



LIBROS

Recensiones de los libros

COLOM, A. y DOMÍNGUEZ, E. *Introducción a la política en la educación*, Barcelona, Ariel, 1997. ISBN: 84-3442607-2

Si la educación es un fenómeno social, y a estas alturas de la historia sería estúpido no convenir radicalmente en ello, entonces se hace más evidente aún la necesidad de admitir una dimensión política de la educación, cognitivamente articulable según componentes de lo que la comprensión lógica establece como *policy* y como *politics* en una actualizada perspectiva funcional y no solo académico-formal del tópico.

La realidad social como referente directriz de pensamiento y acción en el modo de estructurar y disponer un cauce de solución a los múltiples problemas derivados del propósito de educar hombres y mujeres (ciudadanas y ciudadanos) en y para una sociedad plural y democrática, aconseja la exploración de las mejores vías posibles que faciliten la conjugación de ideas, creencias, perspectivas e intereses legítimos en el seno de cualquier marco convivencial. Es esto ya de por sí suficiente para justificar el estudio y la sistemática reflexión académica sobre política de la educación, tanto en el escenario pedagógico general cuanto en el de la formación de educadores, profesionales o especialistas en determinadas facetas educativas. Además, sería ingenuo dejar de lado el hecho diferencial de este ámbito respecto al de otros, puede que parejos pero distintos, en el espectro de las ciencias de la educación.

Son los propios autores los que ilustran convincentemente ese acento específico que debe caracterizar a la política de la educación. Se trata, dicen, de un discurso relacionante e interactuante entre las visiones macro y micro de la realidad social, escolar, ideológica, política y educativa que un tiempo histórico, determinado, a modo de contexto indefinido, marca e inexorablemente va marcando a hombres y pueblos.

La política de la educación se constituye en visión sincrética, o intento al menos, desde un proceloso y dialéctico torrente de perspectivas y propuestas que emanan desde la esfera individual y colectivo-comunitaria, y sin desconocer jamás la singularidad cultural, situacional e ideológica propias de los ámbitos que las generan y fortalecen. Podría decirse, por tanto, que debe ser la ciencia política la encargada de anunciar sus fines y mejores afanes en el edificio articulante del bien público, mientras que debe dejarse el cometido de estructurar su relación con la mejora del sistema a su entronque epistemológico y disciplinar con las ciencias de la educación, sin hacer de tal delimitación ninguna batalla de captura y atrincheramiento mental, que normalmente precede o sigue —depende de los protagonistas— a las trifulcas gremiales/corporativas, sea cual sea la vertiente legal aducible.

Estamos ante una disciplina factible, la política de la educación, que esta siendo ya, pero que tendrá que ser aún con más fuerza de lo que es el caso en estos momentos, instrumento para situar y «re-situat», según las necesidades y desafíos de una sociedad abierta y sin privilegios, lo que

conviene y es posible hacer si se pretende avanzar con eficacia, solidaridad y justicia, considerando los márgenes y el sinuoso recorrido, ya permanente, que los individuos han de llevar a cabo en un sistema que se está des-regulando a medida que la historia muda su concepto de progreso y la tecnología obliga a entrar en nuevas rutas alfabetizadoras.

Desde luego, la materia que nos ocupa y preocupa está impregnada de un innegable sello histórico en su contenido, pero también —y no de menor calado— su diseño ha de concebirla como gran oportunidad y apuesta por análisis rigurosos de carácter prospectivo y relacionados con el cambio de modelos que las circunstancias van a hacer —están haciendo— prácticamente inevitables.

La política, por tanto, se muestra indisoluble de la planificación educativa, de manera que la recombinação conceptual y la reestructuración estratégica de los medios pedagógicos perfilen ópticas alternativas para el logro de equidad, justicia y calidad en el acceso de todos a los bienes de la educación y la cultura.

Los autores del volumen, ambos profesores universitarios (Universidad de las Islas Baleares y Universidad de Extremadura, respectivamente) consiguen en el texto una integración temática que marca un recorrido fluido, actual y con alicientes de sencillez y claridad expositiva, muy útiles en el contexto académico al que fundamentalmente está dirigida la obra. Los estudiantes universitarios de política educativa tienen aquí una interesante referencia de estudio, y los profesores una atractiva propuesta para la reflexión y el debate.

Si bien resulta, en el conjunto, una cierta asimetría cognitiva a la vista de la disparidad relacional en partes y capítulos del libro, el abordaje de los mismos está no solo cuidado desde la pertinencia de un adecuado marco fundamentante, sino loablemente ensamblado en una secuencia que junta la instrumentalización de la polí-

tica educativa (planificación y base legislativa) con la vinculación política educativa-sistema escolar (estructura, por un lado, y dinámica funcional del sistema, por otra). En la última parte suscita especial atención el análisis acerca de la política educativa y la sociedad civil. Se plantea con la intensidad que merece el papel del individuo en la comunidad como agente participativo a través de distintas asociaciones e instancias, conformando un espacio muy propicio para una mayor incursión futura de esta política.

Felicitemos, pues, a los Dres. Colom Cañellas y Emilia Domínguez por haber sido capaces de compartir, con buen sentido de la oportunidad editorial, un esfuerzo intelectual cuyos frutos se perciben a medida que el lector se adentra en las páginas y hace de ellas ocasión para una relajada lectura. La estructura narrativa es suficientemente ágil, se da la posibilidad de escrutinio autónomo de partes, y la bibliografía, necesariamente no completa, es sugerentemente asequible para quien desee iniciar determinada singladura inquisitiva en los muy oportunos aspectos de lo que aquí se le ofrece. En resumen, una bien pensada aportación a la política de la educación, presidido por un eje sintético-analítico, que contribuye a realzar su interés en el terreno de la pedagogía.

Miguel Ángel Santos Rego

CONNELL, R.W.: *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata, 1997. ISBN: 84-7112-411-4

Hace trece años, en una reunión con expertos internacionales sobre evaluación del sistema educativo, a la pregunta de qué pasaba con un tanto por ciento significativo de alumnos que en vísperas de su ingreso en la universidad mostraban serias

dificultades para la lectura comprensiva; uno de los representantes del Estado de California mostró su sincera opinión de que el dato relevante era saber si el resultado era mejor que el del año anterior, porque lo que de verdad importaba era lograr que un número mayor de alumnos ingresaran en la formación superior y, a ser posible, se fortaleciera a medio plazo la capacidad de competencia productiva del país, sobre todo respecto a Japón y Alemania; no era misión del sistema preocuparse de todos los demás problemas colaterales a ese proyecto e itinerario. El libro de Connell, catedrático de California, se interesa exactamente por lo contrario, la suerte de los más desfavorecidos del sistema educativo que, en líneas generales, vienen a coincidir con los menos favorecidos socialmente, incluso cuando el sistema educativo ha logrado extenderse poderosamente en los últimos tiempos (p. 20).

La relevancia de esta atención objetual es mayor en la medida en que el trámite educativo es cada vez más un requisito indispensable para cualquier género de trabajo y, por tanto, se convierte en distribuidor de los bienes sociales disponibles. Pero, además, en la medida en que la enseñanza trasciende la mera visión tecnocrática de lo informativo y, de una u otra manera, se convierte en una «empresa moral», Connell proclama su convencimiento —beligerante contra quienes reclaman insistentemente programas y agrupamientos diversificados de alumnos por capacidades— de que una educación que privilegia a un niño sobre otro es «una educación corrupta, a la vez que le favorece social y económicamente» (p. 23). Con lo cual, la cuestión de la justicia social en educación lejos de ser un asunto adjetivo o preocupación para un tratamiento temático más en la programación de aula, se convierte en reto muy sustantivo para entender lo que debe ser una educación digna para todos y, por tanto, en perspectiva central y definitoria de posiciones, convicciones y contradicciones,

tanto analíticas como vitales, individuales o institucionales.

Elemento clave en el discurso del autor es el concepto de justicia. No basta, según él, con referirse a la «distributiva», o reparto estrictamente cuantitativo de este bien entre los distintos grupos sociales —línea en la que, de todos modos, la historia de los últimos 150 años en los países ricos muestra la cara bifronte de la generalización del acceso a la enseñanza primaria junto a una oferta mucho más selectiva a la secundaria y superior—, sino que hay que plantearse además una «justicia curricular», relativa al qué o a los contenidos que se distribuyen. Siendo el de la educación un proceso que opera mediante relaciones no neutrales, esta demanda afecta particularmente en este momento a la Secundaria, donde Connell advierte la presencia de un «currículo hegemónico» —muy vinculado con la inclusión o la exclusión social, por los significados y posibilidades distintos que implica para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora—, motivo por el que no se puede hablar seriamente de justicia en la escuela —o de democratización educativa— sin superar la visión estática y estandarizada del presunto bien de la educación y no adentrarse en el dinamismo interno de su configuración constitutiva y funcional.

La agudeza crítica de Connell, respaldada por una amplia experiencia investigadora de campo en Australia y unida a un aparato bibliográfico suficiente para el objeto de este libro, hace desfilas ante el lector con rapidez de tratamiento, muy ágil y un tanto deshilvanado, núcleos de interés centrales cuyo principal atractivo, en su brevedad, reside en provocar la reflexión sobre el conjunto del sistema educativo e inducir a una práctica diferente en el quehacer cotidiano. Uno de los más incisivos es el que relaciona «pobreza y educación compensatoria». Buena ocasión para sugerir perspicaces claves y perspectivas de análisis: la genealogía de la institucionalización

de esta estrategia en los años sesenta, en el intento de superar la estratificación desigual que habían tenido siempre los sistemas educativos; los éxitos sólo parciales de estos programas, especialmente entre los niños pobres, de tal modo que, «en términos estadísticos, el mejor consejo que se puede dar a un niño pobre que pretenda alcanzar los niveles superiores de la educación es que elija unos padres ricos» (p. 33); las nunca suficientemente ponderadas falsas percepciones del problema: como que más allá de una pequeña minoría no haya serios problemas de desigualdad, que la minoría de los más pobres tenga rasgos psicológicos o genéticos distintivos, o que los problemas de la educación se arreglen simplistamente con reformas técnicas reforzadoras de estructuras rígidas de los programas y de la relación pedagógica con los alumnos, todo en principio, aséptica y aparentemente igual para todos, pero que acaba por traducirse en descargar la culpabilidad de los problemas sobre los más pobres o sobre los errores de los centros. La situación le es propicia también para ofrecer otros ángulos de visión, más centrados y operativos: la importante repercusión de la selectividad sobre todo el sistema educativo —por sus resultados necesariamente desiguales, y por la batalla que provoca por los mejores resultados, siempre estadísticamente favorable a los que tienen más recursos— las diferencias en el gasto educativo *per cápita*, con su peso diferencial en los procesos; las etnografías de los conflictos y faltas de disciplina en las escuelas, indicativas de la burocrática satisfacción excluyente de muchos alumnos; la propia historia de la configuración del currículum socialmente dominante, expresivo de una determinada concepción del mundo y vinculado a la cambiante función social de la educación y, particularmente, del «credencialismo». Con la llamada de atención sobre ese conjunto de aspectos, Connell dibuja —más al modo expresionista que impresionista— el cuadro de los inters-

ticios principales desde los que, bajo una aparente igualdad de oportunidades, la educación se convierte en componente estratégico de la desigualdad en nuestra sociedad, no de una manera estática, sino de un modo dinámico. En buena medida porque participa en la producción de jerarquías e identidades distintivas —y en la consiguiente legitimación de desigualdades— pero además porque no aproxima ni corrige la tan variable disponibilidad previa y concomitante de «recursos contextuales» y «colectivos» por parte de los diferentes grupos de estudiantes —definitoria de situaciones relacionales muy dispares con el currículum y la pedagogía formal, y de resultados reales muy distintos en el juego de expectativas meritocráticas por hacerse con sus favores— simplemente no entra en ello, a pesar de que «hasta nueve de cada diez sociólogos subrayan la importancia de cierta afinidad cultural entre escuela y hogar» (p. 43).

