginia Ferrer. Madrid De la Torre, 1997, 364 pp., ISBN 84-7960-174-4.

En 1985, Lipman y la Filosofía para Niños eran algo totalmente desconocido en el mundo educativo y filosófico español. Tan sólo 12 años después, «Filosofía para Niños» se ha convertido en un potente movimiento de renovación pedagógica en el que están implicados cientos de profesores y decenas de miles de alumnos. Incluso cuenta con una entrada específica en la úl-

tima edición del diccionario de filosofía de Ferrater Mora. En el resto del mundo, la difusión del programa *Philosophy for Children* ha sido también espectacular; el currículum de Matthew Lipman y Anne Sharp ha sido traducido ya a numerosos idiomas y es utilizado en escuelas de los cinco continentes y ámbitos culturales tan distintos como Taiwán, Nigeria o Islandia. Como suele suceder, el éxito del programa puede deberse a la misma sencillez de su propuesta inicial: si queremos que nuestros estudiantes desarrollen las capacidades de razonamiento exigidas en la sociedad actual, parece conveniente que prestemos atención al desarrollo de las mismas desde los primeros años de la infancia. La filosofía es la disciplina que tradicionalmente se ha ocupado de estos temas en nuestra tradición cultural. Demos, por tanto, a los niños la posibilidad de hacer filosofía desde muy pequeños, desde la misma escuela infantil.

En este caso, la sencilla idea inicial da paso a un elaborado currículum que ofrece al profesorado un conjunto espléndido de materiales para poder hacer filosofía desde la primera infancia hasta los últimos momentos de la educación obligatoria y más tiempo aún si se quiere. La propuesta inicial gana así solidez y ambición, hasta convertirse en una de las mejores propuestas para elevar la calidad de nuestros sistemas educativos: si queremos personas capaces de pensar de forma crítica y creativa, debemos darles la oportunidad de aprender a pensar por sí mismas, algo que conseguirán si les damos el tiempo y el espacio para hacer filosofía y pensar en su propio pensamiento y en todos aquellos temas importantes en los que los seres humanos nos jugamos el sentido de nuestra existencia. La filosofía y la metacognición, en un marco coherente de intervención educativa, se convierten en la piedra angular de la propuesta.

*Pensamiento complejo y educación*, nos aporta una fundamentación más am-

plia y profunda de las ideas básicas del programa de «Filosofía para niños». Es, por tanto, un libro imprescindible para quienes aplicamos el programa, pero lo es también para todos los que quieren conocerlo en serio o para quienes están preocupados por la calidad de la enseñanza y por el papel de la educación en sociedades complejas que quieren ser democráticas. Es además muy importante en la medida en que sigue explorando ideas que ya habían sido comentadas en artículos o libros sobre el programa del propio Lipman, de Sharp o de otros autores. Y sobre todo en la medida en que avanza bastante en delimitar con cierta precisión de que estamos hablando cuando decimos que el programa permite aprender a pensar.

El libro aborda una honda reflexión sobre el desarrollo del pensamiento complejo o de orden superior. Lipman precisa conceptos y supera los trabajos sobre pensamiento crítico y creativo ya consolidados en la educación. Su posición es desarrollar lo que llama un pensamiento complejo, es decir, un pensamiento que es al mismo tiempo crítico y creativo, que tiene en cuenta la dimensión cognitiva de nuestros procesos superiores y la dimensión afectiva, en la que se incluyen aspectos tan decisivos como la empatía, la autoestima o el cuidado de nosotros mismos y de los demás. Creo que es imprescindible llamar la atención sobre esta concepción globalizadora: «Filosofía para Niños» no es tan sólo un programa para desarrollar destrezas cognitivas, pues se parte del supuesto de que la cognición es inseparable de otras dimensiones de la personalidad humana. Y este libro pretende precisamente aclarar esto.

Según el autor, el pensamiento complejo posee una textura gruesa y consistente, «formada por un sinnúmero de actos mentales, cada uno de ellos configurado por habilidades y determinado por juicios. Podríamos compararlo con una pieza de música de cámara...» y, como en ésta, el

pensamiento complejo consiste en conseguir una actividad armónica —no exenta de dudas, tensiones, errores y retrocesos— de todas esas dimensiones, encaminada a la formulación de buenos juicios con los que podamos hacer frente a la esforzada, y apasionante, tarea de dar sentido a nuestra vida. Con una sólida argumentación, fundamenta un modelo globalizador e integrador de la inteligencia humana. En estos momentos en los que el libro de Coleman sobre la inteligencia afectiva ha sido un éxito de ventas, como también lo fue en su momento el de Marinas, es necesario llamar la atención sobre un libro que fundamenta una concepción integral de la inteligencia humana, quizás más bien de la sabiduría humana, pues con demasiada frecuencia admitimos un uso restringido de inteligencia que presta un mal servicio a un programa como este que, al pretender mejorar la inteligencia, está pretendiendo algo mucho más serio que una mera mejora de destrezas estrictamente cognitivas.

Pero Lipman va algo más allá de un análisis teórico; él está interesado sobre todo en ofrecer un modelo adecuado de intervención educativa que permita transformar estas ideas básicas en un programa concreto de trabajo en el aula. En efecto, Lipman vuelve en este libro a abordar el núcleo de su propuesta pedagógica: la transformación de las aulas en comunidades de investigación en las que el alumnado, con la guía y ejemplo del profesorado, se embarca en la empresa de buscar solidariamente la verdad dialogando sobre los temas realmente importantes. Sigue las ideas de Peirce, Mead, Buber, Vygotsky y, sobre todo, Dewey, para recordarnos que el pensamiento se construye solidariamente, que los seres humanos progresamos como personas razonables cuando aceptamos discutir nuestras ideas en un diálogo riguroso, profundo y sostenido con aquellos que comparten la misma pasión por averiguar cuál es el sentido de la vida. Y eso se puede hacer aquí y ahora en cual-

quier aula, en cualquier escuela, siempre que se opte por hacer filosofía con los niños. En tiempos en que la filosofía está amenazada en nuestro sistema educativo, Lipman nos propone que forme parte del currículum fundamental de todo el alumnado desde los cinco años hasta el final.

