



LIBROS

Recensiones de los libros

MARCHESI, A. y MARTÍN, E.: *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial, 1998, 498 pp. ISBN: 84-206-8172-5.

Es sabido que las palabras, cuando amplían indefinidamente su campo semántico, acaban vaciándose de contenido. Algo de eso ocurre con la palabra *calidad*, aplicada al ámbito de la educación. La apelación a la calidad de la enseñanza sirve a todo tipo de propósitos, puede encubrir las más variadas intenciones y así resulta que ha llegado a ser tópico publicitario en el mercado de la educación. Pero, al menos, a propósito de lo que cada cual entiende por calidad, uno acaba sabiendo lo que cada cual entiende por educación y qué tipo de políticas educativas cabe esperar de los diferentes discursos al respecto.

En el caso de este libro, no hay trampa alguna. Sus autores son profesores universitarios de prestigio reconocido, que han pasado la prueba de fuego de diseñar y gestionar, con diferentes niveles de responsabilidad, la reforma educativa vigente en España. Y que han vuelto a la universidad, desde donde se han tomado la molestia de mirar para atrás con pasión, espíritu crítico y voluntad de seguir contribuyendo al proceso de cambio permanente que todo sistema educativo exige. Para ellos, la calidad de un sistema educativo está asociada de manera ineludible a la equidad y al énfasis en la atención a los ámbitos más débiles de la sociedad.

Completando la definición de calidad de la educación que sugiere Mortimore (*The Use of Performance Indicators*, 1991), los autores aportan la siguiente: «Un centro educativo de calidad es aquel que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas social o culturalmente desfavorecidas».

El libro es crítico con la visión neoliberal de la calidad de la educación, que con el énfasis en la búsqueda de la excelencia y la defensa de la competitividad, encubre la desatención a las zonas más frágiles del sistema y la desconfianza hacia la consideración de la educación como servicio público. Los autores llaman la atención sobre los riesgos que podrían derivarse, de ciertas políticas, para la concreción de las principales novedades del sistema español vigente; por ejemplo, a propósito de la configuración de la educación secundaria obligatoria y de los medios puestos a su disposición.

Interesante resulta también la reflexión sobre el concepto de nivel, referido al rendimiento del alumnado, y el análisis del debate, tan lleno de equívocos, en torno al

supuesto descenso de dicho nivel cuando se universaliza la enseñanza.

Sin embargo, los autores se distancian de una concepción exclusivamente igualitarista de la educación, para optar por una fórmula pluralista que amplía dicha concepción con la incorporación de valores como autonomía, variedad de proyectos, evaluación y otros. Siempre, en todo caso, sobre la base de considerar la educación como un servicio público, obligado a garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso de todos los alumnos a una educación obligatoria común.

Podría pensarse, de la lectura de cuanto antecede, que estamos ante un libro de contenido político y carácter coyuntural, ajeno a compromisos de calidad científica. No es así, ni mucho menos. El libro es, fundamentalmente, una obra rigurosa que configura un cuerpo doctrinal lleno de sentido. Podrá decirse que de orientación constructivista y se dirá con razón. Lo que ocurre es que pocas veces la literatura científica al uso va acompañada de tanta reflexión personal o tiene la ocasión de mezclarse con la realidad de la gestión política y las ideas que resultan del contacto sistemático con los profesionales del aula. La exposición teórica se acompaña a cada momento de comentarios sobre el aquí, el ayer y el ahora de la realidad educativa española.

El libro está organizado en tres partes, relativas a los temas siguientes: *Sociedad y educación, la calidad de los centros docentes y la práctica educativa en el aula*. Al final, se añade un anexo referido al *cambio educativo en España*.

La primera parte trata de la interacción entre sociedad y sistema educativo. Los cambios sociales influyen en la organización y funcionamiento de los sistemas educativos y las aspiraciones de la sociedad se traducen en demandas hacia el mismo. El libro hace un recorrido por los conceptos de calidad y equidad, y analiza cómo sus distintas interpretaciones teóricas y sus suce-

sivas traducciones en los cambios educativos han podido incidir en los procesos de cambio social.

La segunda parte, dedicada a la calidad de los centros docentes, es la más extensa. Los autores parten del supuesto de que, «sin poder olvidar el peso de la clase social y de la familia, las escuelas se configuran como las instituciones capaces de conseguir que el avance en la calidad de la educación se extienda a todos los alumnos». El énfasis en la consideración de la escuela como una organización con capacidad de tener una cultura, un proyecto y un estilo propios, más allá de una mera suma de esfuerzos individuales, caracteriza esta parte del libro. En los últimos años, dos amplios movimientos han abordado, por vías distintas, el estudio de los factores que contribuyen a mejorar la calidad de los centros: el nucleado en torno a las llamadas escuelas eficaces y el que surge a partir de experiencias más concretas centradas en los procesos de mejora y de cambio cultural. Estos movimientos son objeto de riguroso análisis por parte de los autores, que estudian asimismo los distintos actores que a su juicio son primordiales para generar cambio en las escuelas: las características del buen profesor, la autonomía de los centros, dirección y participación, las posibilidades del currículo para transformar la práctica educativa, la diversidad de los alumnos, la orientación psicopedagógica y la evaluación de los centros.

La tercera parte del libro está dedicada a la reflexión sobre la calidad de la enseñanza en el contexto del aula. La amplia gama de factores que inciden directa o indirectamente sobre la calidad de la enseñanza confluyen finalmente en el aula, condicionando la naturaleza de los procesos que en ella desarrollan profesores y alumnos. «El aula es el contexto en el que cristalizan las intenciones educativas. El análisis y la interpretación de lo que en ella sucede ofrecen una información imprescindible para poder comprender cómo determinadas actuaciones de alguien que

quiere enseñar consiguen facilitar el trabajo de quienes deben, y en ocasiones quieren, aprender. Desde estos supuestos los autores pretenden identificar aquellos factores que en mayor medida explican el éxito en el aprendizaje y, para ello, presentan dos modelos enmarcados en perspectivas educativas diferentes: uno centrado en el enfoque de las escuelas eficaces, otro en la concepción constructivista. Sobre esta concepción se estructura en buena medida esta parte del libro, cuando aborda la necesidad de analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la triple perspectiva del profesor, el alumno y el contenido. Capítulo aparte se dedica a la evaluación, como elemento que impregna y permite reconducir todo el proceso.

El anexo dedicado al cambio educativo en España es una aportación impagable y de primera mano a la historia de nuestra educación. El orgullo limpio por lo conseguido, la voluntad de perseguir lo no alcanzado y la autocrítica sana por lo errado, llenan de dignidad este capítulo.

Se trata, en definitiva, de un libro necesario, en el que los autores explicitan de manera sistemática sus opciones científicas y se afirman en sus posiciones ideológicas. Pero lo hacen en lo sustancial y se abren en lo que puede no serlo tanto, convencidos sin duda de que hay un lugar de encuentro —permítase la intención de la palabra— para todos los que creen en el valor de la educación como elemento transformador de las personas y de las sociedades.

Mikel Ugalde

TURRÓ S.: *Lliçons sobre història i dret a Kant*. Barcelona. Edicions Universitat de Barcelona, 1997, 171 pp. ISBN: 84-89829-31-4.

Con esta obra que da comienzo a una colección de filosofía de la Universidad de Barcelona, el autor nos ofrece un título de-

dicado a la filosofía kantiana, donde aborda el conflicto abierto entre el progreso moral y el progreso legal de la humanidad. De ahí que la filosofía de la historia y la filosofía del derecho, en el caso de Kant, no se puedan deslindar fácilmente. Kant intenta descubrir el curso regular de la historia humana que se desarrolla según la teleología oculta de la Naturaleza que se aprovecha, además, de resortes como la sociable insociabilidad humana y la conflictividad bélica.

Del planteamiento del autor descuello la orientación que da a su estudio al considerar que la filosofía de la historia forma parte de la dimensión pedagógica y terapéutica inherente a la metodología de la filosofía crítica. Según Turró, esta función pedagógica no es ni accidental, ni secundaria, sino esencial a la visión que Kant tiene de la filosofía transcendental. Así es plenamente consecuente con la posición del círculo ilustrado prusiano, y la asunción plena de la tesis de la educación del género humano (Lessing, principalmente) como incremento progresivo de cultura y moralidad.

Desde esta perspectiva, el *corpus* pedagógico kantiano abarca más obras que las famosas lecciones de Pedagogía, recogidas en apuntes por Friedrich Rink y publicadas en 1803. En opinión de Turró, la finalidad educativa del criticismo puede parecer pobre a algunos, pero lo cierto es que la filosofía kantiana constituye un proyecto terapéutico y formativo de la filosofía. La metodología o sabiduría (*Welheit*) resultante de la crítica busca la orientación racional del hombre en el mundo: la finalidad de la disposición racional de la naturaleza humana no puede ser otra que la de acercarnos a la moralidad.

De ahí que la historia de Kant presente una inequívoca intencionalidad educativa, más aún si consideramos que la ilustración, y por tanto la educación, es la que posibilita al hombre distanciarse de la naturaleza y crear un mundo humano, en el

que ya no rigen las leyes determinantes de la Naturaleza sino la moralidad surgida de la libertad humana. No en valde Kant reconoce en su *Pedagogía* que «vivimos en un tiempo de disciplina, cultura y civilidad; pero aún no, en el de la moralización». Su plan de educación apunta, justamente, hacia el advenimiento de una época ilustrada –de simple ilustración– en la que señoree la moral tal como se refleja en su *Idea para una historia universal en clave cosmopolita*: «Gracias al arte y la ciencia somos extraordinariamente *cultos*. Estamos *civilizados* hasta la exageración en lo que atañe a todo tipo de cortesía social y a los buenos modales. Pero para considerarnos *moralizados* queda todavía mucho».

Una de las intenciones de Turró estaba en destacar las diferencias existentes en el título del opúsculo kantiano *Idea para una historia universal en clave cosmopolita* respecto de las *Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad* de Herder. La distinción entre el singular utilizado por Kant, y el plural empleado por Herder –matiz no siempre recogido en las traducciones– constituye un verdadero desplazamiento semántico indicativo del discurso que desarrollan ambos autores. En realidad, Kant pretende diseñar «a priori» un hilo conductor para hacer inteligibles los hechos históricos a fin de desmarcarlos de la imaginación poética conferida por Herder a sus ideas históricas. Para Kant la idea de la historia corresponde a un interés de la razón que, por otra parte, sabe que es imposible fundar en la felicidad.

En su cruzada contra el eudemonismo, Kant genera el imperativo categórico y la tesis central de su filosofía de la historia: la moralidad es la meta intramundana a la que tiende el dinamismo teleológico de las facultades racionales guiadas por la voluntad humana. El objetivo a alcanzar parece obvio: acercarnos a la moralidad. Así Kant se aleja de Herder, quien postula que la finalidad de la humanidad en la historia es, de manera antitética, la felicidad. En efec-

to, el ideal de Herder –bajo el influjo de la mónadología leibniziana– sostiene que el fin de la humanidad consiste en el máximo desenvolvimiento de las disposiciones particulares, con lo cual su noción de felicidad se distancia de la de Kant. Si para Herder la humanidad se canaliza en una sucesión de pueblos y épocas, Kant propone una visión unitaria; únicamente existe una idea como hilo conductor y estructura teleológica de la historia universal. De este modo, el final de la historia no ofrece duda alguna: la noción ideal-final de un mundo moral, esto es, la posición moral-absoluta de la humanidad considerada en su conjunto, de manera que la filosofía de la historia kantiana coincide con el milenarismo de Joaquim de Fiore y el optimismo pedagógico de Lessing.

Con todo, esta idea progresiva de la historia como camino hacia un mundo moral puede alcanzarse por dos vías: a través de la propia voluntad (moralidad), o bien, por coacción social externa (legalidad). Mientras el estado civil de derecho se encuentra bajo las leyes del derecho público, el estado ético se rige por las leyes de la virtud. Pero entre la pura moralidad y el cumplimiento jurídico-legal, o lo que es lo mismo, entre el estado civil de derecho y el estado civil ético, no se da una plena equivalencia: es posible que se dé una situación de legalidad, pero no de moralidad.