De todos modos, la parte posiblemente más sugerente y sensible del libro es la que se centra en la relación del conocimiento con el contexto social, a fin de establecer cómo se configura el currículum hegemónico del sistema educativo. Partiendo del conocido análisis de Kuhn, relativo a que la elaboración del conocimiento tiene tras de sí un proceso social muy organizado, el autor trata de seguir el itinerario posterior del mismo: la selección a cargo de las comisiones de expertos, la batalla por las áreas de poder —con el pretexto de nuclear destrezas cognitivas básicas—, la práctica escolar en el marco de unas exigencias laborales, administrativas y organizativas pautadas por la escuela; la evaluación y selección, los métodos de control escolar, referido todo a la apropiación individual del conocimiento. Los efectos inmediatos de esta secuencia hablan en primer lugar de cómo hay una correlación entre división y poder social, en la producción y distribución del conocimiento; cómo el aprendizaje individual —necesariamente

dispar, en ritmos, facetas y modalidades— induce a creer en el desigual mérito educativo de cada uno; cómo la evaluación competitiva refuerza la idea de los desiguales méritos, inteligencias o disposiciones; cómo el aprendizaje académico se escinde de otros posibles, más inmediatamente relacionados con lo cotidiano del trabajo o de la casa, y se erige en superior a los mismos; cómo se potencia la privatización del conocimiento y las pautas individuales de la apropiación del mismo y de sus medios, a contrapelo de lo que debía ser el ideal del sistema educativo público. Muestra también otros efectos inversos—el currículum hegemónico produciendo efectos sociales, dada su propia naturaleza de conocimientos organizados—: genera y refuerza la jerarquía de clases, permite establecer una relación compleja con la división de sexos y con determinados códigos de comportamientos y convenciones sociales y, primordialmente, es la base de la selección y orientación según capacidades, éxito y fracaso académicos.

La preocupación de esta secuencia descriptiva es poner de relieve la necesidad de tener en cuenta los condicionantes profundos de la selección de conocimientos y métodos a que obliga todo currículum, nada indiferente o neutral. La propuesta consiguiente es invertir la tendencia excluyente que encierra permanentemente el «currículum hegemónico», y establecer que la escuela debe asumir un programa común de contenidos y métodos, de aprendizajes, pero organizado a partir de la experiencia de las personas desfavorecidas, a las que debe darse alguna ventaja. Desde esta perspectiva, tiene particular interés su concepto de «mínimos», referido a ese conjunto compartido de aprendizajes importantes constituido a partir del «criterio mínimo de elección», que viene dado por los intereses de los menos favorecidos y es base, por otra parte, de una «justicia curricular» imprescindible. El autor razonará que, dentro de lo arduo y complejo, si se hace el trabajo intelectual necesario es posible construir un programa educativo

comprendido de estas características, éticamente más justo—al encarnar los intereses de los menos poderosos— y epistemológicamente mejor porque centra de manera más precisa el sistema de relaciones y permite superar con mayor acierto los obstáculos que se oponen a un progreso intelectual y cultural compartido.

Si la parte teórica del libro transpira un claro optimismo transformador, entremezclado con una sensible visión utópica en la que son perceptibles voces como la de Paulo Freire o la más lejana de Dewey, la parte más decididamente práctica—con dos estudios de casos incluidos en apéndice— transpira un dinamismo experiencial, pleno de momentos activos, acompañado de reflexiones muy oportunas para provocar en el lector empatía hacia el posicionamiento sociopolítico defendido por el autor. Los aspectos principales en que se centra esta segunda mitad tienen que ver directamente con el trabajo que supone a los profesores cualquier cambio reformista—en el horizonte de una visión de los mismos como reformadores— dentro de una explícita consideración de la relación entre política y educación; con la evaluación del rendimiento del alumnado, más allá de la competitividad y del individualismo hegemónicos; con el diseño de un programa de educación compensatoria basado en la participación como proceso educativo y democrático; y, en fin, con un llamamiento a la cualificación de la investigación educativa para que su paradigma organizativo esté más atento a los intereses educativos de los marginados, porque, a su modo de ver, «la calidad del pensamiento y la investigación educativas es el reflejo de la calidad de la democracia de toda la sociedad» (p. 172).

En un momento en que el trabajo como elemento de inserción social está en entredicho, y con él la perspectiva de una más completa justicia social, hasta el punto de que las dinámicas de integración se están transformando rápidamente en políticas de atomización y desaparición; cuando la ampliación de la obligatoriedad educati-

va hasta la Secundaria está convirtiendo a ésta en un foco multiplicador de expectativas contradictorias, sin que las cifras del fracaso escolar mengüen sustantivamente respecto a momentos no tan lejanos en que el bien educativo no era tan accesible como ahora mismo; cuando la desmoralización e insatisfacción docentes tienden a aliarse con el retroceso cansino de la consideración de la educación como proceso de cambio igualitario, y con el consiguiente reforzamiento de posiciones duras y controles jerarquizantes, es de agradecer el aire fresco del razonamiento de Donnell. Su llamada de atención sobre la «injusticia curricular», expresiva de las desigualdades sociales, resulta de plena actualidad, a la par que incisiva para que el trabajo docente sea asumido con plena conciencia de sus implicaciones y posibilidades, si quiere ser auténticamente democrático. Adicionalmente, puede ser de gran utilidad para desvelar y establecer con fundamento coherente los tan debatidos como poco justificados contenidos mínimos curriculares: el criterio de «los intereses de los de abajo». Cuestión ésta relevante porque, compaginada con el compromiso de que todos puedan adquirir el dominio de las competencias imprescindibles para procesar información significativamente, puede y deberá constituir en un tiempo no lejano un renovado pacto de solidaridad y ciudadanía, básico para seguir entendiendo que todos formamos parte de una misma sociedad.

Manuel Menor Currás

BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, Bernabé (dir.): *Historia de la Acción Educativa de la Iglesia en España*. Vol. II. *Edad Contemporánea*. Madrid, BAC, 1997. ISBN: 84-7914-204-9

Pertenece este segundo volumen a los siglos XIX y XX, completando así, la *Histo-*

ria de la acción Educativa de la Iglesia en España. El primero, publicado en 1995, recoge los siglos anteriores. El director de la obra completa, Bernabé Bartolomé Martínez, ha seleccionado en esta ocasión, como lo hizo en la anterior, un buen equipo de colaboradores que viene investigando en este campo y que son suficientemente conocidos en nuestro ámbito histórico y cultural.

La obra se compone en este segundo volumen de un prólogo, a cargo de su director (pp. XVII-XX); de una *Introducción sobre el marco histórico*, de Dolores Gómez Molleda (pp. 3-34); de unas *Referencias bibliográficas* de esta etapa por Ángela del Valle López (pp. 35-46); y de cuatro capítulos que detallamos a continuación.

Al capítulo I, sobre *Mentalidad cristiana y pensamiento pedagógico de la Iglesia en España*, pertenecen los siguientes autores y temas: Primitivo Tineo, *La Jerarquía eclesiástica y la educación* (pp. 49-98); Buenaventura Delgado Criado, *Pedagogos cristianos y sus escritos sobre educación* (pp. 99-127); Emilio Redondo García y Javier Vergara Ciordia, *La actitud de la Iglesia española ante la política educativa del Estado y el fenómeno de la secularización docente en la primera mitad del siglo XIX* (pp. 128-136) y Teódulo García Regidor, el mismo tema también *La segunda mitad del siglo XIX y el siglo XX* (pp. 137-161); Pedro M.^a Gil Larrañaga, *La polémica entre ciencia, razón y fe: sus repercusiones en la educación* (pp. 162-178); y Bernabé Bartolomé Martínez, *Los Congresos católicos (1889-1902) y los problemas de la educación. Las confederaciones y su contribución a la enseñanza en la escuela católica* (pp. 179-201).

El capítulo II corresponde a la *Actividad educadora institucional* con las colaboraciones de: Francisco Martín Hernández, *La formación del clero y de los religiosos* (pp. 203-223); Luis Resines, *Catequesis y predicación* (pp. 224-244); Bernabé Bartolomé Martínez, *Fomento y promoción del estudio y de la cultura por parte de la Iglesia* (pp. 245-289); Vicente Faubell Zapata,

Un camino tortuoso. Recuperación de una legislación dispersa (pp. 290-332) y *Órdenes, Congregaciones y Asociaciones eclesiales masculinas, dedicadas a la educación y a la enseñanza* (pp. 223-448); Manuel Revuelta González, *Los jesuitas* (pp. 449-471); Ángel Miranda, *Los salesianos* (pp. 472-491); Vicente Faubell Zapata, *Universidades pontificias, católicas, instituciones superiores de enseñanza de la Iglesia española* (pp. 492-511); y Ángela del Valle López, *Órdenes, Congregaciones e Institutos eclesiásticos femeninos dedicados a la educación y enseñanza* (pp. 512-718).