Vuelve también el libro a plantear la justificación de su propuesta. Al igual que Dewey o Freire, Lipman no considera objetivo prioritario mejorar el rendimiento académico del alumnado, algo que, por cierto, se consigue, como demuestran las muchas investigaciones realizadas en España y en otros países. Afirma que aprender a pensar de forma crítica y creativa, en el contexto de libertad y solidaridad formado por la comunidad de investigación, es condición necesaria para llegar a convivir en sistemas democráticos. Hay, por tanto, un insobornable compromiso político: el desarrollo del pensamiento complejo hace posible un modo de vida democrático, y esa debe ser una aportación irrenunciable de la escuela a la transformación social. No es tan iluso como para pensar que cambiando la educación vamos a cambiar la sociedad, pero sigue lo suficientemente ilusionado como para afirmar que cambiando la educación sentaremos las bases para que pueda cambiar la sociedad.

Estamos, pues, ante un libro importante, que nos ayudará a repasar y repensar algunos temas relevantes en el mundo de la educación actual.

La editorial que lo publica es la que viene publicando el currículum de «Filosofía para Niños» en España. Y la traducción ha sido realizada por una persona que conoce bien el programa y sabe también muy bien qué es eso del pensamiento complejo. Aunque en algún momento pueda haber alguna dificultad de lectura, la traducción tiene un alto nivel, enriquecido además con una breve pero muy enjundiosa introducción.

**Félix García Moriyón**

CABELLO MARTÍNEZ, M<sup>a</sup>. J.: (Coord), *Didáctica y Educación de personas adultas. Una propuesta para el desarrollo curricular*. Málaga, Algabe, 1997, 281 pp., ISBN 84-87767-63-X.

Nada más lejos de los discursos grandilocuentes, las consideraciones que realizan las autoras y autores en este libro y a los que nos han venido acostumbrando las publicaciones que han tenido lugar en relación con la Educación de personas adultas. Grandes palabras que no han servido sino para marginar un proceso de discusión crítica en profundidad de un campo que viene siendo utilizado como mérito electorista en unas ocasiones y como avanzadilla de tintes seudoreligiosos en otras. La propuesta de la obra viene a ser una especie de revolución social silenciosa, atravesada por la necesidad de convertir la Educación de personas adultas en un proyecto cultural de carácter emancipador que represente un compromiso de cambio social, no sólo con la sociedad actual, sino también con las generaciones venideras. Pero ello no significa prescindir de la evolución legislativa y/o administrativa nacional e incluso internacional; al contrario, la obra recoge esta faceta realizando un análisis de las idas y venidas de un formación que no hace sino dar cuenta del proceso innacabado que representa la Educación de las personas.

En relación a las iniciativas nacionales, aborda una cuestión tan escabrosa como el análisis de los currícula de Educación de las personas adultas en el estado de las autonomías y su legislación correspondiente; imprescindible marco éste para el trabajo de los profesionales que se dedican a la Educación de personas adultas, que los autores y autoras se han encargado de presentar, no ya de forma descriptiva, sino analizando el porqué de las mismas y las

diferencias en relación a tales iniciativas educativas en nuestro Estado. Asimismo, no falta tampoco el abordaje de un análisis de las iniciativas locales en este tipo de Educación y la evolución y dificultades experimentadas por los centros de Educación de personas adultas.

Es además esta obra, una ocasión de descender a analizar el panorama social y profesional de todos aquellos educadores y educadoras que se ocupan de la Educación de las personas adultas y los principios de procedimiento claves que han de caracterizar sus prácticas cotidianas y su propio proceso de formación, entre los que destacan el desarrollo de una cooperación que facilite una preocupación permanente por el desarrollo de relaciones igualitarias entre las personas, que haga posible la presencia de procesos de reflexión crítica colectiva, potenciadora de procesos emancipadores. Para ello da cuenta de los importantes problemas que han sufrido los profesionales, que van desde las dificultades de orden administrativo, desconsideración laboral, e incluso falta de una identidad vertebrada sobre la crítica y la acción.

El voluntarismo, ha sido tan presente en las prácticas referidas a la Educación de las personas adultas, un grave obstáculo que estos educadores y educadoras han tenido que sortear para despojar su actividad de cualquier iniciativa llevada a cabo bajo un supuesto «amor al prójimo», por más que haya también «amores que maten». Es ésta una idea revitalizada en los últimos tiempos a raíz de aquellos movimientos «oenegenistas» que no hacen sino seguir convirtiendo en objeto de caridad aquellas reivindicaciones de respeto a los derechos de las personas que, por el contrario, deberían representar un sólido compromiso con la realización de una justicia social. Esta justicia social es la que habría de regir el trabajo y las iniciativas en relación a la Educación de las personas adultas, una

justicia guiada por el valor de la diversidad y el reto de la igualdad entre las personas.

Como característica de esta obra que igualmente conviene destacar, resalta la intención de las autoras y autores de ofrecernos un amplio panorama de los diversos enfoques curriculares que han venido configurando la Educación de las Personas Adultas, de manera que los lectores y lectoras encuentren en este libro un acercamiento a una síntesis de estos enfoques; todo ello sin caer en una especie de eclecticismo porque los autores y autoras acaban decantándose por una u otra perspectiva. No obstante, destaca el enfoque sociocrítico por el importante papel que ejerce en la emancipación de las personas adultas. De esta forma, como señala Beltrán LLavador, uno de sus autores, «este tipo de Educación pues, es una necesidad social básica desde el punto de vista de la economía política de la educación, sólo si se entiende y se pone en marcha como un proyecto de amplio carácter emancipador, como un compromiso hacia nuestros congéneres y como una exigencia hacia las generaciones venideras. Adoptar este enfoque implica realizar un análisis acerca de la trascendencia que tienen para la Educación de las personas adultas la pérdida de los ideales de la modernidad que se ha venido produciendo, de manera que los valores, las certezas y los fines que nos aportó ésta ya no nos valen. Esta Educación tendría que reincorporar como parte de su discurso la incertidumbre y la provisionalidad que nos está trayendo la misma postmodernidad».