Al distinguir Kant el avance jurídico del estrictamente moral, no se da nunca la total disolución del individuo en la especie, ni se produce la hipostatización del conjunto de la humanidad. Existe, por tanto, una doble temporalidad: colectiva (legal, histórica y mundana) e individual (moral, interior y transmundana). Y si la legalidad se mueve por una dinámica conflictiva; la moralidad, lo hace por la dinámica de la propia razón en creciente ilustración. Así, el desarrollo de las estructuras colectivas (familia, sociedad civil, estado) constituye una parte del camino

hacia la moralidad, pero no la agota porque abandona la intencionalidad de la conciencia. En consecuencia, la consideración de la especie como sujeto es siempre incompleta: si bien es necesaria para hacer posible una filosofía de la historia, carece de estatuto ontológico propio. De este modo, al existir una temporalidad diferente entre los progresos legal y moral, Kant no cae en una interpretación averroista idealista tal como apuntaba Herder, de manera que la historicidad humana se salva de una metafísica del absoluto de corte hegeliano. La peculiar dialéctica entre individuo y especie, hace que la razón kantiana –siguiendo a Rousseau– pretenda conciliar la perfección individual con el derecho, o lo que es lo mismo, la conversión de la conciencia a través de la educación con la ordenación jurídica, pues Kant intenta mostrar que la ley moral inscrita en los corazones es perfectamente realizable en la vida social y política.

Después de referirse a la dialéctica kantiana entre individuo-especie, Turró analiza la insociable sociabilidad humana y la conflictividad bélica a fin de comprender la marcha teleológica de la historia. La expresión kantiana es bien conocida: «El hombre quiere concordia, pero la Naturaleza sabe mejor lo que le conviene a su especie y quiere discordia». De aquí que la guerra –manifestación extrema de la insociabilidad humana– haya de servir para racionalizar progresivamente la coexistencia entre los diversos pueblos. Para Kant la guerra es una ley de la Naturaleza que rige los desplazamientos y movimientos migratorios de los pueblos, de manera que coadyuva al establecimiento universal del derecho bajo la forma de la paz perpetua. Kant en el *Presumible inicio de la historia humana* divide la historia en tres períodos: el primero presidido por el deseo, el segundo por el trabajo y el tercero determinado por la aparición de la ciudad como lugar de desarrollo progresivo de la humanidad. Lo curioso de este proceso es que

Kant aprovecha algunos pasajes del *Génesis* para presentar la dualidad nomadismo/sedentarismo como ejemplo de la división entre pastores y agricultores. Con la aparición de la vida urbana surgen los primeros rudimentos de la constitución civil y de la justicia pública. La ciudad es el espacio humano regido por leyes humanas y artificios jurídicos. Los pueblos nómadas sólo pueden confiar en la justicia de Dios, en el Yavhé itinerante del éxodo. Se abre aquí una dualidad entre leyes humanas y divinas, es decir, entre la ciudad terrenal y la ciudad celestial: en el primer caso habitamos el perímetro urbanizado de la ciudad, en el segundo, el mundo de las conciencias. De ahí que una legislación meramente jurídica –y no moral– sea insuficiente, con lo cual Kant sale en defensa de los ideales absolutos e incondicionados de la razón práctica.

Es obvio que no podemos comentar pormenorizadamente todos los aspectos relativos a los principios del derecho kantiano, aunque cabe destacar la fórmula kantiana según la cual sólo hay libertad (racional) si hay ley, es decir, si se da una limitación en un horizonte intersubjetivo. En opinión de Turró, Kant unifica la teoría contractualista de Hobbes y Rousseau optando por una constitución republicana y presentando un proyecto de «federación de pueblos» para conseguir la paz perpetua. Así, los fines jurídicos de la razón práctica derivan de las exigencias del imperativo en el uso externo de la ley moral, y se concretan en la constitución republicana y en la federación de estados con la intención de lograr un estadio cosmopolita universal. Con estos antecedentes no ha de extrañar que Kant se entusiasmase ante los acontecimientos de la Revolución Francesa que, a su entender, constituye una prueba-signo del progreso moral de la humanidad.

Turró reitera las dimensiones pedagógicas de la filosofía de la historia kantiana. Interpretando al filósofo de Königsberg, se presenta al filósofo de la historia como una

especie de terapeuta contra el decaimiento y la desazón. De hecho, la misma filosofía de la historia constituye un gran relato de formación (*Bildungsroman*) ya que, además de recoger el viejo tema platónico del valor de las narraciones ejemplares para el mantenimiento de la *polis*, implica formación (*Bildung*) en el sentido estricto del término al despertar el sentido moral y propiciar el actuar en consecuencia. La filosofía de la historia aparece, pues, como una auténtica fuerza formadora (*bildende Kraft*) que, ordenando y jerarquizando las finalidades humanas y el conjunto de las facultades en función del bien moral, conforma orgánicamente el espíritu humano. En última instancia, Kant sabe que la filosofía de la historia es una narración terapéuticamente útil y pedagógicamente edificable para encauzar la ambición de los gobernantes a fin de que, en su afán de gloria, persigan el bien común. Gracias a este planteamiento, el filósofo de la historia se presenta como un auténtico educador de unos príncipes que han de conducir, a través de una continuada ilustración, a la prosperidad una sociedad que se ha secularizado en una comunidad ética. A la vista de todo lo dicho y situados en un horizonte cultural postmoderno, parece prudente volver a los orígenes de la modernidad pedagógica. Para ello nada mejor que repensar la filosofía de la educación de Kant desde la perspectiva de su filosofía de la historia, tal como nos sugiere este apasionante libro.

Conrad Vilanou

SANTOS GUERRA, M. Á.:
Evaluar es comprender.
Buenos Aires. Editorial
Magisterio del Río de la
Plata. 1998.

Con este libro, el Profesor Miguel Ángel Santos Guerra amplía su ya extensa obra, cuyo contenido, inteligente e ingenioso, despierta el interés en el momento mismo

en que se leen los títulos tras los que se esconde: *Hacer visible lo cotidiano*. (1990); *Los ab(usos) de la evaluación* (1993); *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar* (1994); *Como en un espejo. Evaluación cualitativa de centros escolares* (1995); *La luz del Prisma. Para comprender las organizaciones escolares* (1997), y un largo etcétera. Tomando como referente experiencias propias y de personas con las que colabora dentro y fuera del ámbito escolar, este autor trata los problemas de la realidad social y en concreto los educativos, con un profundo sentido crítico que, adornado a veces con fino humor, consiga comunicar sin dificultad a una amplia gama de lectores/as.

A través de sus escritos, propicia la toma de conciencia y la reflexión sobre el trasfondo de lo cotidiano, y alienta actuaciones que concreten en la práctica valores genuinamente pedagógicos. El tema de la evaluación es uno de los que más frecuenta. Tema complejo, donde los haya, porque son diversas y encontradas las concepciones que de la evaluación se tienen y, en consecuencia, las formas de realizarla y de utilizar el conocimiento que genera. Su tratamiento resulta, pues, altamente complicado, sobre todo si se toman en consideración los matices con que se expresan estas cuestiones en cada una de las personas que evalúan y/o son evaluadas en los diferentes contextos (aula, centros, sistema educativo). En *Evaluar es comprender*, el autor analiza en profundidad todos esos aspectos, integrando ideas y propuestas de acción. Empieza caracterizando los diferentes enfoques que vertebran en la actualidad el pensamiento y la práctica de la evaluación, asumiendo el que la concibe como permanente proceso reflexivo apoyado en evidencias de diverso tipo» (p. 23), que requiere la participación de todos los miembros de la comunidad educativa y con el que se busca mejorar los distintos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incluido el de la propia eva-

luación. Desde esta posición, reflexiona sobre los presupuestos ideológicos, éticos, políticos... de las cuestiones relativas a la intencionalidad y al objeto de la evaluación, y el modo como aquellos se concretan en estrategias e instrumentos para llevarla a cabo en el aula, el centro o el sistema educativo.

Basándose en la realidad misma, saca a la luz los vicios del modelo de evaluación dominante (el técnico), las consecuencias negativas que derivan de su aplicación, y de forma clara y amena dibuja caminos, estrategias a seguir para hacer de ella una actividad realmente educativa.

Este libro tiene tres grandes apartados. En el primero, se presentan los trabajos relativos a la evaluación en el aula; en el segundo, los que se refieren a la evaluación en los centros; en el tercero, a la evaluación en el sistema. Las separaciones no son del todo precisas, ya que las fronteras resultan, a veces, un tanto difusas. Es una compilación de artículos, de los cuales la mayoría se ha publicado en medios diferentes (algunos de escasa difusión) y en distintas fechas e idiomas. Agruparlos aquí, traducidos algunos al castellano, tiene el interés de propiciar su conocimiento y de facilitar su manejo. Al tratarse de trabajos presentados en diferentes revistas y en momentos distintos, es probable que existan algunas repeticiones, si bien se mantienen los originales íntegros, a pesar del inconveniente que puede ocasionar para quienes hagan una lectura de todos ellos. También se presenta algún trabajo inédito con el fin de que el/la lector/a que ya conociera los publicados tenga la ocasión de encontrar alguna novedad.

Este es el caso de «La metaevaluación: el camino del rigor y del aprendizaje», un trabajo que trata sobre la necesidad de someter a un análisis la evaluación misma y sobre el modo como puede llevarse a cabo este análisis. Ahí el autor parte de la idea de que la evaluación debe ser imparcial en

el sentido de que estén representados todos los intereses pertinentes; la realidad, sin embargo, pone de manifiesto que las conclusiones que de ella derivan se inclinan hacia algunos de esos intereses, perspectivas ideológicas y políticas. Para hacer frente a esta situación, es necesario someter a análisis la evaluación misma, metaevaluar. Un proceso que no es de naturaleza técnica, sino ética y política, y con el que se pretende avivar la reflexión para generar una comprensión rica y relevante sobre los programas evaluados. La metaevaluación incide en los contextos de constitución, de justificación de la evaluación, de presentación, de negociación, de valoración y de difusión de sus resultados. Para explorar cada uno de estos contextos, el autor plantea una serie de cuestiones cuyo contenido evidencia, en efecto, que la metaevaluación no es una tarea tanto de experto, cuanto un proceso democrático de discusión que une a los patrocinadores, a los evaluadores, a las diversas audiencias y a la sociedad en general y que debe conocer no sólo los resultados de las evaluaciones realizadas sobre el funcionamiento de servicios públicos, sino la metaevaluación que se hace de ellas. La metaevaluación funciona, pues, como la garantía de calidad de la evaluación. La metaevaluación tiene que ver con diferentes cuestiones teológicas: a) Rigor: se pregunta por el rigor de todo el proceso de evaluación. b) Mejora: capacidad de la evaluación para mejorar la práctica. c) Transferibilidad: garantías de aplicación de las conclusiones a otras experiencias y contextos. d) Ética: plantea las condiciones éticas en que se desarrolla la evaluación, finalidad, aplicaciones, posibles abusos... e) Aprendizaje: la metaevaluación permite aprender de los aciertos y errores, comprender la evaluación y elaborar pautas de intervención en situaciones nuevas.

Con el desarrollo de cada una de estas cuestiones concluye este trabajo y una obra que, por su contenido y el modo

como está tratado, no cabe duda de que tiene gran interés para docentes y pedagogos/as, entre cuyas funciones, la de participar en el proceso de evaluación, ocupa un lugar destacado; también, para quienes, desde la Administración, requieren información sobre la escuela a fin de tomar decisiones relativas a su organización y, por supuesto, para estudiantes de Magisterio y Pedagogía que deben familiarizarse con una concepción de evaluación opuesta a la que domina hoy en los diferentes contextos educativos.

Remedios Beltrán Duarte

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: 84-271-2125-3.

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 torno al estrés. Recoge también datos acerca de las principales enfermeda-

des (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 estrés (autoconcepto, autoestima...), creencias irracionales, locus de control. *Prevención y reducción del estrés*: Inoculación de estrés (entrenamiento en habilidades de afrontamiento de estrés), Terapia Racional Emotiva (programa específico para la 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 conducen, paso a paso, sobre las 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, se pone 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 presentación 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. Este 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 conteni-

dos 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 presenta son: entrenamiento en 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 puedan 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 se resumen de la forma siguiente:

te: 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 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 convierte en un instrumento realmente útil para el profesor y el desempeño de su práctica educativa.

Virginia Torres Gómez de la Llamosa

MARTÍN CRIADO, E.: *Producir la juventud*. Madrid. ISTMO, S. A. 1998. 381 pp. ISBN: 84-7090-312-8.