El capítulo III trata de *La enseñanza no formal y de los recursos pedagógicos*: Ismael Fernández de la Cuesta, *La Música sagrada* (pp. 719-730); Juan Plazaola Artoola, *El Arte sacro* (pp. 731-376); Miguel de Santiago Rodríguez, *La literatura religiosa* (pp. 737-738); Gregorio Bartolomé Martínez, *El libro, las bibliotecas y la prensa* (pp. 739-784); y Bernabé Bartolomé Martínez, *Tiempo y espacio. Proyecto educativo y manual escolar* (pp. 785-833).

El capítulo IV y último, se refiere a *La Acción social y educadora de la Iglesia en ámbitos especiales y de marginación*: José Andrés Gallego, *La labor formativa del catolicismo español* (pp. 835-867); Gregorio Bartolomé Martínez, *La religiosidad popular a través de fiestas patronales, romancero estacional, procesiones, peregrinaciones, cofradías y órdenes terceras* (pp. 868-894); Florentino Sanz Fernández, *La Acción educadora de la Iglesia sobre la juventud obrera* (pp. 895-953); y Bernabé Bartolomé Martínez, *Centros de asistencia, promoción y rehabilitación social en España* (pp. 954-955).

Al final se añade el ya imprescindible *Índice de Autores*, preparado por la profesora Dra. Teresa Rabazas (pp. 997-104), que facilita a los interesados la rápida localización de éstos, a lo largo de sus páginas.

Va destinada esta obra a los sacerdotes y religiosos, investigadores e historiadores de la educación y de la historia en general, estudiantes de seminarios y universidad y

a aquellos que sienten un especial interés por la historia de la Iglesia.

Nos encontramos ante una de esas obras que aparecen de muy tarde en tarde, por lo que tenemos que agradecer a su director y a cuantos han contribuido con su esfuerzo a su publicación el poder disponer, hoy día, de una obra de estas condiciones que vienen a enriquecer nuestro acervo cultural.

Entre las características más notables a destacar tenemos: la *novedad*, ante la amplitud, profundidad y aportaciones inéditas de los temas; y la *objetividad*, con que han sido tratados, así como la *verificación documental* de todos los datos utilizados.

Como suele ocurrir, en estos casos, el director nos advierte de las limitaciones, lagunas y posibles olvidos de cuestiones, así como de los distintos estilos narrativos por tratarse de una obra colectiva. Lo cual no desmerece, en absoluto, los positivos logros conseguidos en una obra de estas dimensiones.

Francisco Canes Garrido

SAVATER, F.: *El valor de educar*, Madrid, Ariel, 1997. ISBN: 84-7731-269-9

La educación es un valor, «es valiosa y válida» pero, además, «es un acto de coraje», pues hay que tener valor para educar.

Entre estas dos caras de la misma moneda, dos sendas tal vez paralelas, dos cuestiones básicas del acontecer humano) se mueve en este ensayo, Fernando Savater, catedrático de Filosofía en la Universidad Complutense de Madrid y autor de decenas de libros. La educación, como el mismo acontecer histórico, suscita una permanente polémica. Los problemas que afectan a la vida individual y social de los

hombres y mujeres existen y se formulan ya en la escuela o en torno a la escuela.

Por ese entorno palpitan acontecimientos fácilmente reconocibles como el racismo, la intolerancia, la droga, las distintas formas de violencia, etc; pero, además, la educación se encuentra cercada por conflictos intrínsecos a la propia andadura del educar, desde el viejo debate entre enseñanza pública o privada, los nuevos planes de estudio, etc, hasta las quejas de los padres y las protestas de los estudiantes. En el fondo de todas las preguntas que puede formularse el ser humano subyace la más acuciante y universal de todas: ¿qué es la educación?

A esta cuestión pretende responder el ensayo de Savater. Y al menos consigue que le acompañemos con interés e incluso entusiasmo en su zigzagueo por los vericuetos que constituyen ese amplio y difuso mundo de la educación. Vamos desbrozando bosque con las genuinas herramientas del filósofo que indaga, que se pregunta, que formula interrogantes y que trata de ofrecer respuestas. Reflexión filosófica arraigada en la realidad social más viva y palpitable. En el fondo se inquiera sobre la razón última de ser hombre. Enmarcadas por una cálida y emocionada «Carta a una maestra», en realidad su madre maestra y todas las maestras, tal vez primeras maestras, como inicial exposición de intenciones y propósitos, y una inquietante «Carta a la ministra», ministra Esperanza Aguirre en esta coyuntura «popular», resumen y compendio del recorrido, abierto a ensayos futuros con el remate de una breve antología de textos de filósofos y escritores sobre la educación, el filósofo deambula con paso seguro y decidido por cuestiones verdaderamente interesantes como el papel de la familia, el futuro de las humanidades, la combinación entre disciplina y libertad, la formación moral y los problemas de importante repercusión social como la violencia, el terrorismo, las drogas, el sexo, etc.

En esa «Carta a una maestra» que cumple el papel de prólogo, Savater esboza los temas que pretende desmenuzar con paso firme y con penetrante lucidez. Savater escribe con claridad, su lenguaje resulta diáfano, avanza con fluidez sobre el sonido de las palabras hacia sus significados más inteligibles. El libro se deja leer con suma e inusual facilidad tratándose como se trata de reflexiones de un filósofo. Arranca del reconocimiento general de que los profesionales de la enseñanza no rompen precisamente las llamadas, *listas* de audiencia ni de reconocimientos. Más bien al contrario. Y el autor sugiere un camino de solución: «En el campo educativo... poco se habrá avanzado mientras la enseñanza básica no sea prioritaria en inversión de recursos, en atención institucional y también como centro del interés público». Savater que ha vivido no sólo los primeros años de la democracia sino sobre todo los largos últimos años del franquismo, parte del aserto firme de que «la educación no es una fatalidad irreversible y cualquiera puede reponearse de lo malo que había en la suya». Y se formula preguntas que tratará de responder después a lo largo del libro. La primera de ellas resume sencillamente el problema: «¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos?». Esta es la cuestión. ¿El método para penetrar en este entramado?, la filosofía, porque «hacernos intelectualmente dignos de nuestras perplejidades es la única vía para empezar a superarlas». Y además, con optimismo persistente, del que suelen acusar al autor y al que éste no renuncia porque «creo que es la única actitud rigurosa». El primer capítulo, «El aprendizaje humano», se adentra en una afirmación básica, que los humanos «nacemos para la humanidad»: llegar a ser humanos del todo es un arte, lo que los antropólogos llaman «neotenia», «la posibilidad de ser humano sólo se realiza efectivamente por medio de los demás, de los semejantes» y además, mediante la con-

ciencia de «ignorancia», es decir, sabiendo que desconocen algunas cosas. Este es el principio del saber y, en definitiva, de la filosofía y del pensamiento. Savater asegura, además, que no ha sido la sociedad la que ha inventado la educación sino que es «el afán de educar y de hacer convivir armonicamente maestros con discípulos durante el mayor tiempo posible, lo que ha creado finalmente la sociedad humana...». «El hombre llega a ser a través del aprendizaje», porque «lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos». Savater se mueve por las páginas del libro con frases de las denominadas a veces lapidarias pero que en la andadura del lector sirven como basamentos sobre los que apoyarse para avanzar, como piedras para cruzar el río. «El destino de cada humano no es la cultura, ni siquiera estrictamente la sociedad en cuanto institución, sino los semejantes». Esta afirmación es una de esas andanadas de pensamiento que sustentan el proyecto. «La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa». Es otra piedra sobre el río. A la vez, el autor muestra suficiente interés en dejar claro que su análisis está libre de cualquier arranque trascendente cuando asegura que la materia de la educación, que es enseñarse los hombres unos a otros en qué consiste ser hombre, «la conocen mejor los humanos mismos que los seres sobrenaturales o los habitantes hipotéticos de las estrellas».

El ensayo avanza en los diversos capítulos en torno al contenido de la enseñanza con el punto de partida de que cada uno de los humanos no somos «únicos» ni los «iniciadores» del «linaje» de que la conciencia del «tiempo» es nuestro primordial invento, de la diferencia entre educación e instrucción, que es preciso matizar, de que se trata de «enseñar a aprender», de que una de las tareas básicas de la enseñanza «siempre ha sido por tanto promover modelos de excelencia y pautas de reconoci-

miento que sirvan de apoyo a la autoestima de los individuos», pero que existe la amenaza de que «los modelos brindados por los edificadamente nada edificantes medios audiovisuales (Savater dedica especial atención a la televisión, cuya «función educativa» conoce cada vez mayor auge), las bandas callejeras, las sectas integristas o los movimientos políticamente violentos y tantas otras ofertas ominosas sustituirán a la educación en terreno que no puede abandonar sin negarse a sí misma».

Arranca el tercer capítulo dedicado a la familia, con la certeza de que el protagonismo de la familia en la socialización primaria de los individuos anda eclipsada, que el espíritu del tiempo idealiza o fanatiza lo juvenil y desprestigia la experiencia, que la autoridad está en crisis en la familia, producto todo ello del miedo y vehículo hacia la inseguridad que suele refugiarse en las formas colectivas de autoritarismo. En este contexto de eclipse educativo de la familia, merecen análisis singular la ética, la religión, el sexo, las drogas y la violencia, temas sobre los que las escuelas se ven conminadas a educar, aunque, como recuerda Savater, «las escuelas sirven para formar gente sensata, no santos», para situar dentro del sentido común la cuestión de la socialización que significa educar. El cuarto capítulo trata el espinoso problema de la equilibrada relación entre disciplina y libertad en el ámbito de la educación, pero la cuestión queda planteada con evidencia cuando se afirma: «Si la educación implica cierta tiranía, es una tiranía de la que sólo pasando por la educación podremos en alguna medida más tarde librarnos». «Ser libre es liberarse. No partimos de la libertad, sino que llegamos a ella».

En el capítulo cinco aborda un tema de «rabiosa actualidad»: la hipotética desaparición de las humanidades en los planes de estudio. Savater asegura que «no es cuestión del qué sino del cómo» en lo que

estriba la virtud humanista y formadora de las asignaturas que se enseñan. Tras realizar un somero recorrido sobre la repercusión de la pedantería sobre la pedagogía, «la pedantería puede boicotear a la pedagogía», y sobre el «respeto racional», concluye con referencias muy interesantes a las proyecciones de una educación verdaderamente humanista, que reivindica permanentemente el autor, como son su dimensión narrativa, esa sensibilidad narrativa que es sensibilidad literaria, y el fomento de la lectura y la escritura.