Asimismo, el currículum de la Educación de las personas adultas, tendría entre sus propósitos incorporar el valor de lo singular y las características relevantes de distintos públicos, de las distintas culturas e incluso como disusión las distintas expectativas de éstas. Se trata así de un currículum que no ignora el acontecer social, sino que por el contrario busca la incorporación de éste y su discusión en la varie-

dad de acciones e interpretaciones que implica.

Es por lo tanto, una obra que representa una iniciativa de gran importancia para el conocimiento de la Educación de personas adultas porque trata de analizar la relevancia de los discursos actuales sobre el currículum de este ámbito que, sin embargo, muy a menudo ha caminado por derroteros institucionalistas y voluntaristas que le han marginado de las iniciativas de transformación que han ido apareciendo en otros campos educativos. En este sentido, los profesionales de la Educación de las personas adultas han esperado demasiado tiempo una obra como ésta, en la cual se reivindique el carácter reflexivo de sus prácticas, que busque desentrañar el significado que han tenido los métodos en este campo, para pasar a esbozar un conjunto de principios de procedimiento que hagan posible la investigación desde la práctica de los profesores y profesoras, educadores y educadoras de adultos. Téngase en cuenta que la actividad investigadora en la Educación de adultos ha estado a menudo alejada de la práctica docente, de ahí la urgencia de hablar de la investigación educativa como medio para la renovación de la formación del profesorado y del trabajo educativo. Así, no faltan las reflexiones en esta obra en torno a cómo en la Educación, tradicionalmente se ha venido produciendo un reparto de papeles entre los que piensan e investigan y los que aplican los resultados de las investigaciones; entre los que enseñan y los que aprenden; entre los investigadores y los investigados. Este reparto, señala Cabello Martínez, «es fruto de una profunda separación entre conocimiento y acción propia del paradigma positivista (primero pensar, luego hacer) que obedece más a la protección del trabajo especializado, la división de oficios y profesiones y la administración burocrática de la educación, que a la propia naturaleza del fenómeno educativo».

Y luego viene la esperanza como conclusión, la necesidad y posibilidad de convertir esta Educación de personas adultas en una forma de participación social, de actuar localmente pero pensando globalmente, de «intentar efectos mariposa», como señala Villasante, porque no hay excusas para quedarnos contemplando el caos de la realidad como si no fuésemos parte del problema y esta educación tiene que ofrecer la oportunidad de sentirse creativo con los demás y actuar con ellos. Éste es uno de los grandes desafíos de la Educación de personas adultas hoy: no permanecer al margen del mundo en el que vivimos, de asumir la parte de compromiso que le corresponde en la transformación de éste en la dirección de la justicia social.

Por último, y para finalizar, es preciso destacar la presencia de una amplia bibliografía que da cuenta de la variedad de discursos mantenidos en este campo, que van desde los más tecnocráticos, las palabras grandilocuentes, hasta a aquellos otros plenamente comprometidos con la emancipación de las personas adultas involucradas en esta Educación. De esta forma, es posible que los lectores y lectoras encuentren en esta ocasión un importante elenco de materiales que les permita tener acceso a una diversidad de percepciones y conceptualizaciones de este tipo de Educación.

**Concepción Sánchez Blanco**

CALVETE, E. y VILLA, A.: Programa «Deusto 14-16». *II Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao, Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto. 1997, 291 pp., ISBN 84-2671-2125-3.

Según estudios recientes, cerca del 25% de los profesores muestran un alto nivel de

estrés y la enseñanza es considerada como una de las ocupaciones más estresantes. El programa «Deusto 14-16» quiere dar respuesta a esta situación presentando un proyecto global que ayude a identificar los factores que provocan el estrés en los profesores y proporcione los recursos y habilidades que éstos pueden utilizar para controlar y reducir sus efectos. Esto es precisamente lo que refleja esta publicación, y lo hace buscando el equilibrio entre teoría y práctica, basándose en datos empíricos sobre el estrés y los factores asociados con él. Atendiendo a este criterio básico, los contenidos se expresan en tres bloques:

- La *primera parte* aporta el marco teórico, presentando los principales modelos desarrollados en tomo al estrés. Recoge también datos acerca de las principales enfermedades (asociadas al estrés) que son causa de baja laboral entre los profesores. Por último, se encontrará una revisión, aplicada al contexto docente, de los desarrollos actuales más significativos en materia de prevención y reducción del estrés.

- La *segunda parte* presenta una serie de instrumentos de evaluación del estrés docente y factores asociados a él.

- La *tercera parte* propone un programa de intervención sobre el estrés docente, inspirado en el paradigma de Inoculación de Estrés de Donald Meichenbaum.

En primer lugar hay que destacar el esfuerzo sintético realizado por los autores a la hora de reflejar los conceptos básicos relacionados con el estrés, haciendo hincapié en aquellos que van a sostener el programa de intervención que proponen. Los aspectos que describen se podrían dividir en cuatro grupos:

- *Conceptos*: enfoques teóricos que explican el estrés, fuentes de estrés y sus síntomas (psíquicos y físicos).

- *Modos de afrontar el estrés*: factores asociados al *LOCUS* de control.

- *Prevención y reducción del estrés*: Inoculación de estrés (entrenamiento en

habilidades de afrontamiento de estrés), Terapia Racional Emotiva (programa específico para reducir el estrés).

- Estudio sobre el *absentismo laboral* por enfermedad del personal docente de Bizkaia en el curso 94/95, que puede ayudar a entender los problemas de salud que afectan a los docentes, muchos de ellos relacionados con el estrés.