Enrique Martín Criado, profesor de Sociología en la facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, nos presenta este trabajo de investigación sobre la juventud, considerada no como grupo social, que constituye lo que el autor define como objeto preconstruido, una prenotación, sino que a partir del concepto de «grupo de discusión» y basándose en los presupuestos de la «escuela de Birmingham» y del estructuralismo genético de Pierre Bourdieu, elabora un ensayo teórico-práctico que sirve tanto de manual, de guía de trabajo, como de una pormenorizada teorización de las relaciones sociales y las estrategias de comportamiento en

el entramado social por parte de los jóvenes, dependiendo de sus diversas circunstancias culturales, económicas o de «clase».

Así, Martín Criado considera que bajo el nombre de «juventud» no hay, en realidad, nada en común excepto la edad; las opiniones, actitudes y situaciones son tan diferentes de unos jóvenes a otros que sólo la «ilusión sustancialista» llevará al investigador a crear una falsa sinonimia entre el nombre y la propiedad, entre el objeto de la investigación y la obsesión sociocentrista.

Partiendo de un breve pero clarificador repaso histórico por la sociología de la juventud en Occidente, el autor nos va mostrando que «toda historia es un relato parcial e interesado», de ahí, las diversas visiones que sobre la juventud encontramos en Rousseau, Marx, Ortega, Mannheim, el funcionalismo de Parsons, etc. Estas se contraponen al pensamiento social y sociológico de Bourdieu (la edad biológica versus la edad social), que señala el hecho de que no puede considerarse una sociología de la juventud propiamente dicha, sino de una investigación que rechaza la idea de una cultura juvenil como un todo igualador y común. Lo que importa, desde esta perspectiva, es analizar la problemática de las clases de edad y de las generaciones relacionándolas con las «estrategias de reproducción y condiciones sociales de existencia diferenciales de los distintos grupos sociales».

Los distintos comportamientos y universos simbólicos son tenidos en cuenta según el origen y la trayectoria social, y también tiene considerable importancia el papel de las instituciones sociales en lo que respecta a sus influencias sobre las mencionadas clases de edad.

La sociología española ha hecho especial hincapié en el estudio de la juventud, sus investigaciones más representativas se tienen en cuenta en este ensayo, dentro de lo que Martín Criado llama el catálogo de preocupaciones de la clase dominante y viene determinada por una privilegiada técnica de investigación: la encuesta.

Las clases sociales funcionan a tenor de las estrategias de reproducción social que estructuran la vida y el comportamiento de los individuos que conforman aquéllas. Por ello, la metodología elegida para llevar a cabo esta investigación ha sido el grupo de discusión, que implica, como indica Martín Criado, unos presupuestos teóricos de base y una producción de datos, fruto de la relación entre sujeto y objeto. Se trata, por tanto, de la necesidad de controlar desde el inicio los principios teóricos que son la base técnica, y de esta forma poder, a la vez, controlar el «efecto del instrumento sobre el objeto»; en el caso del sociólogo, el elemento sobre el que se trabaja y que debe controlarse es el lenguaje: el signo como relación.

Partiendo de estos supuestos, se analiza la estructuración del sistema escolar y el mercado de trabajo en la España actual y se considera que estas estructuras condicionan de manera general la producción de las estrategias de los agentes. De tal forma aparece lo que el autor considera la *cultura para subir*; la inflamación y la desvalorización de los títulos escolares que caracterizan el sistema escolar español y las actitudes de los jóvenes frente a este grave problema, dependen del origen social y de la trayectoria escolar y varían desde una visión «positiva», que aún confía en el capital escolar como medio de promoción social, a la puesta en cuestión del sistema educativo y el rechazo de la «acumulación del capital escolar mediante voluntad y esfuerzo».

De aquí surgirán varios capítulos dedicados al estudio de las relaciones laborales de los jóvenes que acceden a puestos de trabajo mal remunerados y de baja aceptación social, trabajos de «servidumbre», en los que el sometimiento es doble: al jefe y al cliente, o puestos técnicos o industriales, que varían considerablemente respecto de los primeros por su cualificación. Más allá de las consideraciones que atribuyen al mercado de trabajo una pers-

pectiva legal o economicista de la actividad, Martín Criado defiende una concepción del trabajo como una producción en la que se implican «aspectos materiales, simbólicos y emocionales» implícitos en toda actividad laboral, lo que Martín Criado presenta como conclusión en el último capítulo: Las economías morales de las relaciones laborales.

En definitiva, la interesante visión aportada por este trabajo del profesor Martín como crítica a la sociología de la juventud, enriquece de manera indiscutible el panorama de la investigación sobre los colectivos sociales en el momento presente, lleno de confusión en lo que atañe a las relaciones humanas entre individuos y, particularmente, en lo que se refiere a aquellos elementos de discusión que tienen un valor auténtico a la hora de esclarecer las perspectivas laborales y sociales de nuestros jóvenes.

Mercedes Menchero Verdugo

LEBRERO BAENA, M. P: *Libros de iniciación a la lectura y escritura* (1936/1994). Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1997. 94 pp. ISBN: 84-362-3510-X.

Lo primero es lo primero y se debe, antes de comenzar con el análisis de la obra, citar los nombres que la autora señala en la última página del libro, a pie y en letra pequeña: los de las alumnas de los cursos de doctorado M^a. José Patiño, M^a. Pilar Rodríguez, y Paloma Ortega (encargadas del vaciado de las fichas que les fueron encomendadas) y también a Soledad Ibarra, M^a. José Fernández y Beatriz López (que realizaron el estudio estadístico y de las gráficas). Mis respetos a las verdaderas

almas del trabajo, a las personas que lo han hecho posible.

El presente libro es el fruto de una de las líneas del Proyecto de Investigación sobre Manuales Escolares, también conocido como MANES. A su autora le correspondió el análisis de los libros editados entre los años 1936 y 1994, y si bien no es su tema fundamental el estudio del desarrollo del analfabetismo en nuestro país, este asunto aparece siempre como telón de fondo. Son abundantes las referencias al trabajo del Equipo T. 2000, a Seminarios Internacionales de la Unesco o a las publicaciones ALPHA.

La metodología del trabajo, tal y como se dice en las páginas del libro, pretende «un estudio diacrónico de todos los libros de iniciación a la lectura/escritura en habla hispana». Para ello, y según palabras de la autora, seguirá varios pasos: descripción de la realidad, interpretación de acuerdo con un análisis profundo de la realidad, y comparación de semejanzas y diferencias para llegar a conclusiones.

La información se recabó a partir de la cumplimentación de fichas bien pensadas y elaboradas, cuyo ejemplo se presenta en la página 21.

La autora plantea como un problema el escaso avance en los libros de iniciación a la lectura y a la escritura frente al de otros libros de texto. Puede deberse a que los maestros que trabajan con los niños de menor edad, es decir, los que aplican los métodos para los primeros pasos en el aprendizaje de la lecto-escritura, estén menos mediatizados por la comercialización de la venta de libros y más interesados en un trabajo de pizarra y borrador, más cargados de imaginación. Prueba de ello es el excelente trabajo reseñado en estas mismas páginas de G. Domínguez Chillón y J. Barrio Valencia: *Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito, Una mirada al aula*. Madrid, Colección Aula Abierta, La Muralla S. A., 1997. En él se demuestra el día a día del trabajo imaginativo que da sus frutos.

La autora, sin más referencias, determina que en la segunda mitad del presente siglo la calidad de este tipo de libros no ha avanzado apenas en España a pesar de los recursos de los que se disponía. Al llegar a las conclusiones, repite la misma idea y culpa al profesorado de falta de conocimientos sobre las últimas investigaciones didácticas en el tema y a una descoordinación entre profesores y editoriales.

Otras de sus conclusiones son: la enorme disminución pero aún existencia del analfabetismo en España; la necesidad de encontrar diferentes soluciones que integren las nuevas tecnologías a este campo o la falta de continuidad que se observa de unos manuales a otros. Algunas conclusiones parecen muy obvias; otras muy vagas.

La contraportada del libro dice textualmente: «La obra titulada *Libros de iniciación a la lectura y escritura* se sitúa en el ámbito general del proyecto MANES, si bien se concreta y hace referencia a una parcela concreta, a la que responde a los expresados libros durante el largo período del franquismo y la restauración democrática (1936-1994). En la realización de este trabajo se ha procedido al vaciado de la información contenida en la base de datos MANES y a la posterior definición de variables, categorización, grabación, análisis e interpretación de los datos. El libro tiene interés tanto para los historiadores de la educación como para los teóricos y estudiosos de la didáctica de la lectura y escritura».

Parecen excesivos estos párrafos a la luz de los resultados de un estudio tan parcial, con unas conclusiones tan obvias como poco contrastadas y con un ámbito geográfico de estudio tan limitado como poco definido. Parece, también, excesivo editar un volumen de estas características con un interés investigador tan poco claro, porque los estudiosos de la didáctica de la lectura y la escritura y los historiadores de la educación no van a encontrar datos nuevos, ni siquiera suficientemente fundamentados y organizados. Dado el interés que

tiene el objetivo del Proyecto MANES, esperamos que las conclusiones finales sean fruto de un trabajo completo, bien organizado y de calidad.

Victoria Malvar

THORNTON, S.: *La resolución infantil de problemas*. Madrid, Morata, 1998, 168 pp. ISBN: 84-7112-420-3.

Este libro recoge las ideas y temas más relevantes de la investigación actual sobre el desarrollo de las destrezas mentales en la niñez.

La autora, Stephanie Thornton, profesora de psicología de la Universidad de Sussex, pone el énfasis en tres temas fundamentales del proceso de resolución de problemas.

La resolución de problemas no depende tanto de la lógica, como afirmó Jean Piaget, sino del descubrimiento, comprensión e interpretación de la realidad. La autora propone en el capítulo dos un método menos intuitivo, basado en la definición del objetivo, la planificación de estrategias y medios de consecución, y la ejecución de ese objetivo. El hallazgo piagetiano es, por tanto, rebatible a propósito de investigaciones posteriores que cuestionan el diseño de las tareas experimentales y la interpretación del desarrollo de las destrezas lógicas.

El cambio y los procesos para establecer nuevas estrategias gracias a la retroalimentación (*feed-back*) constituye otro de los temas importantes a tener en cuenta en las destrezas mentales. En el capítulo tres, se afirma que la información que recogen los niños a través de la experiencia les proporciona nuevas estrategias en la resolución de problemas. Asimismo, subraya la facilidad de plantear nuevas estrategias en función de la riqueza de la información.

A diferencia de la teoría piagetiana, podemos ver por medio de las investigaciones aquí descritas la importancia que tiene la sucesión de pequeños pasos, capaces de conducirnos gradualmente a cambios fundamentales en la estrategia y la comprensión.

Estos estudios revelan el efecto que tiene la comprensión de los niños, respecto a la tarea, en las conclusiones y herramientas mentales que desarrollan, tales como el razonamiento basado en definiciones de categoría, el razonamiento basado en las similitudes, conocimientos metacognitivos o la capacidad para formular analogías.

Por último, las interacciones sociales desempeñan un papel crítico en el desarrollo infantil. Destaca la importancia de trabajar y participar en colaboración con otros y su influencia en el desarrollo de las destrezas infantiles. Ahora bien, no todas las colaboraciones producen los mismos efectos positivos, pues dependen de la compatibilidad de las estrategias y la personalidad de los participantes. El capítulo cinco aborda el trabajo de Vygotsky, que a partir de las relaciones con «andamiaje» formula una «zona de desarrollo próximo» o el área de destreza que el niño está capacitado para dominar. En otras investigaciones, se estudia qué colaboraciones son más efectivas en el desarrollo de las destrezas infantiles. En este sentido, numerosos autores destacan la eficacia de las instrucciones verbales y las demostraciones.

Por tanto, la resolución de problemas, según Thornton, se asemeja más a una destreza social aprendida que a una actividad intelectual.

En esta obra, a través de numerosas investigaciones, podemos ver qué teorías están en auge actualmente y cuáles, en opinión de la autora, son menos relevantes. Merecen especial atención los interrogantes que se plantean al final de la obra y que están relacionados con las diferencias individuales en la resolución de pro-

blemas, su función, etc. Interrogantes que pueden ser objeto de nuevas investigaciones.

Dirigido a padres, educadores y estudiantes, este libro es de gran utilidad para todos aquellos que estén interesados en el desarrollo humano.