El último capítulo, el sexto, desemboca en la afirmación de que educar es universalizar. El punto de partida es que la tarea educativa presenta una «dimensión conservadora», pero que no se queda ahí, tal vez porque la realidad queda a veces desbordada por lo que llama «el entusiasmo simbólico». Pero, además, porque la sociedad nunca es un todo fijo, acabado. La educación, sin embargo, no es neutral. En definitiva, «el ideal básico que la educación actual debe conservar y promocionar es la universalidad democrática», por lo que queda en evidencia cualquier otro ideal intolerante, racista, clasista, machista, etc., imperantes en nuestro mundo.

En la «Carta a la ministra» que cierra el ensayo, Savater resume su pensamiento cuando afirma que «la enseñanza no puede ser un bien más de los que se ofrecen en el mercado», con lo que denuncia la invasión galopante de neoliberalismo que se apodera de todos los mecanismos económicos, sociales y culturales que articulan nuestra sociedad. «Aún queda mucho por globalizar», dice Savater a la ministra, por ejemplo «no logra mundializarse el interés por los derechos básicos de la persona humana», y además «la educación democrática debería fomentar el desarrollo de la mundialización humanista actualmente postergada».

Manuel Irusta

WASSERZIEHR, Gabriela:
Los cuentos de hadas para adultos. Una lectura simbólica de los cuentos de hadas recopilados por J. y W. Grimm (2.^a Ed., mejorada y ampliada). Madrid, Endymión, 1997. ISBN: 87-7731-269-9

Enseñar deleitando: vieja pretensión pedagógica más a menudo proclamada que llevada a efecto; propuesta, desde luego, difícilmente realizable en algunos dominios de la ciencia y la cultura; y sin embargo, susceptible de cumplimiento en un dominio de tan extraordinaria importancia como es el de aprender a vivir cabalmente en tanto que ser humano.

La autora de este apasionante libro dice dedicarlo, precisamente, «a todas las personas que me han ayudado a vivir y a crecer», y en esa dedicatoria está en germen lo que el libro entero describe: cómo puede aprenderse a vivir creciendo, y cómo puede hacerse con la grata pedagogía del relato maravilloso oral o escrito, deleitándose. No es casual que los dedicatarios de la obra sean anónimos —ellos y la autora sabrán, sin duda, quiénes son—, como anónimos y múltiples son los autores de los cuentos de hadas —*Märchen*— que los hermanos Grimm recopilaron a comienzos del pasado siglo. Cultura popular, literatura oral, folclore...; en suma, lo colectivo en acción.

Psicóloga formada en Madrid y Zúrich —en el Instituto C.G. Jung de Kusnacht—, Gabriela Wasserziehr aplica a los cuentos de hadas la perspectiva propia de la psicología analítica —la variante junguiana de la psicología profunda, discrepante del psicoanálisis freudiano— con la intención de interpretarlos como ejemplificaciones al alcance de cualquier ser humano del proceso de maduración psíquica que Carl Gustav Jung denominó «proceso de indivi-

duación», pues su objetivo final no es otro que llegar a ser, de la forma más completa y personal posible, uno mismo. Para que esto suceda, siempre según Jung, es necesario que buena parte de los contenidos inconscientes del psiquismo lleguen a ser advertidos y, cuando ello es posible, asumidos e integrados en la personalidad por el individuo. Y ello ocurre de manera semejante en todos los seres humanos, con algunas variantes culturales. Esta comunidad es lo que permite que las etapas esenciales de dicho proceso puedan ser reflejadas, de forma oscuramente comprensible —comprensible a través del *símbolo*— en el relato de una experiencia vital ejemplar, como la que traducen los cuentos de hadas.

La interpretación psicológica de los cuentos de hadas no es nueva; Bruno Bettelheim la puso en práctica en 1975 (*Psicoanálisis de los cuentos de hadas*; traducción española, Barcelona, Grijalbo, 1978). Pero es la suya, como ya indica el título, una interpretación psicoanalítica de orientación freudiana, mientras que la realizada por Gabriela Wasserziehr es «simbólica», en el sentido que este término posee en el pensamiento junguiano. Según esta orientación, los contenidos inconscientes que se ponen de manifiesto en el relato no son preponderantemente individuales, sino colectivos, en la medida en que se hacen referencia a situaciones, actitudes, impulsos e inhibiciones que son compartidos por todos los seres humanos «independientemente de sus vivencias personales concretas». Precisamente esto es lo que permite que ciertas situaciones, que no por casualidad fueron denominadas «arquetípicas» por Jung, puedan simbolizarse a través de figuras o acciones que se repiten en la simbólica de los individuos y de las culturas, y en cuya ubicuidad se basa la comprensibilidad, tanto superficial como profunda, del cuento.

La presentación del libro por parte de su autora tiene el mérito de comenzar vin-

culando «cuentos, sueños y mitos», mostrando de este modo la real dimensión antropológica de ese género literario —el cuento popular— que tan a menudo se ha tomado a la ligera. En esta perspectiva, el cuento está relacionado con lo inconsciente personal y colectivo, con la historia del individuo y con la historia de la comunidad a la que pertenece: en último extremo, la especie humana. Como el mito, el cuento narra una «historia ejemplar»; como el sueño, lo hace mediante símbolos.

Esta historia tiene un comienzo, un «punto de partida», como reza el título del segundo capítulo, que, en todos los casos, denuncia una situación errónea, insuficiente, necesitada de un cambio: «situación deficitaria», «necesaria renovación», «ruptura» y «búsqueda» son los términos clave de esta parte de la obra, por serlo del inicio de la mayoría de cuentos. Cuando la búsqueda se pone en práctica (tercer capítulo) se inicia el «proceso de individuación». En esta parte, central en la obra, aparecen sucesiva o simultáneamente los principales arquetipos junguianos: la *Sombra*, el *anima*, el *animus*, el *Sí-mismo*, cuyo conocimiento es imprescindible para que pueda llevarse a término la carrera mágica, representación simbólica de la tarea psicológica. Es digno de destacar el hecho de que la cuarta parte se ocupe de un tema especialmente valorado por el psicoanálisis freudiano, aunque desde la perspectiva arquetípica, como es el de la relación del protagonista con los padres. Fiel al mensaje de los *Märchen*, la autora sabe reconocer la importancia concedida en estos relatos a ese punto nodal del desarrollo psíquico personal que es la relación con los progenitores, aunque sea misma fidelidad le lleva a pasar por encima del modelo unilateral representado por el «complejo de Edipo».

La conclusión del estudio pone de manifiesto una de las enseñanzas que, a juicio de su autora, tiene mayor importancia en ese proceso de crecimiento y de maduración: la identificación del Mal —o más exac-

tamente, de lo malo— en el propio interior, como condición indispensable para «un desarrollo y una totalidad superior», pues no en vano el proceso de individuación, por más que en ocasiones adquiera el aspecto de una confrontación con lo malo ajeno, a la postre y sobre todo es una confrontación con lo malo en uno mismo, aquello que merece morir para que algo nuevo nazca. En este sentido, el estudio de Gabriela Wasserziehr es mucho más que un análisis históricocultural, pues sus consecuencias morales son de mayor calado.

Por último, sólo cabe felicitarse por el hecho de que un libro así se haya editado por primera vez en España, y en castellano. En el momento en que escribo esta reseña existe ya una traducción al alemán en la editorial Fischer; pero, en esta ocasión, un editor español se ha decidido a apostar por la obra de una alemana antes de que su previsible éxito en su país natal, ejerciera su conocida función estimulante.

Luis Montiel

SALGUERO, M.: *Libertad de cátedra y derechos de los centros educativos*. Barcelona, Ariel, 1997. ISBN: 84-344-1169-5

La libertad de cátedra es una libertad reconocida constitucionalmente. La relevancia y actualidad del libro que reseñamos está en dirigirse al ámbito de la enseñanza primaria y secundaria, niveles donde no siempre —por restringirla al universitario— se ha reconocido como lugar de efectivo ejercicio. Para esto, defiende una interpretación «extensiva» del derecho, apoyada en nuestra tradición histórico-jurídica y derecho comparado; como ha defendido nuestro Tribunal constitucional, al extender a

todos los docentes de primaria y secundaria la libertad de cátedra. A medida que la desprofesionalización se incrementa en los niveles básicos, así aparece a lo largo del libro, aumenta la regulación y limitaciones al ejercicio de la libertad de cátedra, quedando con un carácter marginal o residual (lo que no está regulado). Si no queremos confinarla a una «práctica discursiva» o con un carácter retórico, se debe posibilitar las condiciones para su ejercicio en la práctica. Delimitar y hacer un análisis minucioso de los diferentes registros, armonizar los diferentes derechos, fines e intereses, y en qué medida pueda incrementar la capacitación profesional del profesorado, como reconoce Nicolás López Calera en el prólogo, bien puede hacer de este libro del profesor Manuel Salguero (Universidad de Granada) una referencia obligada en el tema.

Un primer capítulo se dedica a hacer una genealogía histórica de cómo se fue configurando, con avances y retrocesos, la libertad de cátedra en nuestro país en los dos últimos siglos; hasta —tras el largo paréntesis del período franquista— quedar recogida en el Título I de la Constitución española. Haciendo una cierta reconstrucción del debate constitucional como clave de su interpretación, defiende que la libertad de cátedra no es sólo la herencia liberal de un derecho subjetivo o individual frente a poderes públicos (libertad negativa), sino un bien jurídico objetivo-institucional, necesitado de protección para el ejercicio democrático. Entonces, no es sólo (aunque también) una libertad ejercida desde el puesto de enseñanza, es primariamente —como señalaba en una sentencia Tomás y Valiente— una garantía institucional, que obliga a los poderes públicos a preservar, no invadiendo ámbitos, justo para preservar la libertad y otros derechos democráticos.

El capítulo cuarto se dedica a *El contenido. Especial consideración a los niveles de la enseñanza secundaria y primaria*. Siendo la libertad de cátedra una parte de

la libertad de enseñanza y relacionada con la libertad general de expresión, incluye la libertad pedagógica; su sentido originario se delimita en el marco de la enseñanza institucionalizada. Aquí tiene el contenido negativo de defender una esfera de autonomía frente a los poderes públicos o mandatos oficiales, y el contenido positivo de un conjunto de facultades, modalizado en función del nivel educativo y por su necesaria articulación y armonización con otros derechos constitucionales. Por tanto, en formulación negativa, *consiste en no someterse a las ideas científicas impuestas, a orientaciones que impliquen un determinado enfoque de la realidad natural o social y a imposiciones que deriven de una ciencia oficial*. En su vertiente positiva, es contenido esencial *la posibilidad de expresar libremente ideas y convicciones científicas racionalmente asumidas por el profesor en relación con una disciplina académica, en el momento de la investigación, en la transmisión y en la elección del método adecuado en el proceso de comunicación*. No obstante, como derecho fundamental, su ejercicio tiene unos límites constitutivos (cap. 5): puesto docente y materia impartida, protección de la juventud y la infancia o por la propia finalidad otorgada a la educación («pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales»). También se estudia específicamente si por el estatuto de funcionario hay unos límites a la libertad de cátedra o por la fidelidad a la Constitución, concluyéndose en ambos casos que no.