De esta manera, los autores nos llevan, paso a paso, sobre los bases de lo que será su propuesta de actuación específica relacionada con la prevención y reducción del estrés.

Por otro lado, a través de este recorrido sintético, el lector puede encontrar un buen punto de apoyo para profundizar y reflexionar sobre el estrés, las situaciones que lo provocan y las formas de prevenirlo y afrontarlo; del mismo modo, si es profesor, le ayudará a hacer un autodiagnóstico de su situación docente y su vinculación con distintas vivencias de estrés.

En segundo lugar, los autores ponen especial interés en ofrecer diversos instrumentos útiles para la evaluación del estrés docente y factores asociados a éste. Para ello muestran el proceso seguido para la elaboración de dichos instrumentos, desde la descripción de la muestra de profesores que participaron en su adaptación, hasta el procedimiento de selección, para luego recoger las formas definitivas de los cuestionarios seleccionados: percepción de sí mismo, escala de creencias irracionales en el profesor, listado de síntomas psicológicos, escala de estrés y Burnout Docente (síndrome que se caracteriza por el agotamiento físico, emocional y actitudinal) y *LOCUS* de control docente. Para cada uno de ellos se presenta la estructura resultante del análisis factorial realizado, que en todos los casos ha empleado el método de análisis de los componentes principales con rotación VARIMAX. Así mismo, se describe el contenido de los factores obtenidos junto con algunas de sus propiedades psicométricas. El resultado es la presenta-

ción de diversas escalas de medida, fiables y válidas, que permiten evaluar el estrés docente a través del desglose de los factores que con él se asocian.

En tercer lugar, se observa, tal y como están estructurados los contenidos, una sucesión lógica en la cual se puede entender qué es el estrés docente y cómo se puede afrontar; permitirá evaluar el estrés de forma individual y, en consecuencia, aplicar un programa de intervención en función de los resultados de dicha evaluación. Éste será el objetivo principal de esta publicación.

¿En qué consiste este programa de intervención? Está descrito a lo largo de siete unidades estructuradas de forma progresiva, de tal forma que la realización de cada una de ellas es necesaria para abordar la siguiente. Todas las unidades aportarán información, conceptos básicos, lecturas, ejercicios, actividades, tablas de contenidos e indicaciones claras y precisas de cómo deben aplicarse para conseguir los objetivos que se propone el programa. Para una mayor comprensión de los objetivos y contenidos de cada unidad, a continuación se expone una breve descripción de cada una de ellas.

*Unidad Primera. Conceptualización.* Sus contenidos básicos son: entender qué es el estrés, cómo respondemos al estrés; qué situaciones nos estresan; el Síndrome de Burnout, estrés y salud; afrontamiento del estrés. Al concluir esta unidad, la persona debe ser capaz de formular objetivos personalizados para la realización de un plan de intervención individualizado.

*Unidad Segunda. Entrenamiento en relajación.* Los contenidos que presentan son: entrenamiento y relajación progresiva; ejercicios de respiración; relajación mediante la imaginación. El objetivo de esta unidad será la adquisición y práctica de diferentes estrategias de relajación que puedan ser empleadas en las diversas situaciones estresantes y su afrontamiento.

*Unidad Tercera. Control del diálogo interno.* Los contenidos que recoge son:

definición del diálogo interno; control del autodiálogo en cuatro fases: detectar el diálogo interno negativo, cuestionar el pensamiento automático negativo, sustituir el pensamiento negativo por alternativas positivas, reprogramar el diálogo interno. El objetivo será que la persona tome conciencia de los pensamientos, imágenes y sentimientos que aparecen cuando está estresada y que aprenda a cuestionar y sustituir los pensamientos negativos por otros más positivos.

*Unidad cuarta. Inoculación de Estrés.* El objetivo de esta unidad es que la persona aprenda a emplear de forma combinada las habilidades de relación y control del diálogo interno adquiridas en las unidades anteriores. Lo hará teniendo en cuenta los siguientes pasos: elaboración de un listado de situaciones estresantes; aplicación de las técnicas de relajación en situaciones imaginadas de estrés; elaboración de pensamientos de afrontamiento al estrés; aplicación a la vida real.

*Unidad Quinta. La percepción de sí mismo como determinante del comportamiento docente.* En esta unidad se pretende que la persona: aprenda a medir su autoestima docente; simbolice aspectos importantes de su propia imagen docente; desarrolle la autoaceptación; aplique la autoevaluación sobre sus pensamientos, sentimientos y acciones de enseñanza; descubra los puntos fuertes y aspectos a mejorar de su enseñanza e inicie un plan para llevar a cabo los cambios necesarios. Para ello se presentan una serie de instrumentos y actividades que los profesores deben realizar (evaluación de la autoestima, ejercicios de autoaceptación, plantear cuestiones para la reflexión sobre el aula...).

*Unidad Sexta. Desarrollo de una nueva Perspectiva.* Esta unidad se centra en el Sistema de Creencias que determina la forma en que se perciben e interpretan los sucesos. El objetivo será adquirir un mayor control sobre el conjunto de creencias que

se mantienen a través de las situaciones. Para conseguirlo se establece una serie de procedimientos basados en la Terapia Racional Emotiva, aplicando lo aprendido a diversas situaciones potenciales de estrés que puedan presentarse en el ámbito escolar.

*Unidad Séptima. Entrenamiento en Habilidades Sociales básicas.* Esta unidad tiene como objetivo el aprendizaje y entrenamiento de una serie de habilidades sociales que pueden facilitar al profesor el afrontamiento de situaciones de estrés que habitualmente se producen en el aula. El procedimiento para lograrlo será conocer los componentes básicos de los procesos de comunicación; presentar una serie de habilidades sociales básicas; y aplicarlo en una selección de situaciones problemáticas características del estrés docente.

De esta manera, se puede decir que los componentes en los cuales se basa el programa son:

- Las vivencias de estrés están, en buena medida, determinadas por la forma en que se perciben o evalúan las características de la situación así como de los recursos disponibles para afrontarlo.