Patricia Capa de Toca

BERNSTEIN, B.: *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*. Madrid. Morata, 1998 (ed. original de 1996). 239 pp. ISBN: 84-7112-421-1.

Muy al estilo de Bernstein, esta quinta entrega de *Clases, códigos y control* desarrolla y precisa los conceptos, las tesis y los temas fundamentales de las anteriores, sobre todo de la cuarta entrega (publicada originalmente en 1990 y también editada en español por Morata con el título de *La estructura del discurso pedagógico*), a la vez que abre la teoría hacia ámbitos nuevos. Como siempre en Bernstein, estamos ante la última materialización textual de un espléndido *work in progress*. En ese sentido, el libro es a la vez un ejercicio de escritura y de reescritura en el que lo ya pensado sólo puede entenderse en relación con lo que todavía da que pensar –y a la inversa– y en el que los elementos esenciales de la teoría a la vez se conservan y se transforman, se aplican a realidades sociales distintas, ganan simultáneamente en generalidad y en aplicabilidad a ámbitos particulares, al mismo tiempo que se ponen en relación con la investigación empírica que han producido en los últimos años, con algunas de las críticas que se les han formulado y, desde luego, con las principales transformaciones ideológicas, económicas, políticas, sociales y culturales de este final de milenio.

Durante más de tres décadas, Bernstein ha trabajado con un rigor y con una honestidad singular en torno a una cuestión que está en el núcleo de cualquier teoría social y ha interrogado las prácticas educativas en el interior de esa cuestión general: cómo se forman o se constituyen o se producen los sujetos —la gente, los individuos, los agentes sociales, los seres humanos, cada uno de nosotros— no sólo en el marco, sino a través de su participación en el mundo social y cultural en el que viven. Y en el interior de esa pregunta, en el espacio abierto por esa pregunta, las prácticas educativas pueden ser interrogadas como prácticas comunicativas especializadas, más o menos institucionalizadas, que forman parte de ese mundo social y cultural y que contribuyen de una forma específica, y quizá crucial, a esa formación o producción o constitución de sujetos. En ese contexto, y en palabras de Bernstein, este libro *trata de comprender los procesos sociales en los que la conciencia y el deseo adquieren formas concretas, y esas formas se evalúan, se distribuyen, se cuestionan y cambian* (p. 31). Las «formas de la conciencia y del deseo», es decir, las formas de la subjetividad, son entonces diversas, histórica y culturalmente específicas, y socialmente construidas, jerarquizadas, distribuidas y modificadas. Su base social es la división social del trabajo y su producción y reproducción se realiza en la comunicación, especialmente en las prácticas educativas como prácticas comunicativas especializadas y en otras agencias de socialización que también pueden analizarse pedagógicamente, como la familia, el trabajo, el grupo de iguales, los medios de comunicación, las relaciones sociales institucionalizadas, etc.

Más allá de una teoría sobre las relaciones entre lenguaje, clase social y éxito escolar (como habitualmente se entendió en sus primeros desarrollos), más allá de una teoría sobre la estructuración del currículum escolar y sobre el modo de funcionamiento de las prácticas pedagógicas (como habitualmente se entendió su trabajo a

partir de sus escritos sobre las pedagogías visibles e invisibles), y más allá incluso de una teoría sobre el discurso pedagógico y la comunicación pedagógica, Bernstein continúa en este libro construyendo un complejo argumento que tiene que ver con la lógica de la transmisión cultural, con las transformaciones en la división del trabajo, con las relaciones entre el poder y el discurso, y con los cambios en el orden moral, en las formas que adquiere el vínculo social, y en las modalidades del control simbólico. Para situar ese argumento en una cierta intertextualidad, diré que Marx y Durkheim continúan siendo aquí las referencias principales, los autores con los que los lectores del sociólogo británico tendrán finalmente que medir el alcance de su obra, y citaré una broma que Bernstein hizo sobre el título general del libro en la edición inglesa original y que, por alguna razón que desconozco, la ha situado en esta versión castellana al principio del capítulo III. Escribe Bernstein: ... *en los años cincuenta el título hubiese sido «Conocimiento y socialización: el caso de la educación», con marcadas alusiones estructurales y funcionales. En los años setenta, un título más ajustado hubiera sido: «Conocimiento y reproducción cultural», con resonancias althusserianas. En los ochenta quizá hubiéramos propuesto: «La construcción pedagógica del sujeto: una tecnología», una clara opción de Foucault. Hoy en día, en los noventa, no cabe duda de que el título ganador sería: «Conocimiento y subjetividades: una descripción postmoderna». Admito que el adoptado por mí parece una especie de solución de compromiso, quizá un intento de significar las ambigüedades epistemológicas contemporáneas* (p. 69).

La primera parte del libro, la más enjundiosa desde el punto de vista teórico, constituye *una teoría sociológica de la pedagogía*, entendiendo por pedagogía *el proceso sostenido por el que alguien adquiere nuevas formas de conducta, conoci-*

miento, práctica y criterios, o desarrolla las ya adquiridas, tomándolas de alguien o de algo que se considera un transmisor y evaluador adecuado, desde el punto de vista del adquiriente, desde el punto de vista de otros o de ambos (p. 106). Esa parte incluye un capítulo sobre los códigos pedagógicos y sus modalidades prácticas de realización que continúa el célebre artículo de 1981 titulado «Códigos, modalidades y el proceso de reproducción cultural: un modelo» (incluido como el capítulo primero de *La estructuración del discurso pedagógico*) desarrollándolo con una utilización magistral de los conceptos de clasificación y enmarcamiento; incluye también una reelaboración del concepto de «dispositivo pedagógico» a través de la re-escritura de una sección del capítulo quinto del libro anterior; y continúa con un texto magnífico que re-formula los trabajos sobre las pedagogías visibles e invisibles en un análisis de las pedagogías «progresistas» basadas en modelos de competencia (frente a las pedagogías «tradicionales» que construyen modelos de actuación) y que traducen teorías de competencia lingüística, cognitiva, cultural, social o comunicativa. Pero lo más novedoso de la primera parte, y del libro, es el capítulo titulado «Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de la recontextualización» que constituye un estupendo y denso apunte sobre la lógica social y las modalidades de construcción de las formas de subjetividad producidas y reproducidas por las condiciones actuales de cambio cultural, económico y tecnológico: los nuevos nacionalismos (que configuran lo que Bernstein llama «identidades pedagógicas retrospectivas», orientadas al pasado), el conservadurismo neoliberal (que configura identidades «prospectivas», orientadas al futuro), y las nuevas formas relacionales contemporáneas (que configuran identidades «terapéuticas» e «instrumentales», orientadas al presente) son analizados con una gran fuerza a la vez crítica y anticipadora.

La segunda parte del libro muestra la íntima relación existente entre la evolución de la teoría y la investigación empírica. El capítulo titulado «Códigos e investigación» resume en más de cuarenta páginas el desarrollo de la teoría en su interacción sistemática con investigaciones específicas sobre las relaciones entre familia y escuela, sobre los códigos pedagógicos, sobre la relación entre la producción y el control simbólico, y sobre la construcción del discurso pedagógico. Si a eso añadimos el capítulo sobre el modo como la teoría genera lenguajes de investigación para una descripción enormemente delicada de realidades sociales concretas (nada más y nada menos que una formulación de lo que Bernstein entiende por teoría y de los criterios para su evaluación y su aplicación), no cabe duda de que nos hallamos ante el mejor, más amplio, más inteligible y más sugerente resumen del itinerario de nuestro autor.

Por último, en la tercera parte del libro, Bernstein responde a sus críticos aprovechando para clarificar y ampliar sus ideas y también para hacer algunas observaciones enormemente jugosas, irónicas e inteligentes sobre la lógica de la crítica académica y sus efectos perversos cuando predominan motivaciones morales (que se preocupan por establecer la etiqueta que determine su posición moral), motivaciones taxonómicas (que se preocupan por establecer la etiqueta que determine su posición epistemológica) o motivaciones discursivas de descontextualización y recontextualización (que se preocupan por establecer relaciones de intertextualidad).

Se trata pues de un libro de gran precisión teórica (y que hará por eso las delicias de los lectores que compartan esa pasión por la construcción de un vocabulario que nos ayude a ver las cosas iluminadas de un modo más sutil y más complejo), de una enorme sensibilidad empírica (que interesará sin duda a los investigadores que entienden su trabajo

como algo más que aplicar un recetario metodológico listo para su uso), y de un notable potencial crítico (que ayudará a todos aquellos que exigen de la crítica algo más que buena conciencia progresista, proyectos grandilocuentes y generalmente vacíos, y falsos optimismos). En un campo atravesado por el refrito teórico, la investigación ciega, las buenas intenciones morales, las presiones de la moda, las especializaciones limitadoras y el gusto por lo novedoso, el viejo Bernstein nos vuelve a recordar que todavía hay maestros de los que se pueden aprender cosas importantes y que merece la pena leerlos con cuidado y atención o, como decía Nietzsche, *leer despacio, con profundidad, con intención bondad, a puertas abiertas y con ojos y dedos delicados*. Algo difícil en estos tiempos de precipitación en los que no hay tiempo para derrochar en textos que llevan lejos y que no son fácilmente apropiables.

Jorge Larrosa

ANDREU RODRIGO, A.: *Shaftesbury. Crisis de la civilización puritana*, Valencia, Instituto de Filosofía (CSIC) / Universidad Politécnica de Valencia, 1998, 201 pp. ISBN: 84-7721-621-5.

De nuevo el profesor Agustín Andreu vuelve a deleitarnos con un libro en el que culmina su labor de estudio y profundización sobre uno de los filósofos más marginados en la historia del pensamiento, Anthony Ashley Cooper, más conocido por conde de Shaftesbury. Bien es verdad que, éste no es un caso único, y los que nos dedicamos al estudio de la historia del pensamiento español sabemos muy bien de la marginación y desconocimiento que han padecido, también, muchas de las figuras de nuestro pasado cultural.

A este libro le ha precedido la edición castellana que Agustín Andreu ha llevado a cabo de tres obras relevantes de Shaftesbury, cada una con su estudio respectivo: *Sensus communis. Ensayo sobre la libertad de ingenio y humor*. Valencia, Pre-textos, 1995; *Carta sobre el entusiasmo*. Barcelona, Grijalbo-Crítica, 1997; *Tratado sobre la virtud o el método*. Madrid, CSIC, 1997. El objetivo general de esta tetralogía es, según señala Agustín Andreu, arrojar luz que nos permita entender el ciclo antropológico de la Europa nacional-imperialista. Y es que, el pensamiento de Shaftesbury, trasluce una crítica profunda a los imperialismos que están emergiendo con fuerza en esta época, concretamente el británico. Vislumbró, claramente, que la antropología de Hobbes y también la de Locke, su tutor, no conducían a una verdadera sociedad en que la dignidad de la persona humana quedara auténticamente encumbrada. El camino que había emprendido el Humanismo, que a la postre había quedado postergado, será el punto de arranque de Shaftesbury. Por ello, con gran acierto, la primera parte de este libro la dedica a analizar la significación del Humanismo renacentista como reencuentro del hombre occidental con su naturaleza y «su historia natural». Es un español, Luis Vives, uno de los humanistas que mejor encarna este sentido. Espíritu crítico, comunidad humana, bien público, paz y fraternidad universal, van a ser pilares fundamentales de este humanismo. Así mismo otro español, Cervantes, por su agudo espíritu crítico plasmado a través del ingenio y el humor, va a impactar fuertemente en Shaftesbury.

«¡Fuera yo un Cervantes!», decía. Otra fuente importante de inspiración, tal como señala Andreu, la encuentra Shaftesbury en los Países Bajos, principalmente en Zuinglio, un suizo que defiende con ahínco una reforma que enlaza con el evangelismo genuino y los sencillos preceptos de la religión cristiana. Estas y otras referencias, más el recurso a los antiguos, donde

encontramos el sentido sapiencial de la religión y la filosofía, van a permitir a Shaftesbury hilar un tipo de pensamiento original, que separándose de Hobbes y Locke, tratará de evitar la ruptura de la cristiandad y de la sociedad misma.