Se dedica otro capítulo a los *Ámbitos del ejercicio de la libertad de cátedra en la enseñanza secundaria y primaria*. Aquí el contenido de la libertad de cátedra incluye la forma (libertad pedagógica) en que es transmitido (medios, recursos y metodología didáctica), espacio éste donde se muestra más proclive al control y a las restricciones de la Administración. Un proble-

ma en este nivel es cómo conjugar que, al amparo de la libertad de cátedra, cada uno actúe a su modo cultivando su propio jardín, cuando un trabajo en equipo y coordinado es —lo sabemos— necesario para una mejora escolar y cambio educativo. La autonomía profesional tiene los límites de los acuerdos de los equipos docentes. La cuestión práctica, en este caso, sería —más bien— en qué medida el ejercicio de la autonomía profesional pueda enriquecer mutuamente el trabajo conjunto, y —viceversa— la colaboración pueda justamente potenciar la propia profesionalidad.

En este contexto hace Manuel Salguero un interesante análisis de las propuestas actuales de la política educativa que otorgan una «autonomía» a los centros escolares, para ver si significa un incremento de la libertad de los profesores. Desentrañando algunos de los usos malsanos, concluye (p. 130) que *la autonomía se transforma en obediencia a los imperativos legales y en mecanismo de interiorización del control*. Aplicando la teoría de Habermas habla de la «colonización jurídica» que se ha producido, en el desarrollo de la Reforma, de espacios y ámbitos del sistema escolar que debían quedar en el «mundo de la vida» escolar. Cuando la sobrerregulación del currículum y proliferación reglamentaria se incrementa hasta límites inimaginables, entonces la libertad de cátedra se convierte en una libertad «residual». Y esto sucede, por ejemplo, cuando el Estado se convierte en paladín defensor de una determinada concepción psicológico-pedagógica, como ha sucedido en los últimos tiempos en determinadas prescripciones curriculares. Incluso el malestar docente que, obviamente tiene diversas causas, podría ser también una manifestación de la pérdida de realización efectiva de esta libertad en el ejercicio de la docencia. Disminución de la autonomía profesional que se manifiesta en la normativa reguladora de los libros de texto, donde la LOGSE mantiene vigente la disposición adicional quinta de la LGE,

que exigía la aprobación oficial de los libros de texto, normativa que enlaza con 1938, frente a la II República. Con todo ello *la pérdida de autonomía del profesor y el vaciado de la profesión docente son las consecuencias* (p. 152).

Signo de la actualidad del libro que comentamos es que dedique el capítulo siete a *La libertad de cátedra y los signos de identidad de los centros de enseñanza secundaria y primaria*. Se hace un minucioso análisis de la laicidad y neutralidad de la enseñanza, en especial de la relación de la neutralidad con la libertad de cátedra. Tras estos análisis se concluye que, si bien una enseñanza neutra es imposible e indeseable, la neutralidad debe ser entendida como ausencia de adoctrinamiento y como procedimiento. En segundo lugar, el análisis del profesor Salguero se dirige a la propuestas actuales (comunitaristas) de dar una configuración ideológica particularizada a los centros docentes públicos. El primer asunto, en este sentido, es *preguntarnos si el establecimiento del proyecto educativo en los centros públicos equivale o se identifica con el carácter propio o ideario de los centros privados* (p. 195). Por una parte, los centros públicos no podrían tener un carácter propio, a no ser un cierto ideario constitucional; *pero pretender configurar un perfil ideológico homogéneo y diferenciado de cada centro docente, además de ser, más bien, un mero sueño de la razón burocrática, constituiría una quiebra del pluralismo interno y de la neutralidad* (p. 196). Lo que hay detrás de estas pretensiones eficientistas —señala— es doblegarse a las exigencias del mercado: oferta diferenciada para favorecer la demanda educativa.

Un análisis específico merece resaltar cómo queda la libertad de cátedra con el derecho a establecer un ideario en los centros privados. Tras describir, debidamente apoyado, el concepto, contenido, alcance y límites del ideario o carácter propio de los centros privados, mantiene la efectividad de la libertad de cátedra en estos

centros, como sentenció el Tribunal constitucional. Esto no impide que exista un conflicto entre dos derechos: la libertad de cátedra de los profesores y la libertad de enseñanza del titular para dotar al centro de una impronta ideológica. Se trata de armonizar y conciliar ambos derechos. El necesario respeto público del carácter propio no anula la libertad de cátedra, ni implica una subordinación a él o lo convierte en apologista del mismo. A su vez éste ideario no faculta para ejercer un posible adoctrinamiento en el sentido que él mismo marque —como mantiene Blanca Lozano en otro libro sobre el tema—, pues en tal caso no se estaría respetando la libertad de conciencia de los alumnos ni favoreciendo el libre desarrollo de su personalidad. En este apartado se analizan igualmente otros casos de interés: el lugar del ideario y libertad de cátedra en los centros concertados, o en centros privados que no tienen ideario.

El interés del libro y el esfuerzo realizado por el autor para hacer accesible su lectura a todos los docentes, no borra el carácter originario de un estudio serio y fundamentado, como muestran las 722 notas a pie de página que apoyan los distintos capítulos, recogidas al final del libro. Cómo armonizar la libertad de cátedra del profesorado, individualmente considerado, con los derechos propios de la comunidad, es —en efecto— uno de los problemas clave de nuestro tiempo. Si se acentúa el ángulo individual, según la tradición liberal ilustrada, o —como se argumenta desde el comunitarismo— el lado social de pertenencia a una comunidad y tradiciones, que han constituido la identidad personal y las propias virtudes cívicas. Esto hace que algunos comunitaristas se planteen reformular dicha tradición, dando cabida a las virtudes y *éthos* común de cada comunidad, al tiempo que una política de reconocimiento de la diversidad. Manuel Salguero, consciente de estas propuestas, no defiende una concepción meramente formal o deontológica de la libertad de cátedra,

acentúa igualmente la cara positiva en el funcionamiento de un Estado social y democrático. Otro problema actual es que, ante los déficits de socialización primaria que acusan los niños y juventud, se transfiera a la escuela funciones que antes estaban cubiertas en el ámbito afectivo de la familia o por otras instituciones socializadoras, generando nuevas tensiones y desafíos en los docentes; con lo que se amplía la esfera, contenidos y límites de la libertad de cátedra.

En unos tiempos en que la libertad de cátedra del profesorado de primaria y secundaria se ha visto seriamente constreñida por un exceso de burocracia regulación y colonización administrativa de la vida de los centros y profesores, los nuevos aires conservadores vienen a abanderar la defensa de dicha libertad. Ni los primeros ni los segundos encontrarán —me temo— fuertes apoyos doctrinales en este libro. Por el contrario, para todo aquel que quiera defender la autonomía del profesor, la especificidad de la escuela pública, o incrementar la profesionalidad docente, encontrará un buen aliado en la lectura del libro del profesor Salguero. Recuperar —debidamente contextualizado— uno de los ideales ilustrados, ahora que en nuestra coyuntura postilustrada se está poniendo en duda su vigencia, y con ello el propio *status* del profesorado y de la escuela pública, bien vale el esfuerzo.

Antonio Bolívar

SARRAMONA, Jaume; VÁZQUEZ, Gonzalo; COLOM, Antoni J.: *Educación no formal*, Barcelona, Ariel, 1998. ISBN: 84-329-9359-X

Este libro de reciente publicación pretende dejar claro la centralidad de la educación

no formal en la educación actual y cómo entra dentro de la profesionalidad de los educadores. Está dividido en tres partes: la primera define el concepto de educación no formal; la segunda está centrada en los ámbitos que abarca ésta, la tercera en su planificación y evaluación. Cada uno de los capítulos contiene una interesante bibliografía que se recoge al final.

La parte primera (*La educación no formal. Concepto*) escrita por Gonzalo Vázquez, estudia el origen y significado de la educación no formal, así como sus funciones, contenido y métodos de trabajo dentro de una concepción que vincula la educación no formal a un proceso de educación permanente. Se completa este capítulo con algunos de los problemas con los que se enfrenta todavía la educación no formal. Estos son: la escasa coordinación de las acciones de los profesionales de la educación no formal con la planificación de sus acciones y la reflexión pedagógica posterior; el excesivo optimismo con que algunos examinan los programas educativos, o por el contrario, el pesimismo de otros; el olvido de la naturaleza educativa que deben tener los programas no formales; y, en último lugar, la exigencia tecnológica de la educación no formal que hace que su eficacia pedagógica dependa en gran medida del nivel de competencia profesional de quien desarrolle los programas.

La segunda parte (*Ámbitos de educación no formal*) está dividida en ocho capítulos escritos por los tres autores. Éstos consideran que la educación no formal se ocupa de las áreas de la alfabetización, la formación laboral, el ocio y el tiempo libre, la educación para el consumo, la educación para la salud, la educación urbana, la educación ambiental y la conservación del patrimonio y la animación sociocultural.

El capítulo dos, *La alfabetización*, se centra en definir el término, sus manifestaciones, el analfabetismo funcional y el analfabetismo de los adultos. El capítulo tres dedicado a la formación laboral, se de-

tiene a establecer las relaciones entre educación, trabajo, formación, los esfuerzos realizados en las empresas para mejorar la formación y los escasos resultados alcanzados en algunos países. Plantea los factores que hacen más necesaria hoy la formación *para y en* el trabajo, lo cual implica que la formación se convierta en continua. Así, la educación de adultos se concibe de una forma nueva, ligada a la promoción social que ha de desarrollarse a lo largo de toda la vida; de este modo «la formación crece y se diferencia tanto en el espacio como en el tiempo, provocando que el conjunto del sistema educativo-formativo sea más extenso, interrelacionado y dinámico» (p. 62). La formación laboral está ligada, por tanto, no sólo a la capacitación del trabajo, sino al desarrollo de la competencia humana en las diversas situaciones que ofrece éste, la preparación para la salida al mundo del trabajo y el ingreso en el mundo del ocio y del tiempo libre. Pretende, pues, enseñar a saber vivir y a saber convivir.