- Es un proceso global e integrado ya que:

- Informa, enseña y aplica.
- Parte de una evaluación de la situación estresante en la que se encuentra el profesor.
- Combina las técnicas de relajación, el control del diálogo interno y el entrenamiento en habilidades sociales básicas para generar pensamientos y habilidades de afrontamiento.

En definitiva, encontramos un programa de prevención y resolución del estrés docente que ha tenido el acierto de sintetizar y aunar los diversos componentes relacionados con el estrés, su prevención y afrontamiento, para diseñar una propuesta clara, sistemática e integradora que se con-

vierte en un instrumento realmente útil para el profesor y el desempeño de su práctica educativa.

**Virginia Torres Gómez  
de la Llamosa**

LORENZO DELGADO, M. (Coord.): *La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*. Madrid, Editorial Universi-tas, 1997, 443 pp., ISBN 84-7991-061-5. GAIRIN SALLÁN, J. y FERRÁN-DEZ ARENAZ, A.: *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona, Praxis, 1997, 447 pp.

El interés por la organización de centros de educación es directamente proporcional a la complejidad que van adquiriendo como instituciones adultas y como específicamente diferenciadas de las organizaciones de tipo empresarial. Respondiendo a estas necesidades saludamos la progresiva aparición de libros de muy alto nivel científico que, sin embargo son capaces de aplicar en la praxis sus propuestas organizativas innovadoras. Presentamos hoy dos libros que responden a este perfil educativo reglado y no reglado.

*La organización y gestión del centro educativo: Análisis de casos prácticos*, es una obra colectiva que, coordinada por el Catedrático de Organización de Granada, auna una fuerte dimensión epistemológica de síntesis en los primeros capítulos con una dimensión muy aplicada en los últimos. El eje central de la obra es el *Proyecto Educativo* plasmado en los documentos institucionales, que desglosa en cinco núcleos como vertebradores de la Organiza-

ción de los centros educativos: los aspectos epistemológicos, los documentos institucionales (permanentes y contingentes), el Proyecto Organizativo (recursos humanos, materiales, espaciales y funcionales), el sistema relacional (cultura, clima social y participación) y finalmente la evaluación interna y externa del centro educativo. A través de esos bloques se recoge tanto la tradición organizativa como las propuestas más actuales e innovadoras. Los autores consiguen la coherencia interna necesaria en este tipo de obras al observar una estructura interna de repaso o síntesis, una de aportación y un caso práctico para finalizar cada capítulo. La dimensión práctica se consigue al recoger toda la normativa, ejemplificar los documentos y proponer de ejercicios, lo que le da un matiz a la vez docente y aplicado.

*Planificación y gestión de instituciones de formación* tiene la impronta de la colección en la que se publica, caracterizado por ser la única colección que publica libros abiertos: en lugar de la encuadernación habitual son anillados y pueden eliminarse, añadirse o sustituirse las hojas que ya no son actuales o han sido modificadas, de lo que se encarga la propia editorial. La temática tratada en este libro es complementaria del anterior: se trata ahora de la educación no formal y se estructura en torno a cuatro campos de referencia: *La educación de adultos*, que trata tanto los procesos compensatorios como los dirigidos a las necesidades de la vida adulta, desde la formación cívica, al ocio, lo familiar, sindical o cultural, es decir lo que se ha dado en llamar desarrollo comunitario, con modelos de corte recurrente y de corte emergente; *la formación laboral* ligada básicamente a la necesidad de actualización y cambio profesional, la formación profesional y ocupacional, los programas de garantía social, la formación en la empresa, las escuelas taller...; *la educación especializada*, relacionada con las conductas inadaptadas y con los problemas psicosociales que

se generan en el individuo en su interacción con la sociedad; finalmente *la animación sociocultural y pedagogía del ocio*, trata de los déficits de infraestructura cultural y los problemas de relación social que plantean las ciudades, el mayor tiempo libre y la respuesta que colectivos como asociaciones, sindicatos, círculos de participación o de profesionales, pueden encontrar en este modelo organizativo más abierto que los tradicionales dedicados a la educación formal.

**Isabel Cantón Mayo**

GONZÁLEZ FARACO, J. C.: *Cultura y educación ambiental en Doñana. Bases para una intervención*. Universidad de Huelva. Huelva, Publicaciones, Colección M. Siurot, 5. 1997, 360 pp., ISBN 84-88751-50-8.

Rigor científico, postura crítica, lenguaje fácil, excelente erudición. Todo ello, fundamentado en una amplia y moderna bibliografía y en unas fuentes documentales y estadísticas utilizadas de forma admirable, desde su selección misma, hasta la adecuación a la temática actualísima que el libro desarrolla. Temática sin duda polémica, especialmente por la politización que sufre todo lo referido a las actuaciones llevadas a cabo en el entorno de uno de los Parques Nacionales más conocidos en el mundo, y con una trayectoria de investigación científica de suma excelencia, en campos que van desde la pura biología a la interdisciplinar ecología.

González Faraco, desde las vivencias mismas del paisanaje, de su propia personalidad, con un bagaje científico bien depurado se atreve con un original análisis que fundamenta en lo sociológico, en lo antropológico, e incluso en lo histórico,

para construir un auténtico sistema axiológico desde y para la *educación ambiental*. Sin duda estamos ante una obra de valores y no ante una disertación teórica sobre los mismos, sino en una continua suscitación de posturas contrapuestas ante el fenómeno ecológico que al final llevan al lector a tomar un posicionamiento crítico, no ya frente a la educación ambiental en el entorno de Doñana, sino ante el mismo fenómeno global de lo que significan para la vida de la tierra esa y otras reservas ecológicas, patrimonio de la Humanidad.