Andreu dedica la segunda parte del libro a analizar la reforma inglesa y las disidencias. El cambio religioso que se opera en Inglaterra, además de servir como fuerza unificadora, provoca un cambio de las mentalidades e incide directamente en la sociedad civil y en su transformación en la dirección de las libertades concretas. El problema es que estos ímpetus de transformación, tal como señala Agustín Andreu, terminan por ser «domados» en aras de una burguesía en desarrollo y más preocupada por el comercio y los negocios que por el respeto a la dignidad y libertad esenciales de la persona humana. Shaftesbury y el grupo de disidentes van a luchar y alertar contra este «retorcimiento» que se está produciendo en la sociedad inglesa. Son conscientes de que la antropología y la política que se deriva de ella, y cuyo principal ideólogo es Locke, darían como resultado un régimen de oligarquía puritana (calvinista) y un pseudoparlamentarismo muy alejado del ideal «republicano» y no imperialista en las relaciones entre los pueblos, así como del auténtico cristianismo.

En la tercera parte de este libro el autor lleva a cabo un repaso al personaje y su medio, destacando algunos de los acontecimientos fundamentales de finales del siglo XVII y comienzos del siglo XVIII. Ello le permite contextualizar la vida y la obra de Shaftesbury, que se mueve entre dos fechas: nace en 1671 y muere en 1713. A nivel político sufrió muchos desencantos, aunque nunca renunció a la esperanza y al futuro de una verdadera libertad y armonía entre los pueblos. Como escritor, Shaftesbury, es un autor de publicaciones tardías, por el condicionante que representaba, según apunta Agustín Andreu, el respeto por su tutor, Locke, lo que le privó de la liber-

tad de publicación deseable, ya que su pensamiento está más cercano en muchos aspectos a Leibniz y sobre todo a Espinosa que a la corriente del empirismo inglés.

Finalmente, en la última parte del libro, Andreu nos ofrece un sugestivo y riguroso acercamiento a las principales variables que conforman la filosofía y el pensamiento en general de Shaftesbury, que tiene su mejor forma expresiva en el género de la fábula. Ello le va a permitir explicar más adecuadamente lo que, a veces, no es posible racionalizar. La columna vertebral de su pensamiento trasluce una verdadera reinterpretación de la antropología política, frente a Hobbes, Locke y otras corrientes del siglo. Había en ellos unos presupuestos que conducían a una interpretación mutilada de la naturaleza humana, desde el cartesianismo y los ocasionalismos místicos hasta el propio empirismo y la teoría de Hobbes sobre el egoísmo natural.

Por ello, tal como señala Agustín Andreu, Shaftesbury va a emprender una doble tarea. Por un lado, una crítica profunda a estos sistemas; por otro, presentar una alternativa que saque al hombre, la sociedad y el Estado de este retorcimiento a que había sido sometido. El hombre, afirma, es capaz de sentir y gozar internamente según leyes naturales. La naturaleza humana es báquica, en el sentido del poeta latino Horacio, dada al *entusiasmo* con perfecta espontaneidad. Este natural impulso es, además, de naturaleza elevable y tiende a la belleza, el bien y lo divino. La razón nos induce a buscar nuestra felicidad junto con la de los demás, apoyándose, por tanto, no en el principio interés sino en el principio entusiasmo. Ello, tal como destaca Agustín Andreu, va a llevar a Shaftesbury a inclinarse por una antropología del gusto, de la movilización de la inteligencia individual y del *sensus communis* que significa propiamente sentido de lo común, del bienestar público y amor a la comunidad. Este sentido en que se inserta la vida es una afectación natural. De este modo, Shaftesbury,

se posiciona claramente frente a la antropología de la obediencia, del imperativo y la ganancia propia del liberalismo lockiano.

Así mismo llama la atención Agustín Andreu sobre el hecho de que el sentido común es, en Shaftesbury, una afección natural, «amor a la humanidad», lo que implica una crítica a la corrupción, al Imperialismo y, también, al cristianismo vigente en su tiempo. Resalta además una aporía que, Shaftesbury, advierte en el Nuevo Testamento, donde se hace hincapié en «la benevolencia y la caridad comunes», pero no en «la recíproca ternura y afección», es decir, en la amistad que, para él, es el fundamento de toda relación humana y donde se manifiesta también la fuerza de Dios.

Por último, va a destacar el autor que la apuesta final de Shaftesbury consiste en recuperar «los sencillos principios morales de la humanidad» o, lo que es igual, los sencillos principios de amor mutuo de la religión cristiana. De estos principios se han desviado las iglesias actuales y, por supuesto, el ordenamiento político que pretende el engrandecimiento del Imperio. Urge, pues, para Shaftesbury, una nueva orientación hacia la religión como sentimiento de fraternidad divina y hacia la política como sentimiento y práctica del bien común.

Para concluir, debemos señalar que quizás el mayor elogio que se puede hacer a este libro de Agustín Andreu es que junto a la rigurosidad con que expone el pensamiento del autor, ateniéndose a los propios textos, nos presenta a Shaftesbury no como un personaje perdido en la historia, sino como un autor vivo que no solo fue capaz de llevar a cabo una crítica certera de ciertos «retorcimientos» históricos, de imperialismos vigentes y de otros aspectos relevantes de la sociedad que tienen también resonancia actual, sino que también fue un pensador constructivo que nos ofreció caminos y soluciones para superar la crisis.

Amable-Ángel Fernández Sanz

LUXÁN, J. M. de (ed.):
Política y reforma universitaria. Barcelona, Cedecs, 1998, 364 pp.
ISBN: 84-95027-07-0.

La universidad tiene una presencia vital en la sociedad española contemporánea. En pocos años ha pasado de ser la institución tradicional que formaba a la élite social y económica del país, a proporcionar educación superior a una amplia mayoría social. Disfrutamos de una universidad moderna, en la que se forma un millón y medio de estudiantes (nuestros futuros científicos, empresarios, comunicadores, profesores, dirigentes políticos), diseñada para contribuir, ahora bajo el principio de la igualdad de oportunidades, a la creación y difusión de la cultura y la ciencia, y con ello a un desarrollo integral de la sociedad.

La modernización del sistema universitario español se ha diseñado mediante una serie de reformas impulsadas por el Régimen Constitucional, que establece el principio de autonomía universitaria. Ahora bien, han pasado quince años desde la primera gran reforma (la Ley de Reforma Universitaria de 1983) y llega la hora de preguntarse por la evolución del sistema, sus aciertos y sus disfunciones: ¿en qué medida está contribuyendo la universidad española al desarrollo económico y social del país?; ¿garantiza efectivamente la igualdad de oportunidades?; ¿está preparada para afrontar los desafíos de un mundo cambiante? En definitiva, ¿están funcionando eficazmente los nuevos instrumentos con que se ha ido dotando a la universidad en las sucesivas reformas?

Estas cuestiones, centrales en el debate sobre la política universitaria, se plantean en el libro *Política y Reforma Universitaria* de la mano de un

conjunto de expertos¹ procedentes del ámbito de la política, la administración y la docencia universitarias, y que José M^a de Luxán, Vicesecretario de Estudios del Consejo de Universidades desde 1992, se ha encargado de editar. Los objetivos de esta obra colectiva consisten en el análisis de las características del actual sistema universitario y la reflexión sobre las cuestiones abiertas por la Reforma que impulsó el Régimen Constitucional de 1978.

A lo largo del libro, los autores repasan cuestiones que van desde los antecedentes históricos y la naturaleza de las reformas del sistema actual hasta las relaciones entre la universidad y la sociedad, pasando por el análisis de los desafíos que afronta el sistema actual, como la planificación estratégica, la reforma pedagógica, la evaluación institucional y la financiación del sistema.

La idea central en el libro, planteada desde diferentes perspectivas, es la necesidad de avanzar en la mejora de la eficacia y eficiencia del sistema universitario. La universidad se ve empujada en esta dirección en un contexto de recortes presupuestarios, de competencia con otras instituciones en materia de formación e investigación, y de dificultades internas debido, sobre todo, a la sobrecarga de demandas y a la pérdida de apoyos sociales. Del libro se desprende que, una vez alcanzado un desarrollo cuantitativo importante e implementadas las reformas estructurales pertinentes, la atención debería centrarse fundamentalmente en mejorar la calidad de dos aspectos nucleares: la enseñanza y

el servicio prestado, y los mecanismos de gestión.

En cuanto al primero de estos ámbitos, se afirma que la reforma de las enseñanzas de 1987, corregida en ciertos aspectos en años posteriores, ha supuesto un cambio de los planes de estudio que puede ser calificado de superficial, puesto que no se abordaron aspectos pedagógicos de fondo como el diseño curricular, los métodos de enseñanza y los procedimientos de evaluación. Faltó entonces, y aún falta, fomentar la reflexión del profesorado sobre su misión y su práctica como docentes, y consecuentemente, intervenir sobre la cultura institucional universitaria en cuestiones pedagógicas.

En cuanto a los mecanismos de gestión, se apuntan dos vías de futuro que ya están siendo experimentadas en algunas universidades: la planificación estratégica y la evaluación institucional. Ambas implican una forma de trabajar coordinada y autorregulada hacia objetivos compartidos de cambio y mejora constantes.

En síntesis, los autores aportan datos y conclusiones importantes sobre los resultados de las reformas y sobre la funcionalidad del sistema universitario. El libro refleja, además, la preocupación por examinar tanto el funcionamiento interno del sistema como sus relaciones con el exterior, en una clara apuesta por una universidad que cumpla su función como fuente de reflexión crítica, apoyo científico y tecnológico y nuevas ideas para el desarrollo humano y social.

(1) Además de José M^a de Luxán, los autores son: José García, Julio Grao, Inmaculada Horcajada, Carmen Labrador, Mario de Miguel, Jordi Monserrat, José G. Mora, Pedro Noguerol, Miguel Ángel Quintanilla, Sebastián Rodríguez, M^a Jesús San Segundo, José María Souviron, Alejandro Tiana, Ángela del Valle, Carlos Velasco, Gustavo Villalpalos y Enrique Villareal.

ORTEGA CARRILLO, J. A.: *Comunicación Visual y tecnología educativa. Perspectivas curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Granada, Grupo Editorial Universitario, 1997. 436 pp. ISBN: 84-89908-24-9.

Los nuevos currícula, al hilo de los avances tecnológicos, introducen como contenidos comunes a diversas áreas formativas (Lengua, Ciencias Sociales y Naturales, lenguas extranjeras, Música, Educación Plástica y Visual, Educación para el Consumo, para la Salud, Ambiental, para la Paz y la Tolerancia, etc.) la formación de los estudiantes para el uso de la lectura crítica de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías de la información.

Este texto pretende ser una guía para los profesionales que trabajan en la Educación multimedia de niños, jóvenes y adultos. Hoy, la necesidad de este tipo de educación es incuestionable, pero la cultura tecnológica media del profesorado manifiesta un bajo nivel de alfabetización mediática del profesorado, lo que conlleva que el uso que se puede hacer hoy en las aulas de las tecnologías de la información y la comunicación es incipiente y a veces inadecuado. También pretende alfabetizar en los lenguajes y habilidades que hacen posible la elaboración de mensajes multimedia.

En primer lugar, el autor nos introduce en la evolución de las formas de comunicación visual a través de los siglos y estudia su naturaleza y sus características semiológicas diacrónicamente. De esta manera, el lector descubre las particularidades o secretos que regulan la percepción de los iconos y desvela las implicaciones que esto tiene en la elaboración de los materiales didácticos audiovisuales y digitales.

Este primer capítulo, así como los siguientes, terminan con un apartado de enorme interés didáctico en el que el autor realiza propuestas acertadas de actividades para fijar los contenidos de cada capítulo.

El libro está perfectamente organizado en todos sus capítulos y ofrece gran cantidad de datos básicos que evitan tener que buscar información complementaria o aclaración de conceptos fuera de él, lo que le convierte en una herramienta muy útil. Las definiciones de términos son abundantes y constantes.

El capítulo segundo desarrolla la naturaleza de la comunicación visual con un trato especial a la imagen y su poder comunicativo, para pasar en los capítulos siguientes a desarrollar una renovada teoría de la pragmática de la comunicación didáctica en la que se analizan con cuidado las normas morfosintácticas y semánticas del lenguaje visual. El capítulo cuarto está especialmente dedicado a la semiótica de la comunicación visual e incorpora un enfoque sociocrítico y una visión pragmática del lenguaje publicitario documentado con un anexo de imágenes bien comentado.