El capítulo cuarto sobre el ocio y tiempo libre pone el acento en la estrecha relación entre trabajo, ocio y juego y la necesidad de hacer del ocio un tiempo de disfrute más que un tiempo de actividad, de ocupación o de consumo. El capítulo cinco se enfrenta a un tema importante en la sociedad actual: la educación para el consumo. Cada vez es más patente la conveniencia de enseñar a las personas a consumir correctamente, con criterio, pero es necesario que los programas que se desarrollen tengan contenidos formativos, no basta la mera información de los productos (calidad, precio...). Esa tarea formativa es la que corresponde realizar al pedagogo, que, además debe ser versado en psicología del consumidor.

La educación para la salud, corresponde al capítulo seis. Ésta se puede realizar tanto en el ámbito escolar como en el no formal. En el primero se incluyen tanto programas de salud escolar como progra-

mas para niños en hospitalización continuada. En el ámbito no formal se incluyen los programas con un marcado carácter social que están orientados y encauzados a la población adulta; los programas de contenido educativo dirigidos a educar los hábitos, orientar conductas y actitudes de los diversos usuarios de los hospitales (pacientes, familiares y visitantes); programas educativos desarrollados en las propias empresas para preservar en el lugar de trabajo la salud del personal; y por último, están los programas específicos centrados en la prevención concreta de un síndrome, enfermedad o hábito. La educación urbana, correspondiente al capítulo siete se entiende en este libro como «las actividades desarrolladas en el mero de la administración local» (p. 105). Antoni Colom, el autor de este capítulo, se plantea las interrelaciones entre la ciudad y la educación, de ahí que articule sus propuestas en torno a dos vectores: qué aporta la educación a la ciudad y qué aporta la ciudad a la educación, incluyendo la escuela. Éste es un ámbito que crece y en el que el pedagogo tiene un papel decisivo en la planificación, gestión y ejecución de los programas.

El capítulo ocho se dedica a la *educación patrimonial*, término que abarca los aspectos que son patrimonio del género humano y, por tanto, incluye tanto el patrimonio ambiental como el sociocultural. Es interesante esta aportación, ya que amplía el contenido de la educación, demasiado limitada en ocasiones a la educación para el respeto del medio ambiente. El último capítulo de esta segunda parte está dedicado a la animación sociocultural planteada no como un ámbito más de aplicación de la educación no formal, sino como un «eje transversal» que afecta a todos ellos. Se propone la disyuntiva entre si el animador sociocultural debe ser un animador profesionalizado o voluntario, y Sarramona dirá que ambos son posibles, ya que lo importante en el animador sociocultural y que, debe ser común tanto a los profesionales

como a los voluntarios, es el sentido de compromiso social que tiene su tarea.

La tercera parte (*Planificación y evaluación de la educación no formal*) es una buena aportación a este tipo de trabajos sobre la educación no formal. Desde la perspectiva de los autores la educación no formal es educación y, por tanto, es necesario planificar y evaluar los programas de educación no formal para garantizar su eficacia y pertinencia. La planificación debe partir del conocimiento del territorio para darle al programa realismo, al que se debe sumar el análisis de necesidades, la gestión económica y de personal; por supuesto, a esta gestión debe añadirse la gestión pedagógica que para el autor del capítulo, tiene relación con la idea de desarrollo y la innovación educativa. El capítulo 11 plantea la necesidad de evaluar los programas de educación no formal, tanto el contexto real donde se desarrollan, como las necesidades formativas, el proyecto de acción que se va a realizar y los procesos y resultados.

En definitiva, nos encontramos ante una obra de gran calidad tanto por sus aportaciones como por su rigor científico, que será de ayuda para quienes se dedican a los ámbitos educativos no formales, ya sea desde la investigación universitaria o desde la práctica.

Carmen Alejos

OLIVEROS F. Otero: *Educación con biografías. Retazos de 33 personajes*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra, 1997.

La presente obra pretende ser un elemento de ayuda más para la educación en el ámbito familiar y académico. No en vano el autor ha dedicado los últimos treinta años a formar orientadores familiares así como a la producción de títulos que ayuden tanto a los

padres como a los educadores expertos en la difícil y apasionante tarea de la educación.

En el caso particular de este libro, se observa la biografía de personajes famosos como un material de gran valor humano y de enorme riqueza, que tiene el poder de motivar en la educación tanto propia como ajena.

Aunque la biografía parece tener especial interés en la educación de adolescentes, se dan pautas para su utilización en diversas etapas de la educación, desde la infancia hasta la edad adulta. El valor fundamental de este libro no estriba en descubrir la biografía como argumento educativo, que es bien conocido desde antaño, sino en dar pautas para su utilización en el aula y en el hogar desde la experiencia de trabajo con estudiantes de 18 a 23 años.

No es suficiente poner en manos de un muchacho una selección de biografías para que las lea y luego abrir un debate en clase o en casa. De esta forma se pierde eficacia. Una biografía sirve para distintas edades si se sabe escoger convenientemente el aspecto que se quiere destacar.

Utilizar biografías requiere la preparación del educador, y a este aspecto se dedican los seis capítulos del libro, que ayudan a seleccionar tanto los biógrafos como los biografiados. Una de las mayores dificultades está en las diversas definiciones y conceptos sobre el término *biografía*, que se desarrolla en el capítulo III. Además, las diferencias entre la utilización de biografías y autobiografías, biografías familiares, biografías noveladas, etc., se tratan en los capítulos I, IV y V, y son de gran interés para la consecución del objetivo educar, que no todas cumplen y no de la misma manera. Metternich, Menéndez Pidal, Vallejo Nájera, Tolkien, Beethoven, Tomás Moro o Pasteur le sirven, entre otros, para ejemplificar su teoría con algunos detalles de su biografía y con comentarios a la manera de trabajar de cada uno de los biógrafos.

En la p. 31 presenta la definición de biografía como «lo propio de una persona

que se rebela contra todo lo que masifica, lo que despersonaliza; que pone originalidad y singularidad en la permanencia acumulativa de lo vivido, con sus luces y sombras; que da un carácter propio, llamado estilo personal, a todo lo que hace; que pone en su pensamiento, en su decisión y en su acción ese último toque que completa al hombre y que se llama unidad de vida; que tiende, preferentemente, a un comportamiento efusivo, a una vida biográfica, a ser proactivo. Pero no siempre se comportan así muchas personas que escriben su propia biografía o sobre las que se ha escrito.

Para hacer una buena selección de biografías, los padres o tutores académicos habrán de leer un buen número de ellas y descubrir qué valores contienen que sirvan para la mejora del entorno del personaje en su tiempo. Después, habrá que localizar los momentos y acciones más positivos de su historia personal y comentarlos en una charla abierta. Según la teoría que plantea el autor, las buenas biografías no omiten, pero no dicen más de lo necesario, respecto a lo negativo de una conducta humana. La vida está hecha de aciertos y fracasos, y una biografía no es sólo la relación de los hechos que han acaecido y de los logros que se ha conseguido. La biografía es, también, todo lo que una persona ha deseado y no ha conseguido, y la suma de motivos que han determinado esta situación.

En este sentido, las biografías pueden enseñar cómo hombres del pasado han influido favorablemente sobre grandes hombres contemporáneos. Así, Javier Patarroyo, que creó la vacuna contra la malaria, dice haberse interesado por la investigación gracias a un cómic sobre la vida de Pasteur que su padre le regaló en la infancia, de manera que el valor de un hombre del pasado se hace tangible y cercano hoy. De la misma manera podemos utilizar biografías de personas aún vivas, o muertas muy recientemente, que dan testimonio de una realidad muy próxima en el espacio y en el tiempo, lo que dota de mayor verosimili-

tud al modelo que se quiere presentar al educando. Bien es sabido que es mucho más efectivo en la educación de los adolescentes un modelo que un argumento, por fuerte y sólido que éste sea.

La bibliografía final del libro indica varias biografías utilizadas por el autor en los diversos capítulos del libro. En algunas ocasiones, haciendo mención expresa a páginas en las que se puede encontrar tal o cual fragmento, o tal o cual valor, lo que puede servir de gran apoyo al que desee adentrarse en esta tarea de educar a través de las biografías.

Victoria Malvar

COBO SUERO, J. Manuel:
Desde los mapas del Sur. Una alternativa política a la sinrazón neoliberal. Madrid, Endymi6n, 1997. ISBN: 84-7731-273-7

Esta obra plantea de una manera original y a la vez con una gran capacidad de penetrar en la realidad, la gran problemática económica global que está viviendo la humanidad.

Analiza la riqueza histórica del siglo XX así como la experiencia de tres proyectos económicos y sociales pensados en el siglo XIX: el proyecto racista del hombre; el proyecto socialista; el proyecto liberal; los cuatros momentos del capitalismo: momento inicial, de despegue y consolidación, y de apogeo y decepción. Estudia las opciones de política económico/social al filo de los siglos XX y XXI; las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación así como el destino de los beneficiarios de las telecomunicaciones.

Presta atención a las dificultades, a la necesidad de legitimación de la política económico/social para el cambio. Una especial significación merecen la legitimación política motivadora, desarrollada en cuatro estadios: estadio pre-político; estadio de la justicia

conmutativo-distributiva; estadio de la justicia acreditativo-distributiva; madurez del desarrollo político: estadio de la justicia social.

Presenta también seis principios de una política económica/social para el cambio. Son los siguientes:

- El principio de la incentivación del ahorro y la inversión de capital para la creación de riqueza, mediante la retribución de un interés o beneficio económico al capital aportado.
- El principio de la definición y el tope legales a los intereses que percibe el capital.
- El principio del control social de la riqueza social emergente.
- El principio del control social progresivo de la riqueza.
- El principio de la administración social de la riqueza social emergente y de la recaudada de los que tenían más, mediante una política social adecuada.
- Y el principio de la conjugación de esta administración social con un desarrollo económico sostenido.

Estos principios se orientan a la creación de un estado social atendiendo como forma de organización política de una sociedad, que procura que se vean satisfechos los derechos sociales fundamentales (derecho a vivienda, atención sanitaria, educación, trabajo o pensión) de todos los ciudadanos.

Ahora bien, como las necesidades son muy diversas ¿qué criterios hemos de priorizar para actuar con justicia? En primer lugar, la política social debe prestar atención a las necesidades sociales objetivas. Ahora bien ¿cuáles son éstas? Aquellas necesidades a atender y problemas a resolver: por su importancia en la vida de los individuos y para la sociedad; por el número de personas afectadas; por tratarse de situaciones que padecen personas sin capacidad para resolverlas por sí mismas.

Estas necesidades merecen una atención especial por parte de toda la sociedad

y particularmente por parte del Estado, que se ha de concentrar normalmente en una preferencia en la aplicación o distribución de los recursos disponibles.