Su autor, habiéndose formado originariamente en el campo de las llamadas ciencias de la educación, no cae en ese pedagogicismo a ultranza en el que incurre esa pléyade de redactores de la «vanilo-cuencia», como atinadamente señala Savater, que sin duda, ha conducido a que a las mencionadas ciencias de la educación, les haya caído el adjetivo, sin duda un tanto hiperbólico, de «fantasmales». De su buen hacer docente e investigador en la Universidad da cumplida cuenta en el amplio capítulo cuarto del trabajo, que, debidamente estructurado, se cimenta en una profunda teorización, aclarada con ricas notas a pie de página, acerca de «Doñana como objeto de transmisión cultural». Sin duda, González Faraco pretende no sólo una educación institucional, sino aquella, más global, que conlleve algo más que una buena educación pública ambiental, esto es, un público bien educado. No en balde el autor traslada, a treinta bien elaboradas tablas estadísticas, una serie de variables observadas que indican el nivel de conocimiento ambiental específico acerca del Parque, con sus connotaciones de cultura aborigen y conocimientos precientíficos de las poblaciones infantil y adulta de los pueblos del entorno. También hay que destacar la construcción, aplicación y estudio de diversos cuestionarios que producen datos acerca de la percepción ambiental, el conocimiento y cognición del propio ambiente y las bases para un inter-

vención en el aula «mesurada, distante y abierta», según palabras de su autor. La educación tiene que contribuir, lentamente, pero con arraigo sistemático, a revitalizar ese destino *in fiere* de Doñana, para «como condición primera y previa —dice su autor—, recobrar la generosidad de miras, el conocimiento analítico y la visión compartida de esa complejidad que es "el mundo de Doñana"».

Tres capítulos anteceden a este reseñado. El primero, «Ambientalismo y Educación», recoge, en admirable síntesis, lo que el *argot* científico hemos dado en llamar el «estado de la cuestión»: Octavio Paz, con sus reflexiones sobre el «culto al progreso»; Ernst Jünger, con su mención a una previsible y «colosal rebelión de la tierra»; la crisis del modelo occidental de desarrollo humano; la clásica objeción de Perkins Marsch al mito de la inagotabilidad de los recursos; el informe de los límites del crecimiento de Meadows; la crítica a las políticas pragmatistas del corto plazo, puestas de manifiesto en la ambigüedad de la llamada Cumbre de la Tierra de Río de Janeiro, con sus lamentables resultados, comparándola con las aportaciones de Luciano Boff desde la ya bautizada como «ecología de la liberación». No escapa al autor la crítica a los presupuestos de la ya mencionada conferencia de Río, con sus tesis de desarrollo sostenible y las estrategias de ingeniería del desarrollo, tan ambiguas como inquietantes. Habla también el autor el peligro que acecha, tras el ocaso de la ideología marxista, el consumismo, con su actitud mercantilista de la existencia humana. Tras este exhaustivo repaso de las ideas y disputas más sobresalientes del momento, el autor enfila su análisis hacia tres paradigmas de lo ambiental: el utópico, el tecnocrático y el crítico. Su posicionamiento, sin uniformismos doctrinales, le conducen plantearse una serie de formulaciones fundamentales del verdadero camino para que los hombres tomen conciencia de lo ecoló-

gico: la educación ambiental. Y estos fundamentos los aborda el autor desde las relaciones de lo ambiental con el desarrollo económico, así como con la orientación de los cambios sociales, sin dejar de ocuparse de la renovación educativa y del papel de la educación en estos momentos de crisis, y todo ello retomando, desde el punto de vista educativo y por ende social, un modelo crítico que se proponga como meta última la recuperación de la inteligencia social.

Un segundo capítulo, titulado «Doñana y su entorno como objeto de investigación para una intervención educativa», cabalga con su acostumbrada diafinidad, desde las consideraciones epistemológicas acerca de Cultura y Naturaleza hasta el ofrecimiento de pautas para el estudio de Doñana, siempre con una impedimenta teórica de primera fila y plena actualidad. Tras varias matizaciones, y de la mano de E. Morin, con su modelo abierto a la complejidad de la vida, toma de la Sociología una necesaria «teoría social del medio», de la que se van a desprender cuestiones relevantes para la Educación Ambiental.

Analizar el paisaje, siguiendo a autores como Benayas y González Bernáldez entre otros, constituye un acierto relevante de este libro que penetra, a su vez, en la distinción entre paisaje analizado, paisaje reconstruido y paisaje cultural para ocuparse de los denominados mapas conceptuales que depara el campo de la Psicología y desembocar en una serie de paradigmas de E.H. Zube y colaboradores, como excelentes instrumentos para la educación no formal y formal de carácter ambiental, convirtiendo las parcelaciones antropológica, social, psicológica y cultural en un todo operativo cara a una intervención educativa para promover valores, actitudes, hábitos y destrezas para un mejor conocimiento, uso y disfrute de la Naturaleza.

Si Doñana es campo de investigación, no es menos cierto que constituye una institución ecológica y un espacio social, título de un extenso capítulo tercero, que comprende los aprestos necesarios para una intervención educativa, nada dogmática, a la que ya nos hemos referido con la descripción del capítulo cuarto.

Los individuos y los grupos definen la realidad y, sólo a través de ellos, se puede diseñar «una intervención educativa que pretenda modificarla», mantiene el autor del libro. Y de hecho Doñana a lo largo de este siglo, pero sobre todo en las últimas décadas, se ha convertido en un espacio sociocultural muy conflictivo y cambiante en sus parámetros socioeconómicos, demográficos y culturales, pasando de la homogeneidad cultural anclada en su población autóctona, hacia una «diversidad cultural de origen básicamente exógeno», en donde ha primado un cierto modelo colonial.

Analiza el autor las notas básicas de los parques nacionales para estudiar de forma pormenorizada a Doñana, como espacio protegido donde la *naturaleza* y el *bombre* han coexistido a lo largo de la historia, con una perspectiva característica a cada época, en la que no ha faltado la presencia del poder, desde la nobleza hasta el poder local autonómico y central, en los tiempos que corren.