Si en estos capítulos se introducen como nuevos elementos didácticos la infografía, la animación computerizada, el vídeo o la televisión, el capítulo sexto se dedica principalmente a Internet, y al Radio Packet y sus posibles aplicaciones en el ámbito de las escuelas rurales.

Los siguientes capítulos son de un carácter eminentemente práctico y desarrollan estrategias curriculares que le sirvan al receptor para descodificar crítica y analíticamente textos multimedia. Además, se recogen propuestas de diseño y elaboración de textos visuales, audiovisuales (diaporamas, inforamas, videoramas, animaciones o, incluso una introducción al lenguaje sobre el que se crean las páginas web: el HTML).

El libro reúne dos características que lo hacen interesante: es novedoso y es didáctico. Viene acompañado de cientos de

imágenes que apoyan al texto y ayudan al lector a introducirse en un mundo que de otra mano podría resultar una selva.

Sin embargo, con este libro claro y completo, adentrarse en el mundo de la multimedia o de la red de redes, se convierte en una tarea fácil y amena, algo así como descifrar un jeroglífico con las claves de la mano.

Ante un mundo saturado de información, bien está que alguien se preocupe seriamente de crear mentes capaces de discernir en un ámbito que es cada vez más confuso, amplio y embriagador. Cualquier herramienta que evita la manipulación inconsciente de mentes está creando un espacio de democracia, justicia, libertad y equidad. Este libro, desde luego contribuye a ello.

Victoria Malvar Ferreras

GIMENO SACRISTÁN, J.: *Poderes inestables en educación*. Madrid, Morata, 1998, 351 pp. ISBN: 84-7112-432-7.

Poderes inestables en educación, el último libro de José Gimeno Sacristán, es un libro de madurez, bien pensado y articulado, en el que deja clara su postura intelectual. Tener clara la posición desde la que se abordan los problemas constituye un requisito indispensable para poder realizar un trabajo distanciado. Gimeno desde el comienzo hasta el final del libro argumenta su postura en favor de la Escuela pública en tanto que espacio de formación y de transformación necesario para que exista una sociedad democrática.

La estructura de desarrollo del libro es una estructura compleja en la que, a modo de las muñecas rusas, las cuestiones fundamentales que se plantean se van desarrollando progresivamente de forma sistemática y cada vez con mayor profundidad, sacando a

la luz sus múltiples interrelaciones. Es esta una obra en la que se abordan numerosas cuestiones con la minuciosidad y el buen hacer de un conocedor del oficio, y que está dividida en tres partes: la práctica educativa, la cultura educativa y, por último, la configuración que las relaciones de poder adoptan en el campo de la educación en la actualidad. El lector se encuentra así enfrentado a problemas tales como la búsqueda de una racionalidad posible que funde la acción educativa, el sentido de la cultura, la necesidad de un conocimiento personal y social reflexivo, la urgencia de recuperar la confianza en el valor de la cultura y de la educación, la confrontación valores universalistas-valores particularistas, la centralidad del concepto de lo público, el papel del Estado en la lucha por la igualdad...

Es difícil en una reseña dar cuenta de las múltiples dimensiones del libro y de los matices que encierran sus planteamientos. Me interesa especialmente poner de relieve el trabajo de vigilancia epistemológica que Gimeno realiza. Gracias a una reflexión de segundo orden es capaz de explicar las funciones que la educación tiene y debe de cumplir, precisamente cuando estas funciones se han visto desestabilizadas por toda una serie de cambios políticos, económicos, sociales y culturales que han tenido lugar en las últimas décadas, con el auge del llamado neoliberalismo. Esta reflexión le permite también salvar toda una serie de obstáculos para llevar a buen puerto un trabajo riguroso, trabajo que sin duda se convertirá en un referente obligado para todos los que trabajamos y nos interesamos por la educación.

La apuesta de Gimeno consiste precisamente en que ese proceso de objetivación necesario para conocer lo que está aconteciendo en el campo de la educación, en un tiempo de inseguridades, exige establecer puntos de apoyo básicos que eviten caer en determinismos, voluntarismos

mos ingenuos, escepticismos y relativismos postmodernos.

Rescata así la idea de que, frente a la impotencia, la desmovilización y el pesimismo, la educación y sobre todo la Escuela pública siguen siendo espacios importantes, espacios en alguna medida abiertos, en los que siguen existiendo posibilidades de construir tanto individual como colectivamente herramientas para lograr sociedades más igualitarias, sociedades democráticas puesto que el acceso al saber, a la cultura, y a una ética común constituyen bienes inalienables. Gimeno defiende que el papel del intelectual no consiste únicamente en descodificar los distintos discursos que coexisten en la actualidad sobre la educación, labor no obstante necesaria para un distanciamiento productivo que oriente y fundamente una acción educativa racional y lúcida, sino que es preciso además comprometerse avanzando propuestas que permitan transformar la realidad presente.

Se explica así que una de las líneas argumentativas que recorre sobre todo las dos primeras partes del libro, y que articula su lógica de fondo, sea la relación teoría-práctica, ya que ambas se entrecruzan en toda acción humana y, más específicamente, en la acción educativa. Para poder comprender todas las implicaciones, que a diferentes niveles y en diferentes ámbitos se establecen entre la teoría y la práctica, adopta como punto de partida un determinado modelo de análisis. Se distancia tanto de una perspectiva positivista que cree entender lo que ocurre en el campo educativo recurriendo mecánicamente a correlacionar distintas variables, como de un análisis genético de carácter histórico que estudia las dependencias y las transformaciones de los fenómenos en un recorrido de larga duración con el fin de comprender los efectos de herencia e innovación en el presente. Opta por el análisis de la acción, de la dinámica de las acciones de los sujetos individuales y colectivos. De este modo

defiende que lo que acontece en el mundo de la educación tiene que ver con los agentes, quienes con sus acciones dan sentido a las prácticas sociales que tienen lugar en los sistemas educativos. Evita así, por una parte, el determinismo de las estructuras dadas al conferir valor a las acciones y al papel de los sujetos, a su capacidad para entender lo que hacen y para promover cambios posibles y, por otra, el voluntarismo idealista ingenuo que llevaría a ignorar los condicionantes existentes que pesan sobre la acción de los agentes educativos.

El conocimiento, la teoría, es consustancial a toda práctica, y también a la práctica educativa. El problema es cómo romper la dicotomía racionalidad-irracionalidad, una dicotomía empobrecedora intelectualmente e inmovilizante en la práctica, para buscar una racionalidad posible que permita pasar de la rutina y de la inconsciencia de los procesos a la reflexión y al cambio. Esta mediación es decisiva para valorar el pensamiento y la cultura, para la práctica educativa misma y, en fin, para la formación de los que educan. La relación entre teoría y práctica en educación significa poder distinguir entre el saber hacer y el saber sobre el hacer; significa evitar el peligro tanto de un pragmatismo ciego y alienante como de un intelectualismo ingenuo; significa conocer los efectos de la división del trabajo actualmente existente entre los profesionales de la práctica y de la teoría para no caer en visiones demagógicas y simplistas.

La acción educativa supone un sistema de procesos que se realizan en la historia, y por lo tanto, es una acción en cierta medida abierta e imprevisible, y más en los tiempos presentes, pero no por ello deja de ser susceptible de un cierto grado de racionalidad y de regulación. Definir ese espacio de libertad significa oponerse tanto a contemplar la acción educativa, como una práctica de recetario, una técnica, un mundo totalmente regido por normas y reglas

fijas en el que reina la racionalidad instrumental, como oponerse a un mundo totalmente determinado por leyes y estructuras externas. Definir ese espacio es uno de los retos más difíciles con los que se encuentran los profesionales de la enseñanza, las políticas educativas, y los teóricos de la educación. Si se ciega la capacidad de innovación y de creación, si se bloquea la búsqueda de salidas posibles, se anula la voluntad y la autonomía de los agentes educativos al mismo tiempo que se empobrece la dinámica social. En el marco de una racionalidad limitada y de una realidad no determinada totalmente los agentes comprometidos en la acción educativa, ayudados por la reflexión y el compromiso, pueden encontrar salidas en una sociedad cada vez más cambiante y contradictoria en la que se vuelve problemático el funcionamiento de las instituciones educativas. Gimeno desmonta las críticas de algunos sectores progresistas que cuestionan la escuela por ser jerarquizadora, por no haber logrado la igualdad, por no adecuarse a la diversidad de los estudiantes, por considerar que únicamente cumple funciones negativas, así como las de aquellos que se escudan, para no realizar un esfuerzo compartido, en que educar es un arte y que como tal no debe estar sometido a reglas preestablecidas. Critica también con rigor, por supuesto, la posición de sectores conservadores que quieren hacer de la escuela un reducto del pasado. La acción educativa debe de estar basada en un proyecto que permita alcanzar de forma consensuada fines comunes aceptables, un proyecto que vaya más allá del relativismo postmoderno en el que todo vale.

La relación teoría-práctica permite, en fin, una nueva comprensión de las relaciones que existen entre cultura subjetiva y cultura objetiva, una nueva dicotomía con la que es preciso romper ya que entre la cultura subjetiva y la cultura objetiva existe un circuito de ida y vuelta.

Apropiarse de la cultura objetivada acumulada, de un fondo común de cono-

cimiento, no solo permite a todos aquellos que participan en la acción educativa descodificar, criticar, valorar de forma crítica saberes y prácticas, sino que además permite modificar el conocimiento social, contar con una guía reflexiva para comprender las acciones de los agentes sociales que son los que generalmente modifican la cultura objetiva. Y si bien las acciones educativas están sometidas a la existencia de un marco social, de una cultura, y del peso de las tradiciones sobre cómo educar, eso no significa que no exista un campo de elecciones posibles para profesores, padres y estudiantes propiciado además por el hecho de que existen en la actualidad saberes y prácticas acumuladas sobre la educación suficientemente diversas. Entra así Gimeno de lleno en el problema de si la Escuela cumple o no una función reproductora del orden social y, frente a algunas posiciones estructuralistas que consideran que la acción y la práctica educativas están abocadas a una reproducción inexorable, sostiene que existe un margen para la acción libre y transformadora de los individuos y colectivos, pese a que las reglas estén marcadas. Pero para que esas posibilidades se abran, el primer paso es conocer esas reglas, conocer cómo se generan y cómo funcionan, conocer cómo la práctica educativa está en relación con otras prácticas sociales además de ser deudora de su propio pasado. La acción educativa no se puede aislar del marco en que se realiza, los cambios que tienen lugar en el campo educativo están en interrelación con toda una serie de procesos exteriores al mismo.

Conocer los mecanismos de conexión que existen entre conocimiento y acción en educación implica por tanto analizar el marco de condicionamientos recíprocos que existen entre las teorías y las prácticas internas y externas a las aulas. Las reformas escolares, el movimiento de innovación del currículum, o los principios neoliberales son un buen ejemplo de esos condicionamientos convertidos en intentos de controlar y

cambiar las mentalidades y las prácticas de forma indirecta pero eficaz.

Desde una perspectiva genealógica de análisis en la que me sitúo, que Gimeno denomina genético-histórica, se podría pedir una mayor inscripción de los procesos en la historia, no solo de los códigos sino también de los procesos sociales que influyen en la educación, en los saberes y en las prácticas, y más concretamente, comprender cómo las relaciones de poder en la escuela están atravesadas por los conflictos que existen entre los distintos grupos sociales que pugnan por alcanzar la hegemonía social. Gimeno, sobre todo en la última parte del libro, cuando examina los nuevos mapas de poderes en la educación y se pregunta quién detenta en los tiempos presentes la legitimidad para proyectar un modelo de educación, hace un esfuerzo de contextualización. Pone de relieve que al entrar en crisis el modelo educativo que defendía el Estado del Bienestar que, pese a sus contradicciones y limitaciones, abogaba por una escolarización para todos, y mantenía que la educación era un derecho y un deber de los individuos, ese proyecto común se ha visto desestabilizado. ¿Es posible proponer un proyecto asumible democráticamente que se base en un mínimo común para todos en la situación actual, cuando los Estados-nación han visto en parte erosionadas su autoridad y su legitimidad como consecuencia de toda una serie de transformaciones: la globalización económica, la explosión de las comunicaciones, el multiculturalismo...? Gimeno sostiene que es posible siempre y cuando existan fuerzas sociales que defiendan ese proyecto, y si la mayoría de los agentes sociales implicados en educación pública no se dejan arrastrar por los engañosos cantos de sirena del neoliberalismo, es decir, si son conscientes de que es necesario mantener la escuela pública al margen de una racionalidad economicista, de la lógica del mercado. De lo contrario la fragmentación del sistema escolar, el as-

censo de la privatización, la incapacidad de lograr un nuevo contrato social del que nadie quede excluido, conducirá a una mayor diferenciación social, a una sociedad escindida, disgregada. La igualdad es más un proceso que un estado, implica por parte de los agentes asumir una posición modesta, participativa, reflexiva y responsable, implica asumir las conquistas democráticas alcanzadas, así como la idea de que la educación constituye un dispositivo central para el progreso material, intelectual, y moral de la sociedad.