Esta obra ofrece una presentación razonada de una propuesta que define las líneas maestras de una política económico/social para el cambio que pueda servir de alternativa al planteamiento económico liberal.

Finaliza el estudio con el análisis de la política económica/social ante los retos de la nueva sociedad, prestando especial atención a la política a seguir en la sociedad de la información y de la comunicación, en una sociedad donde el trabajo es un bien escaso y, por tanto, nos encontramos con una sociedad despreocupada: ¿qué hacer con las nuevas necesidades sociales?

Cierra este libro un epílogo de talante personal en el que presenta la evolución de sus trabajos, hasta ofrecernos la propuesta de una política económico/social alternativa al liberalismo capaz de cambiar el mundo. La utopía del cambio a un mundo en el que los bienes y servicios se reparten bien, de modo que se puedan satisfacer las necesidades básicas de *todos los hombres*.

Esta obra se convierte en punto de referencia obligado para todas aquellas personas que están preocupadas por un mundo más justo y solidario.

Gloria Pérez Serrano

NEVO, D.: *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao, Ediciones Mensajero, 1997. ISBN: 84-271-2099-0

El libro se inicia con un análisis crítico de las principales concepciones de la evaluación desde mediados de siglo. Hasta la década de los setenta la evaluación de los centros docentes se ha basado casi exclusi-

vamente en los resultados del alumnado; actualmente esta concepción aún predomina en muchos sistemas educativos. Si bien obviamente los resultados de los alumnos siguen siendo un objeto muy importante de la evaluación, ya no son el único; los programas escolares, los proyectos educativos, los materiales didácticos, el profesorado y los centros educativos son objetos de evaluación y los resultados del alumnado pueden utilizarse como un medio para evaluarlos.

Aunque la evaluación de centros con la finalidad de rendición de cuentas o de exigencia de responsabilidades es legítima y necesaria para proporcionar a los usuarios y a los administradores de la educación la información relevante sobre el conjunto del sistema educativo, se ha mostrado ineficaz para la mejora de cada centro docente y de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversos estudios han puesto de manifiesto los efectos negativos de la evaluación de centros basada en los resultados del alumnado: conlleva que el centro tienda a evitar las innovaciones y no proporciona orientaciones para la mejora. El profesorado, por otra parte, no cree que las pruebas estandarizadas contribuyan a mejorar las escuelas ni que ayuden a clarificar los objetivos de las mismas.

La búsqueda de calidad de educación, unida a la insatisfacción con la evaluación para la rendición de cuentas (*accountability*), ha promovido el interés por la evaluación interna de los centros. El centro docente ha pasado a ser la unidad fundamental de cualquier proceso de evaluación; la institución escolar es, en efecto, el componente más importante del sistema educativo, porque en ella es donde tiene lugar la educación y donde se desarrollan en definitiva los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación de los centros ha pasado a ser un fenómeno general en muchos sistemas educativos, aunque parece haber falta de acuerdo respecto a las necesidades específicas a las que atiende.

Aunque la mejora de los centros docentes y el incremento de la calidad de la educación

necesitan de la evaluación interna de los centros, ésta es por sí misma insuficiente: es subjetiva y parcial, se lleva a cabo deficientemente en muchas ocasiones y es, a veces, empleada como excusa para que el centro no sea objeto de la evaluación externa.

Para superar las dificultades apuntadas en el análisis anterior, la concepción de la evaluación que se defiende en el libro tiene los siguientes ejes fundamentales, que están apuntados en el título: Primero. Cualquier proceso evaluador debe tener como referencia y ámbito el centro docente. Segundo. La finalidad de la evaluación es la mejora de la institución escolar y la calidad de la educación. Tercero. Tanto la evaluación externa como la evaluación interna son necesarias, pero insuficientes por sí mismas; deben tener lugar de manera simultánea y coordinada. Cuarto. La evaluación sólo es efectiva si es un diálogo permanente entre evaluación externa y evaluación interna, entre evaluadores y evaluados, entre audiencias y clientes de la evaluación.

El libro está dividido en tres grandes partes. En la primera, *El concepto*, se discute el concepto de evaluación basada en el centro docente. Se clarifica el concepto de evaluación en educación, se exponen las necesidades y requisitos de la evaluación, sus finalidades y funciones, y se justifica la perspectiva de la evaluación basada en el centro docente. En la segunda parte, *Métodos*, se incluye la metodología de la evaluación, la evaluación del alumnado, la evaluación de los materiales de enseñanza, la evaluación de los proyectos y de los programas, la evaluación del profesorado y la evaluación global del centro. En la tercera parte, *El contexto*, se tratan los problemas organizativos internos que hay que resolver para institucionalizar un sistema eficaz de evaluación de centros docentes y se aborda el significado de la evaluación como base para el diálogo. El autor considera que la evaluación interna tiene una ventaja sobre la externa en lo referente al objetivo formativo de la evaluación, pero no en el sumativo. Y

puesto que la formativa y la sumativa son dos funciones legítimas de la evaluación escolar, se requiere una combinación de ambas para desarrollar un sistema fiable de evaluación de los centros docentes.

En nuestro contexto educativo este libro es adecuado para facilitar a las personas interesadas el acceso a los conocimientos generales sobre el tema de evaluación y para motivar a los centros docentes y metodologías generales, aunque no contiene instrumentos ni técnicas concretas para llevar a cabo la evaluación interna. El libro justifica esta carencia defendiendo que es preferible que los centros elijan sus instrumentos de evaluación entre los que se encuentran disponibles en el mundo educativo. No obstante, quizás muchos equipos directivos y profesores que juzguen interesante y práctico el libro, hubieran preferido una mayor concreción en las preguntas para iniciar y desarrollar los procesos de evaluación.

La traducción se resiente en ocasiones de la falta de correspondencia entre los términos ingleses *assessment*, *accountability*, *review*, *evaluation* y los términos españoles «evaluación», «revisión» y «valoración», por lo que algunas expresiones resultan forzadas en la versión española.

Julio Puente

ANDREAE, Joham Valentín: *Cristianópolis*. Ed. de Emilio García Estébanez. Madrid, Akal, 1996. ISBN: 84-460-0581-6

MORO, Thomas: *Utopía*. Ed. de Emilio García Estébanez. Madrid, Akal, 1997. ISBN: 84-460-0057-1

¿Están los tiempos actuales para utopías?
Es posible que la contestación sea negati-

va, pero no lo sería si nos hubiéramos preguntado por la necesidad de las utopías en la actualidad. En momentos difíciles, de cambios constantes, acelerados y profundos, el pensamiento utópico es una necesidad humana pues nos permite ampliar nuestros horizontes y concebir posibilidades alternativas realmente distintas. Así lo entendieron algunas personas en los albores del mundo moderno y eso les empujó a escribir unas sugerentes obras que pueden agruparse con el título de la primera que inaugura el género: *Utopías*.

Poco puedo decir de la más famosa de todas, la de Moro. Es ya muy conocida para que necesite ninguna aclaración. Basta con saber que está disponible una nueva edición. La enjundiosa introducción y la traducción corren a cargo de Emilio García Estébanez, quien tiene un conocimiento profundo del pensamiento utópico al que ha dedicado una parte importante de su vida intelectual. De hecho, esta edición es, salvo algunas pequeñas modificaciones en la introducción y la bibliografía, la misma que ya publicara en Zero Zyx hace 15 años. Desaparecida esta editorial, bien está disponer de la que, en mi modesta opinión, es la mejor edición de la obra de Moro disponible en español.

Mucho menos conocida es la utopía de Joham Valentín Andreae. Este pensador de Stuttgart vivió una de las épocas más duras de Europa, la que va de 1586 a 1654, coincidiendo entre otras cosas con la Guerra de los 30 años que padeció directamente: Calw, la ciudad donde residía, fue una de las que tuvo la desgracia de ser sometida a un saqueo y destrucción casi completos y allí perdió sus bienes y, más grave todavía, uno de sus hijos de 10 años. Al decir de algunos, la *Cristianópolis* de Andreae es una de las mejores utopías, mientras que otros simplemente la ignoran. La verdad es que, habiendo sido un autor muy prolífico, con una vida intelectual muy activa, todas sus obras cayeron rápidamente en el olvido y su nombre no desapareció completamente gracias

a que lo cita su amigo Comenius y a que fue uno de los autores influyentes del *pietismo*, corriente que sí dispuso de una importante presencia en el mundo religioso protestante.

De todas formas, resulta muy esclarecedor leer esta obra pues su autor, desconocido para la mayoría de nosotros, fue el creador de los primeros escritos que dieron pie a la formación del movimiento de los Rosacruces, y este movimiento sí que es fundamental para entender la época. Aunque esos textos fueron publicados de forma anónima, la introducción del libro que comentamos deja claro que el texto fundacional, la *Fama Fraternalitatis*, es con toda seguridad obra de Andreae, y es bastante probable atribuirle también el segundo y casi seguro, el tercero. En cierto sentido, podemos ver en *Cristianópolis* el intento de recuperar el sentido originario del movimiento de los Rosacruces, la renovación profunda del cristianismo, algo que se había perdido y deformado, pero algo que Joham Valentín no quería perder.

La obra de Andreae es un fiel reflejo de algunas contradicciones del momento. De entrada, se sitúa en la línea de los que ansían encontrar la sociedad perfecta, reconciliada consigo misma, en la que ya no vuelvan a darse injusticias sociales, opresiones, divisiones o guerras. Pero ese proyecto, aplicado con cierto rigor, es merecedor de las críticas que Popper haría posteriormente al pensamiento utópico. La Cristianópolis diseñada por Andreae resulta ser excesivamente cerrada, demasiado controlador de las vidas individuales y poco abierta a la variedad o la innovación. El hecho de que renuncien completamente a la violencia y la guerra, no impide el que mantengan un férreo control apoyado en una sólida censura que garantizará que las personas no se saldrán del modelo de ciudad ideal perfectamente diseñada por el autor.

Del mismo modo, Andreae se muestra muy abierto a las innovaciones científicas de las que tan rico es el siglo en que vive. Aporta sugerentes ideas sobre la educa-

ción de los niños, algo que considera fundamental en línea con los ideales humanistas de los primeros utópicos y en sintonía también con el pensamiento de Comenius. No en vano es la parte más extensa y detallada de la descripción de Cristianópolis. Eso sí, todavía no se puede decir que tenga claro el talante científico que va a imponerse con la modernidad y, desde luego, mantiene un enfoque muy tradicional en el pensamiento cristiano: la ciencia debe estar siempre al servicio de la religión y de la teología. Es ésta la que en definitiva debe orientar las acciones humanas. Si en Platón el gobernante era el filósofo, en este caso ese puesto será desempeñado por el teólogo, un hombre de profunda fe, dado a la vida contemplativa, que orienta a la comunidad con sus sermones semanales en los que es capaz de insuflar la piedad requerida para una vida cristiana perfecta.