Excelente libro, en fin, para documentar un tema muy actual que no deja de suscitar interrogantes, pero que, al mismo tiempo, requiere de nuestra absoluta atención. Contribución, en suma, originalísima, desde las ciencias de la educación, a una cuestión capital para la sociedad moderna, sin quedarse en la mera teorización, yendo al meollo de los problemas y dando pautas para afrontarlos, aquí y ahora.

**José Romero Delgado**

FERMOSO, P.: *Manual de economía de la educación*. Madrid, Narcea, 1997, 196pp., ISBN 84-277-1215-4.

La obra que nos ocupa, *Manual de economía de la educación*, del profesor Paciano Feroso, ofrece una interesante contribución a una de las principales preocupaciones de los sistemas educativos actuales consistente no sólo en reconocer que la educación, como cualquier otra actividad, no es ajena al fenómeno de la escasez de recursos y que, por tanto, es necesaria una buena gestión de los mismos, sino en demandar una educación con fines económicos que potencie al máximo la futura productividad de los educandos y aumente la prosperidad del país mediante su cualificación profesional y desarrollo personal.

El libro se estructura en tres partes. En la primera, dedicada a los *aspectos epistemológicos de la economía de la educación*, las nociones generales sobre economía dan paso al estudio del concepto de economía de la educación y a sus peculiares características en tanto que ciencia derivada con historia, contenidos, funciones y metodología propios. Con respecto a estas cuestiones cabe señalar que la economía de la educación no adquiere reconocimiento científico y académico en el ámbito anglosajón hasta la década de los sesenta, cuando los ciclos económicos expansionistas afectaron positivamente a la visión de la educación como factor del crecimiento económico. En nuestro país, la disciplina comienza a despertar interés a partir de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970, los posteriores marcos legislativos educativos (LRU, LODE, LOGSE) junto con el Decreto sobre la nueva titulación «Licenciatura en Pedagogía» (que la reconoce como materia troncal en 1992), han contribuido decisivamente a la configuración de la disciplina y

a la proliferación de publicaciones y estudios sobre los aspectos económicos de la educación.

En la segunda parte del libro se abordan los temas clásicos de la economía de la educación: *planificación, análisis de costos y sistemas de financiación de la educación*. El autor nos presenta un recorrido por la evolución en las prácticas de la planificación educativa de los países desarrollados y también en vías de desarrollo. Es digno de reseñar que tanto los modelos teóricos de la planificación educativa (de la previsión de mano de obra, de costes-beneficios, modelo sintético-lineal, de la demanda social) como la metodología aplicable a la práctica planificadora (método demográfico, de objetivos, de prioridades, método PPBS, método indicativo) son caracterizados sin abundar en su fundamento econométrico y sin que, por esta razón, se vea lesionada ni la comprensión de los modelos en cuestión ni la percepción de la dificultad técnica que encierran.

El autor estima que es precisamente la confusión existente en torno a los conceptos de costo, gasto, consumo, inversión lo que, en ocasiones, contribuye negativamente a la determinación de la rentabilidad de la educación. En el estudio de los costos, junto a los directos e indirectos, se realiza una aproximación a esos otros tipos de costos presentes en el fenómeno educativo: costes de oportunidad, monetarios, unitarios, marginales, privados y sociales. De entre estos últimos, la atención se centra en los costes unitarios o medios para estudiar la presencia de economías de escala en la educación, es decir, la repercusión que el aumento de alumnos puede tener en el producto final y en la reducción de los costos. Aunque no se profundiza, sí que queda planteada la dificultad de averiguar si se dispone de los costes medios por alumno en cada nivel educativo, en qué sentido éstos varían en la enseñanza privada y en la enseñanza pública, en la modalidad de abierta frente a la enseñanza

presencial, o si se dan variaciones significativas, por ejemplo, entre comunidades autónomas.

El estudio de los tipos de costos es muy ilustrativo del volumen de dinero que supone el hecho social educativo, pero sobre todo interesa poner de manifiesto que su conocimiento es el primer paso para decidir cómo se sufragan. La política económica de la financiación de la educación, esto es, la búsqueda de una respuesta a la pregunta acerca de quién y cómo sufragar los costes de la educación, indiscutiblemente supone optar por un modelo teórico que justifica no sólo el lugar que la educación ocupa en los presupuestos generales de un Estado, sino los criterios de financiación que se aplican (de equidad o de diversificación de los recursos, de eficiencia o reducción de los costes unitarios). Los diferentes métodos de financiación responden a la idea de educación que se defiende pero, en cualquier caso, es innegable que los métodos y criterios de financiación influyen tanto sobre el volumen como sobre la composición de la actividad educativa y sólo de forma excepcional, cabe esperar que sean neutros en sus efectos. Así, aunque el autor obvia esta cuestión, se puede apuntar que el análisis de las consecuencias de la financiación es un útil recordatorio de las relaciones, sutiles y complejas, que se establecen entre los fines que en educación se pretenden y los medios que se arbitran para su alcance.

Esta segunda parte de la obra se cierra revisando el papel de las instituciones internacionales financieras de la educación como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus organismos miembros, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), Organización Internacional del Trabajo (OIT), Organización para la Agricultura y Alimentación (FAO) o Unicef; también se analizan las fuentes de financiación nacionales (presupuestos en educación; conciertos con la enseñanza privada; sistemas

becarios nacionales y la contribución del primer depositario del derecho a la educación, la familia), así como las características particulares de la financiación de los distintos niveles educativos, obligatorios y no obligatorios.