Julia Varela

GARCÍA MARTÍNEZ, A. y SÁEZ CARRERAS, J.: *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid, Narcea, 1997, 254 pp. ISBN: 84-277-1243-X.

Esta obra se dedica al estudio de uno de los temas más acuciantes en el momento actual: el racismo y sus múltiples connotaciones. Es cierto que el problema no es nuevo, pero sí se presenta con nuevas dimensiones y, porqué no decirlo con mayor crudeza. Los últimos informes realizados en España y también en Europa ponen de relieve la existencia de actitudes poco tolerantes en la población más joven. En algunos casos se constatan también brotes de xenofobia que es necesario prevenir mediante la educación.

En este libro los autores dejan muy claros desde el primer momento los supuestos de los que parten; así como los principios que dan sentido al trabajo: No existe una educación neutral ni tampoco hay investigación neutral, ni teoría abstracta, aséptica o descontextualizada. No hay en Ciencias Sociales ni en Ciencias de la Educación hechos puros, objetivos, separados de los valores; el intento de formular

una ciencia educativa de valor neutro ha fracasado, ya que el conocimiento libre de intereses es lógicamente imposible.

El libro se dirige a un amplio abanico de lectores y busca provocar una reflexión que nos haga capaces de comprometernos en la construcción de sociedades más justas, en la búsqueda de sentido, así como caminar hacia el encuentro de un orden social más justo.

Esta obra aborda de una manera ágil y a la vez con un lenguaje científico el problema del racismo, el concepto de especie humana, la idea de raza y su representaciones. Asimismo estudia el nuevo marco en el que se mueve la educación intercultural, su importancia, así como los diferentes modelos de educación intercultural y los valores que intenta potenciar dicha educación: participación, tolerancia y solidaridad.

La educación intercultural postula el reconocimiento de los aprendizajes intelectuales y físicos que son los del niño en el seno de su entorno, ya que el objetivo de la educación intercultural son las personas y no las culturas en tanto que tales; postula igualmente la comprensión de las vivencias del niño en la escuela en diversos campos (económico, educativo, de la vivienda...); postula además el respeto a las culturas y el de las personas, y el respeto de las opiniones de los padres que piden que los diversos elementos de su cultura no se expongan sin precauciones.

Como muy bien indican los autores de esta obra, la educación intercultural nos ofrece la posibilidad de introducir un discurso nuevo, frente a la acomodación burocrática, enfatiza la necesidad de que los actores sociales y educativos incrementen su margen de autonomía para apreciar la pedagogía intercultural como una verdadera praxis política y ética.

La educación para la tolerancia y la interculturalidad fomenta actitudes colaborativas y de comunicación entre alumnos y profesores y entre profesores, por una parte, y entre la escuela y la comunidad, por otra.

La reflexión que su propia articulación curricular necesita es ya una primera muestra del calado en la configuración de una formación orientada al desarrollo de la escuela inserta en una sociedad plural y democrática.

Finaliza invitándonos a desarrollar una educación intercultural más crítica, pues aunque la escuela es una institución que no cambia fácilmente, ahora bien cuando los cambios se producen en ella, provocan profundas transformaciones en la sociedad en la que están insertas.

Aporta también como anexo un programa de educación intercultural en el que sus elementos básicos serían: la necesidad de pensar al otro; la negación del etnocentrismo; la ausencia de la alteridad como elemento esencial a nuestra propia vida.

Este programa pretende conseguir en los alumnos como metas: el respeto al otro y el respeto por sí mismo, así como el desarrollo de destrezas, valores, habilidades y comportamientos que potencien la convivencia armónica. Inserta asimismo un vocabulario básico sobre estos temas de gran interés para todas las personas preocupadas por hacer avanzar la educación en estos campos tan novedosos como desafiantes.

Gloria Pérez Serrano

GINER, S.; LAMO DE ESPINOSA, E. y TORRES, C.: *Diccionario de Sociología*. Madrid, Alianza Editorial, 1998, 904 pp. ISBN: 84-206-8580-1.

En el célebre trabajo de Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, se da un aldabonazo definitivo a la teoría del conocimiento y se instauran las bases fundacionales de la epistemología moderna. Una de sus aportaciones innovadoras es la conceptualización del *paradigma* asociado a la *comunidad de científicos*. Un

paradigma, en su formulación más básica, sería el conjunto de teorías, visiones y cosmovisiones que los miembros de una comunidad científica comparten; en los mismos términos, una comunidad científica estaría compuesta por personas que se ajustan a un determinado paradigma y construyen teorías comunes previamente validadas y consensuadas en el endogrupo que constituyen.

A partir de estos parámetros se inauguran nuevas mirillas y atalayas de observación. Al poner el acento en la dimensión perceptiva de los fenómenos científicos se ligan éstos a la estructura comunitaria de la ciencia y del saber, que será en lo sucesivo el nuevo cristal desde donde se mire. Esto es, en adelante los avezados científicos no verán la realidad igual que los no-científicos, dado que se han socializado en un paradigma para el que han sido previamente pretrechados. Los miembros de una comunidad científica comparten una misma matriz disciplinar constituida por un conjunto de prenociones y categorizaciones aprendidas, un repertorio de creencias y valores, asunciones de modelos de análisis... y sobre todo, y es lo que aquí concita el inmediato interés, han sido aleccionados en el ejercicio y uso de una determinada configuración del habla técnica.

Cada ciencia, a medida que se desarrolla y va ganando terreno en el campo del conocimiento, va organizando el vademécum de su saber urdiendo sus propios mecanismos, enhebrando las mallas de sus estructuras, produciendo un complejo de técnicas y metodologías, y creando, en definitiva, un lenguaje característico. Estas jergas y usos del habla científica son, al fin y al cabo, el mimbre constitutivo y germinal que otorga carta de naturaleza a una ciencia.

Como señalara Wittgenstein, la estructura del lenguaje y del mundo son isomorfas. La estructura del habla técnica de la sociología que este diccionario aporta, pongamos, es una contribución a la construcción de un orden social clasificado a través del conocimiento y la objetivación del habla sociológi-

ca. La sociología, al proponer su propio orden de significación de la realidad social, está asumiendo su peculiar proceso de constitución y legitimación como ciencia social. El habla y la producción de discursos que incorpora el saber sociológico, así como la naturaleza relacional y contradictoria de su lenguaje con su objeto, en este caso, la sociedad, proporcionan un observatorio privilegiado para la comprensión y transformación de los procesos sociales e históricos. No en vano, el binomio conocimiento sociológico-transformación social ha sido el caballo de batalla de la sociología desde finales del siglo XIX.

Esta prolija exposición nos ayuda a entender cómo se constituye la comunidad científica de sociólogos, y cómo, a partir de ésta, se conceptualizan las derivas y producciones de su propio saber. El diccionario que aquí se presenta está caracterizado por una extensa nómina de colaboración en la que han participado 231 autores de amplias y diferentes familias teóricas del pensamiento social. Los mismos editores, Salvador Giner, catedrático de Sociología en la Universidad de Barcelona, y Emilio Lamo de Espinosa, catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, reconocen la no adscripción del diccionario a escuela alguna, y su consecuente negativa a desarrollar cualquier suerte de visión singular y monocrorde que pudiera recortar la amplitud del conocimiento sociológico.

Se ha reunido un cuerpo lexicográfico de 1.451 voces, que constituye en sí mismo, el conjunto coral del pensamiento sociológico. El abundantísimo volumen de voces se organiza siguiendo criterios de mayor o menor extensión. Así, se encuentran entradas sucintas, normales, extras y superextras, dedicadas estas últimas a términos de extraordinaria significación para la sociología. Las más breves, sea el caso del término «Cohesión social», no tienen entrada de texto, pero nos reenvían a otros registros, «Solidaridad social» para seguir con el ejemplo, donde se desarrollan. Este procedimiento

permite presentar cada entrada de texto con remisiones y referencias cruzadas a otros términos. Así, se favorece la estructura arborescente y en red en la exposición de los conceptos abordados.

El diccionario va pergeñando, a través de sus voces, las expresiones más significativas de la sociología. Entre los múltiples criterios de selección de las entradas con texto, destaca el minucioso rastreo en los diccionarios de sociología más resonantes y prestigiosos. A partir de éstos, se listaron los términos registrados por orden de frecuencia, para ser sometidos a posterior evaluación por editores y expertos sobre su posible inclusión.

No ha sido baladí, en este proyecto de cerca de tres años de duración, el esfuerzo por incorporar al acervo sociológico una pequeña galaxia de conceptos de carácter local, no recogidos hasta entonces en diccionarios extranjeros. Su principal novedad consiste en tratarse del primer diccionario de sociología elaborado íntegramente por autores españoles. La presencia de estas voces, pioneras en el orbe sociológico, van desde términos como «Franquismo», que, por sus esencias y consecuencias sociales, no resistirían una glosa en otra suerte de historia universal de la infamia borgiana, hasta términos más prosaicos e idiosincrásicos como el de «Caciquismo». En este recorrido somero, merecerían ser destacados los destellos teóricos de conceptos como «Regeneracionismo», que incorpora una meridiana veta de lucidez al pensamiento crítico español tras el desastre del 98, u otros, como «Bandolerismo», «Krausismo», «Carlismo», «Falangismo»... que añaden heterogeneidad al patrimonio sociológico español, aderezando con su saber y sabor el heterodoxo pensamiento de las tradiciones nacionales y regionales de nuestro país.

Por otro lado, el diccionario adopta otro eje de selección de términos más amplio y universal, que corresponde al lugar, digamos, de la desnacionalización de la sociología. Se recuperan las voces más señeras de la

sociología, tanto en el nivel de los autores más granados, enfocados al trasluz de la historia, como de los grandes sistemas de ideas y estructuras de pensamiento.

Se incluye, asimismo, un esclarecedor índice analítico que se organiza alfabéticamente a fin de presentar las voces con entrada de texto. Cada una de las voces viene acompañada de una colección de términos que va construyendo la trama narrativa y conceptual de la voz principal.

Este diccionario es, en definitiva, una obra de fácil consulta donde pueden hacer escala no sólo estudiantes universitarios de sociología y otras ciencias sociales afines como la política, el trabajo social, la economía, la pedagogía, la antropología social, la psicología, la historia o la filosofía, sino también los más avisados lectores, curiosos y profesionales, porque, como diría nuevamente el viejo Wittgenstein dialogando con Heidegger, el lenguaje, y su corolario, el pensamiento, no sólo es la morada del ser, sino la condición del ser social. El diccionario de sociología es, para seguir con la analogía, el albergue del ser sociológico, pero la ontología de su ser la adquiere al entrar en ósmosis con el conjunto de conocimientos; no en vano, a través de sus múltiples calas y sinuosidades en otros saberes, se hace más global e integral según se contagia de los intercambios, préstamos y trasvases de las otras disciplinas que lo nutren.

José Luis Gordo López

JIMÉNEZ MORENO, L.: *Discernir y valorar. La Filosofía, calidad de vida y otros estudios de Filosofía práctica*. Madrid, Ediciones Clásicas, 1998, 172 pp. ISBN: 84-7882-350-6.

Siempre es tiempo de hablar de filosofía, aunque en épocas de crisis parece como si

no haya tiempo o momentos de sosiego para la reflexión filosófica. Por eso libros como éste, del profesor Luis Jiménez, son hoy, si cabe, más necesarios. Parece claro que la significación, el prestigio y la necesidad de la filosofía para la educación integral del hombre y como vehículo que fomenta la calidad de vida no guardan, en la actualidad –al menos aparentemente– relación con el valor y el papel que en nuestra sociedad y en su marco educativo se le confiere a la propia filosofía. En este sentido este libro pretende despertar la inquietud, en este mundo circunstancial «de las prisas» y de lo inmediato, por las preguntas que todo ser humano puede hacerse y necesita responderse. Por ello, no es la finalidad del autor ofrecernos una doctrina filosófica acabada, sino más bien se trata de un ensayo dirigido a todos los que, profesionales y no profesionales de la filosofía, aman de algún modo la sabiduría, entendida ésta como búsqueda, como campo dinámico, como conquista, como un aprender a discernir y valorar.

En esta línea, el hilo conductor de este ensayo, que guarda unidad a pesar de que una mirada superficial pueda inducir que se trata de una reunión forzada de diferentes estudios, es claro: el discernimiento y la valoración como vehículos del saber teórico y práctico de los que resulta calidad de vida. Esta preocupación va a estar presente, de un modo más profundo o latente, en los diferentes capítulos en que se desgrana el pensamiento de Luis Jiménez. Comienza éste aclarándonos el sentido de la filosofía como calidad de vida, acercándonos al sentido mismo de la filosofía como ejercicio del pensamiento, como actividad que ilumina el discernir y valorar entre todo lo que se nos presenta. No se trata, pues, de adquirir solamente unos conocimientos, sino también de aprender a filosofar. Ambos cauces aumentarán nuestras posibilidades de actuar acertada y equilibradamente. Además, la filosofía nos proporciona una visión de globalidad y una interrelación

entre los distintos conocimientos que nos ampara ante la ceguera del especialismo.

Desde este sentido, como muy bien señala Luis Jiménez, la filosofía es vitalidad, inquietud y exigencia continua. Es una tarea esforzada, que no comulga con acomodamientos, pero que a la postre nos aporta calidad de vida, ya que no sólo nos permite interpretar el mundo y «nuestro mundo», sino también nos guía para transformarlos. Por tanto, en los capítulos siguientes el autor aborda la cuestión de la valoración de la realidad. Destaca la gran importancia de lo racional a pesar de sus límites, pero precisando también que estas mismas limitaciones de la razón para aprender la complejidad de la realidad humana, nos instan, asimismo, a tener en cuenta lo pasional, lo instintivo y volitivo de la propia realidad humana; de ahí que las corrientes vitalistas y voluntaristas hayan tenido también su peso en la propia historia de la filosofía. Por esta razón va a poner de relieve, Luis Jiménez, que se hace imprescindible considerar la *dimensión valorativa* como algo fundamentalmente relevante para la realización plena de la vida humana. Se impone, por tanto, denunciar la alienación y decadencia; pero no sólo eso, sino también proponer nuevos modos de vida desde la máxima autenticidad personal.

Esto le lleva a destacar la afirmación axiológica vital de la persona frente a la opresión técnica y económica. No se trata de negar o frenar el avance de las ciencias, sino de que éstas no esclavicen al hombre. Además, señala, muchos de los saberes que hoy tienen tanto crédito como ciencia dejan fuera de sí la compleja realidad de cada ser humano y su relación con los demás. El hombre no puede reducirse a mera estadística, a un sistema, sujeto de consumo, o al mismo progreso. Ya algunos ilustrados fueron conscientes de la necesidad de que el progreso científico y material fuera acompañado del progreso moral, como condición indispensable para la feli-

cidad del hombre y de la humanidad. Armonía y logro, todavía hoy, no realizados.

Por ello, en las circunstancias actuales, corresponde a la filosofía una labor de reflexión crítica e incluso de denuncia, pues los avances técnicos pueden ofrecernos comodidad y calidad de vida; pero, ésta, no será verdaderamente tal si no va acompañada del respeto a la dignidad de la persona y nuestro entorno natural. Esto se pone de manifiesto al comprobar cómo algunos avances técnicos y científicos provocan desajustes en el hombre y en la propia naturaleza. Urge, pues, tal como acertadamente pone de relieve Luis Jiménez, reflexionar sobre el puesto del hombre en el cosmos y potenciar la dimensión valorativa del hombre. Saber valorar, saber discernir, es lo que puede mantener en vigilia la conciencia de los hombres, para no sucumbir al deterioro humano y de nuestro mundo. La propuesta que nos ofrece Luis Jiménez es no someterse a las cosas para ser libre. Esto implica no dejarse llevar por el incremento constante de necesidades, con las que la sociedad de consumo nos picotea incesantemente.

Pero si a la filosofía le compete alertar sobre este cúmulo de cosas y necesidades que nos someten, también le corresponde estar en guardia y denunciar el propio sometimiento que con frecuencia pulula en su propio ámbito. Por ello en el siguiente capítulo Luis Jiménez aborda el tema «filosofía y administración». Señala que ha habido en España muchos intelectuales que han tenido que exiliarse, salir al destierro; pero también, ha habido y hay intelectuales «extrañados» en su propia tierra, excluidos de la actividad filosófica normal. Se trata de «exilios ocultos» propiciados por grupos acomodados o con poder en el campo laboral de la filosofía, y que no permiten el paso más que a los que siguen su senda o doctrina. Es el espíritu partidista o de escuela, tan común en la historia educativa española y que en distintas épocas ha sido denunciado por algunos intelectuales

intrépidos, que han antepuesto la libertad de pensamiento a la prosperidad personal.

Concluye Luis Jiménez, en el último capítulo, destacando el papel integrador de la filosofía, a la vez que recaba la necesidad de buscar la interrelación entre los distintos conocimientos o saberes para dotar de sentido la vida humana. Buscar la sabiduría, afirma, es incompatible con cerrarse en compartimentos que no se comunican entre sí. La filosofía se nos ofrece como un vaso comunicante, desde su función esencialmente crítica. Finalmente acaba preguntándose y preguntándonos, ¿cómo no filosofar? Si preocupaciones, conocimientos y todo nuestro entorno nos apremia, ¿cómo no esforzarse por saber discernir y valorar con autonomía y criterio propio? A formar este criterio contribuye, sin duda, este libro de Luis Jiménez.

Amable-Ángel Fernández Sanz

REDONDO, E.; LASPALAS, J.:
Historia de la Educación. I. Edad Antigua.
Madrid, Dykinson, 1997.
ISSN: 84-8155-298-4.

Llevábamos años esperando este libro de texto, repetidas veces anunciado por el autor principal a sus colegas universitarios más próximos y a sus discípulos, entre los que me cuento, pero la espera ha valido la pena. Emilio Redondo, muchos años Catedrático de Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona y posteriormente en la de Navarra, con la ayuda decisiva de Javier Laspalas, también discípulo suyo, actualmente profesor en esta última Universidad, nos han legado finalmente esta primera entrega de una obra llamada a dejar un bien sedimentado poso entre los manuales universitarios del género.

No es sólo un rasgo de modestia lo que ha llevado a los autores a catalogar su producción como de «guía-manual», por-

que es completamente cierto que se trata en verdad de una guía, de una guía encaminada a un objetivo preciso: que quienes emprenden el estudio de la historia de la educación puedan llegar eficazmente a puerto. De ahí que, en las primeras páginas, se dedique notable atención –ausente en tantos otros libros de este tipo– a explicitar los pasos metodológicos más fiables y, sobre todo, a asegurar una participación permanente del alumno en el proceso de instrucción, que es a la vez, en gran parte, un proceso de investigación, personal y en equipo. Pero el carácter de «guía» que el libro realmente tiene no se queda meramente en eso; va mucho más lejos, adobando cada uno de los capítulos con los ingredientes de la claridad y de la amenidad y, sobre todo, con el recurso permanente a textos originales de los autores muy bien elegidos, y que se incluyen en la narración.

Siguiendo la misma línea que ya entendió sabiamente Ángeles Galino en su admirable y pionero manual que tanto hemos empleado los profesores de la materia, Redondo y Laspalas dedican el primer capítulo conceptual del libro a historiar la educación del Antiguo Oriente, ignorada por otros manuales. Lo hacen más bien de modo conciso, pero sin omitir nunca los puntos capitales, especialmente aquellos que pudieran tener un mayor enlace con las ideas y corrientes que más tarde se desarrollarán en Occidente. A continuación, el tratamiento que se hace del mundo griego es amplio y detallado: casi 250 páginas de narración bien documentadas, continuamente apoyada en textos claves, sobre todo platónicos y aristotélicos. Roma merece también un estudio detenido, que, pese a su densidad, no deja nunca de ser ameno. Dentro de él, merece destacarse especialmente el capítulo dedicado a Lucio Anneo Séneca; ningún otro manual ha dedicado a este autor, de gran influjo posterior, una atención tan precisa y documentada. Excelente y novedosa es, igualmente, toda la también amplia última sección del libro, dedicada a la educación

cristiana primitiva; como no podía ser menos, destacan las páginas dedicadas a Clemente de Alejandría, a cuya obra capital (*El pedagogo*) ha dedicado Redondo el estudio crítico más completo que yo conozca.

Aunque las notas bibliográficas abundan a lo largo del manual, los autores no han creído oportuno incluir, al final de cada parte o de toda la obra, una bibliografía de consulta. Quizá sea este punto uno de los que más podrían criticarse. En cambio, para compensar, es enteramente elogiable la selección de «fuentes» realizada en las últimas páginas; los autores no se limitan a mencionar las obras de lectura más interesantes sino que dan datos precisos sobre las ediciones que podrían resultar más asequibles a alumnos y estudiosos.

Dado el ambiente que abunda hoy en algunos foros universitarios, quizá el reproche que podríamos hacer al libro sea el de reincidir en el tratamiento amplio y detallado de la antigüedad, en vez de afrontar de entrada la historia contemporánea de la educación. En efecto, no son pocos los colegas que, a menudo pretextando que eso es lo que interesa a los alumnos, centran sus programas en la evolución histórica de los últimos siglos, dos o tres a lo sumo, y consideran que tratar de historia antigua es algo trasnochado e inoperante. Con el mayor respeto hacia este parecer, deseo expresar aquí mi más profundo desacuerdo. Puesto que a lo que personalmente me dedico hoy, con absoluta preferencia, es al tratamiento de los sistemas educativos contemporáneos, pienso que mi desinteresada voz podría ser escuchada en este punto. Y lo que quiero significar es que, en materia de formación histórica, pocos períodos resultan tan formativos como los de los albores de nuestra civilización. La mayor parte de los problemas educacionales de fondo que los sistemas educativos vienen planteándose, y que siguen hoy sin ser adecuadamente resueltos, fueron ya magníficamente formu-

lados por los pensadores grecorromanos y paleocristianos. Beber en sus fuentes es, por tanto, lo mejor que puede ofrecerse a un estudiante. De otro lado, resulta a veces penoso comprobar cómo declina la formación cultural básica de quienes aspiran nada menos que a ser guías de los educadores de hoy; quizá tenga esto algo que ver con el trato, cada vez más superficial o inexistente, que los planes de estudio vienen dedicando a la cultura clásica, no sólo en educación sino también en otros campos.

Pero volvamos al manual. Por referirme también a otro punto que quizá provoque alguna discusión, mencionaré el capítulo inicial dedicado a la historia de la educación en cuanto disciplina científica, capítulo que muchos profesores universitarios suelen incluir en sus programas sin que los alumnos acaben por encontrarle demasiado interés. ¿Vale realmente la pena enfrentar al alumno primerizo, que comienza a estudiar la materia, con cuestiones de carácter epistemológico, necesariamente abstractas, más propias del gusto de los especialistas que de las expectativas discentes? Podría uno preguntarse si, en el caso de que estas cuestiones debieran incluirse en el programa, no debieran serlo más

bien al final, y no al principio (y tal vez al final de un tratamiento completo de la historia, incluida la contemporánea). Es éste un tema en el que caben opiniones de vario tipo. Ahora bien: lo que está fuera de toda duda es que también a este capítulo confieren sus autores un tratamiento ponderado, documentado y solvente, que sin duda resultará atractivo a cuantos sigan pensando que, en las aulas universitarias, una reflexión epistemológica inicial es siempre de rigor.

Con el manual que les ofrecen, Emilio Redondo y Javier Laspalas han propiciado a los profesores de historia de la educación un instrumento de extraordinario valor no sólo para preparar competentemente el contenido de sus clases (el libro contiene capítulos que, lejos de conformarse con el típico tratamiento manualístico, rozan la monografía), sino para procurarles también un enfoque metodológico atractivo y eficaz. Será, consecuentemente, un libro que dejará huella. Por eso es justo expresar a los autores la más cálida enhorabuena, junto al deseo de que continúen y completen la labor iniciada.

José Luis García Garrido