La tercera y última parte del libro se dedica a las *relaciones existentes entre la educación, el empleo y el crecimiento económico*. El autor revisa los distintos modelos de mercado de trabajo (teoría del capital humano, teoría del credencialismo, teoría de la segmentación del mercado de trabajo, teoría de la correspondencia), si bien son las afirmaciones básicas de la Teoría del Capital las que explota ampliamente. De entre ellas, la que se refiere a que la educación es un bien de producción que incrementa la capacidad productiva del que la recibe, lo que se concreta en un aumento de ingresos con repercusión sobre el crecimiento económico. El profesor Feroso da cumplida cuenta de las causas de la asimetría existente en la relación educación, empleo e ingresos, si bien consideramos que básicamente se concretan en las siguientes:

- El desempleo estructural con la diversidad posicional de los sujetos ante el mercado de trabajo en función del factor sexo y edad.
- La desajustada relación entre sistemas de formación y de producción que genera el problema de las cualificaciones ante el impacto de las nuevas tecnologías que matizan tanto los límites de la formación básica, como las aportaciones de la formación ocupacional al mercado de trabajo.
- Las profundas transformaciones que afectan a los sistemas de regulación del mundo laboral y de la formación.

En suma, esta publicación puede resultar útil para todo aquel que quiera tener una visión teórica general de las cuestiones económicas que afectan a un bien necesari-

rio como es la educación. Sus valores más destacables son su claridad expositiva y ausencia de tecnicismos que hacen de ella una obra amena en su lectura y accesible para el profano en economía. Destaca también como característica formal de la obra, la objetividad en la exposición y análisis de datos actuales, se huye de cualquier connotación ideológica aunque no se niega que tras los problemas técnicos de determinación de la rentabilidad de la educación, se esconden debates de tipo político y cultural.

El manual, aunque no incluye desarrollos prácticos orientados a la administración y gestión de los centros educativos, es siempre clarificador en lo fundamental y comprensivo de los temas que se puede considerar actualmente como prioritarios para esta ciencia auxiliar de la Pedagogía: la valoración de los rendimientos de la educación, su financiación y la relación economía-mercado de trabajo-educación en un contexto preocupado por contar con personas capaces de adaptarse a un mundo en rápida mutación.

### ***Asunción Manzanares Moya***

MATEO DíEZ, L.: *Días del desván*. León, Edilesa, 1997, 143 pp., ISBN 84-8012-170-X.

Con una pluma fácil y melancólica, Luis Mateo Díez relata los distintos cambios escenográficos que sufre un desván —como si de una obra teatral y un teatro se tratara—, en la infancia de unos niños (Orzo, Almo, Boral...) que viven en un pueblo de un valle en tiempos de postguerra. Nos cuenta las distintas visiones que tienen los niños del desván a medida que éste participa de sus vidas de un modo u otro. Primero será un lugar lleno de secre-

tos —como si se tratase de la caja de Pandora—, secretos que invitan a recordar, a desempolvar la memoria y a huir del olvido; después presenta el desván como un cuarto oscuro: lugar donde se da rienda suelta a los miedos infantiles, donde el castigo y la oscuridad de los mayores se vuelcan en las travesuras de los niños. Más tarde lo describe como un refugio, un refugio en el que guardar secretos y descubrirlos. El desván será entonces alimento para la imaginación de los niños.

En este lugar son muchas las historias que los niños van a escuchar, y otras muchas las que van a vivir, sobre todo cuando pasan de tener miedo a descubrir el misterio, es decir, cuando el desván pasa de ser el cuarto oscuro a ser el refugio.

La primera historia es la del fantasma *Ciro*. Era un muerto viviente que vagaba por los pueblos del valle. Su historia es muy curiosa: no era fantasma porque tuviese que purgar sus penas, sino porque todavía no había encontrado un hueco en ningún cementerio de los pueblos del valle y no quería acabar en cualquier sitio enterrado. Este personaje será uno de los asiduos visitantes del desván. Son muchas las historias que el muerto *Ciro* cuenta a los niños cada vez que se reúne con ellos: tanto es así, que éstos enseguida le echarán de menos cuando notan su ausencia.

Por fin, el autor ubica el desván. Se encuentra en la casa consistorial. Todos sus rincones serán recorridos paso a paso y en él aparecen guardadas muchísimas cosas. Tiene un baúl donde *Ciro* se esconde y donde se guardan las historias de los muertos más ilustres de los pueblos del valle; hay una camilla que sirve de escenario en los juegos de los niños, como el de médicos y enfermeras, pero también rememora épocas pasadas de salas de hospital, llenas de enfermos y sábanas sangrientas; guarda cajones llenos de libros requisados —palabra que ellos aún no comprenden—, y es el lugar donde *Orzo* encuentra una pistola, resto de otros tiempos.

Otros lugares van a ser también escenario de la vida de los niños. Sus juegos se desatan en el monte, donde buscan carbón o encuentran casquillos de bala; en el bosque, donde vive el lobo y algunos niños se pierden y en otros muchos más; en todos ellos se cuentan historias y leyendas que llenan de misterio y aventura sus vidas.

La escuela, la fuente de la plaza del pueblo, el cementerio...son espacios que forman parte del relato. En concreto en la escuela se desarrollan algunas de las aventuras de los niños, destacamos cómo en uno de los capítulos se recrea la historia del maestro de escuela, –figura que en una obra posterior del autor, *La mano de tiza*, es el protagonista– que va a causar en los niños un efecto increíble, sobre todo por la manera de representar su visión del mundo a través de las tizas de colores.

Ya en el último capítulo, desde el presente y la madurez, los protagonistas recuerdan un desván –ahora limpio y

desocupado– como el lugar en el que vivieron parte de su infancia y donde, todavía, se esconden todos sus secretos.

A lo largo de treinta capítulos Mateo Díez relata una historia llena de historias que desprenden ternura y melancolía, y que nos sitúa en un pueblo de un valle en el que la postguerra no muestra su cara más negra, con situaciones escabrosas, propias de historias de mayores, sino una postguerra que reúne misterio y aventura, reflejo directo de la imaginación de un niño.

Finalmente, queremos decir que *Días del desván* es un bello relato donde conviven la narración y la descripción de hechos y lugares; un relato intimista, emotivo, pero a la vez profundo, reflexivo y nostálgico, en el que, desde estas páginas, animamos a todo el mundo a adentrarse.

**Mercedes Serrano Parra**