Libro pues interesante, cuya lectura puede ilustrar nuestro conocimiento y ampliar nuestras perspectivas. Leyéndolo se puede comprender por qué el pensamiento utópico fue y sigue siendo tan sospechoso para el orden establecido. Hay siempre en él una reivindicación radical, sin concesiones, de la justicia y una denuncia de los males sociales. Eso es algo que posiblemente no tuvo en cuenta Popper cuando denostó con dureza este tipo de obras, dirigiendo sus dardos más acerados contra dos de sus más grandes representantes, Platón y Marx.

Félix García Moriyón

CERVERA BÓRRAS, Juan:
La creación literaria para niños. Burgos/Bilbao, Ediciones Mensajero, Biblioteca Pedagogía, 1997. ISBN: 84-271-2104-0

Este libro, desgradaciadamente póstumo, viene a cerrar la trilogía que su autor ini-

ciara con *Teoría de la literatura infantil* (1991) y continuara con *Literatura y Lengua en la educación infantil* (1993); trilogía demostrativa de una vocación y unos conocimientos singulares, «destinada –como señala José Carlos Mainer, prologuista de esta última entrega– a ser obligada referencia para el educador y para el estudioso de la teoría de la literatura». A ese educador, a ese profesor de literatura, y concretamente a su formación, va esencialmente dedicado este trabajo de Cervera, como los suyos anteriores: una formación que, a su juicio, deberá ser interdisciplinar, puesto que en ella no pueden ignorarse aspectos tan ligados a la literatura infantil como la canción, la dramatización o el juego. «Provocar la reflexión esclarecedora», es uno de los propósitos de su estudio: y no cabe duda de que el autor lo consigue. «Sobre las letras infantiles –dice Mainer– pululan, todavía, demasiados prejuicios pedagógicos que intentan convertir la lectura en un sucedáneo de las clases ordinarias... Pero Juan Cervera ha llegado a saber muy bien que la función de la literatura no es –o no es solamente– la de preparar al lector del futuro, que la literatura infantil es siempre literatura y que los valores educativos no deben ser explícitos».

En dos grandes apartados divide Cervera esta obra: «Análisis de la relación entre el niño y la literatura», y «Análisis de la creación literaria para niños», a los que incorpora un interesante apéndice, centrado en el estudio de *El príncipe que todo lo aprendió en los libros*, de Jacinto Benavente, texto insignia en el reconocimiento del teatro infantil, avalado por la relevante personalidad de nuestro Nobel. En el primero de sus apartados, considera el autor, muy minuciosamente y por separado, la competencia literaria, la intertextualidad en la literatura infantil («todo texto es un intertexto», afirmó Roland Barthes), la apelación a la pragmática, la comprensión de la realidad a través de la literatura, y la literatura infantil en la construcción de la con-

ciencia del niño (recordemos, en este punto, cómo Paulo Freire distinguía entre conciencia *mágica*, *ingenua* y *crítica*); en su segundo apartado, Cervera hace tres grandes bloques: la creación poética para niños, la narrativa infantil y el teatro infantil, este último complementado y ejemplificado con el mencionado estudio benaventino.

Escribiendo de *La creación literaria para niños* en otro lugar –el libro reclama más de una exégesis–, destacaba yo la opinión de Cervera sobre cómo es la poesía el género que despierta menos entusiasmos y preocupaciones, pese a reunir los elementos precisos para que el niño la encuentre familiar y cercana; y reconocía hacerlo así porque es algo en lo que llevo insistiendo muchos años. Mis numerosos encuentros con pequeños lectores de toda la geografía patria, me han puesto de relieve, junto a un cierto recelo por parte de los profesores, más inclinados al relato prosístico, breve o no, la aceptación infantil de la poesía, que los chicos aprenden de memoria, declaman e incluso imitan, plasmando en sus cuadernos sus primeras rimas, algunas no por ingenuas menos cautivantes. «La poesía –escribe Cervera–, gracias a la brevedad de sus textos, gracias a la canción y al juego, tiene cierta presencia espontánea entre los niños. Por eso resulta más inexplorable el trato que se le depara incluso por parte de quienes ponen tanto empeño en la promoción de la lectura que, en definitiva, sólo beneficia a la narrativa». Luego, hace un sondeo de la poesía creada para niños, a través de siete poetas, que divide en dos grupos: uno, integrado por Gloria Fuertes, Marina Romero, Carlos Murciano y Joaquín González Estarada, y otro, por Ayes Tortosa, Antonio A. Gómez Yebra y el propio Cervera.

Y es que a su condición de teórico del género, de estudioso de sus características, su historia y sus circunstancias, unía Cervera la de autor de libros como *Los cuentos de colorín colorado* o *Canciones para la escuela*. De ahí que su muerte, ocurrida en

Valencia en diciembre de 1996, supuesiera un duro golpe, no sólo para familiares y amigos, sino para nuestras letras infantiles, en cuya rama de investigación le había sido otorgado, en 1980, el Premio Nacional de Literatura. Nacido en mayo de 1928, en Cervera del Maestre (Castellón), Cervera obtuvo el grado de doctor en Filosofía y Letras —y el Premio Extraordinario de Doctorado— por la Universidad de Valencia, con su tesis *Historia de la Crítica del Teatro Infantil*, publicada en Madrid cuatro años después. En 1984, convirtióse en el primer catedrático de Didáctica de la Lengua y la Literatura con el perfil de «Literatura Infantil y Dramatización» de una Escuela Universitaria de Formación del Profesorado, de la que accedió a la cátedra de Facultad, convocada con el mismo perfil, en la Universidad de Valencia. El libro que hoy reseño, al par que actualiza su nombre, exige para sus páginas la mayor atención por parte de quienes se interesan por los niños y las letras.

Carlos Murciano

ROTTERDAM DE, Erasmo: *Los Dísticos de Catón comentados*. Edición, traducción y notas de GARCÍA MASEGOSA, Antonio. Vigo, Universidade de Vigo, Servicio de Publicaciones, 1997, ISBN: 84-8158-061-9.

Con el número tres de la serie de Humanidades y Ciencias Jurídico-Sociales del Servicio de Publicaciones de la Universidad de Vigo, aparece la edición bilingüe de los famosos *Dísticos de Catón* comentados por Erasmo de Rotterdam. Así se completa el panorama, en castellano, de las obras didácticas de Erasmo. Si en 1985 se realizó una edición *De la urbanidad en las mane-*

ras de los niños, más recientemente (1996), la casa Tecnos ha publicado la *Educación del príncipe cristiano* con un estudio preliminar de Pedro Jiménez Guijarro. Ahora le ha llegado el turno a estos dísticos catonianos que, además de contar con una larga tradición en la historia de la educación, constituyen un buen ejemplo del humanismo cristiano. Es sabido —y aquí recordamos las palabras del profesor Buenaventura Delgado— que durante muchos siglos han convivido paganismo y cristianismo dialécticamente, agónicamente, vivificándose y destruyéndose mutuamente.

En esta dirección García Masegosa comenta que Erasmo tenía razón cuando advertía de la pugna surgida en el Renacimiento entre cristianismo y paganismo ante la aparición de un poderoso movimiento de humanistas neopaganizantes. A menudo, se consideraba que ser ciceroniano y cristiano eran opciones incompatibles. Al igual que san Jerónimo, también Erasmo representa la síntesis del humanismo cristiano. De hecho, Erasmo recoge una obra que había permanecido viva durante la Edad Media y que perduró hasta época reciente bajo la nomenclatura del «Catón cristiano», como sinónimo de cartilla o libro de primeras lecturas.

La historia de los *Disticha Catonis* se remonta a la época romana. La obra circuló avalada por el prestigio de Catón el Censor (234-149 a.C.), si bien su verdadero autor hay que situarlo en el siglo II después de Cristo. Comúnmente se atribuye a Catón Dionisio, nombre con el que es habitual encontrarla registrada en los ficheros de las bibliotecas. En cualquier caso, durante siglos los escolares de Occidente se han introducido en la letra y la cultura latina a través de la copia y repetición de estos dísticos. De ahí que se detecte la presencia de elementos de la filosofía estoica y, en menor medida, de la epicúrea. A fin de cuentas, el modelo educativo que proponen los dísticos de Catón tiene una finalidad práctica, tal como corresponde a

la mentalidad romana. Así, el *vir catonianus* es, en síntesis, calculador, egoísta e, incluso, interesado. Su practicismo hace que vea al mundo desde una óptica materialista, preocupada por las cuestiones pecunarias. Sin embargo, Catón recomienda la humildad y una buena actitud para aprender, talante que ha de mantenerse en todo momento. Los dísticos están compuestos de dos hexámetros dactílicos y siguen la tradición de la literatura parenética y sapiencial universal (Hesíodo, Focílides, Pitágoras, etc.), siendo comentados por Erasmo que, como buen humanista, procuró eliminar del texto cualquier corrupción y barbarismo.

Los *Dísticos* recomiendan una férrea disciplina que recuerda la lucha estoica. Las ideas de moderación y continencia afloran por doquier, aunque lamentablemente la mujer posee escaso valor en este código moral. Todo varón debe moldear su espíritu de conformidad con una serie de principios regidos por la sobriedad y el espíritu de sacrificio. De ahí la importancia de estar preparado para soportar todo tipo de males y desgracias, hasta el punto de no tener miedo a la muerte que debe ser afrontada dignamente. A través de la lectura de los dísticos —que los alumnos debían leer y memorizar repetidamente— se fragua un ideal de vida regulado por el equilibrio, por el estudio, por el esfuerzo, en una línea que recuerda la famosa sentencia de Juvenal: *mens sana in corpore sano*. De todas formas, lo corporal debe permanecer al servicio de lo espiritual porque Dios es espíritu, esto es, alma, no cuerpo. Así pues, toda acción humana debe ser orientada de cara a ser amable a los ojos de Dios a quien se debe honrar con alma pura.

No hay duda que la tarea de García Masegosa, profesor de la Universidad de Vigo, es del todo meritoria. Hace unos años nos ofreció una versión de la *Disciplina Escolar* de PseudoBoecio (Barcelona, PPU, 1990). Su interés por el humanismo y la educación le ha llevado a publicar diversos trabajos en una temática en la que también destacan los estudios de los profesores Closa Farrés y Buenaventura Delgado, ambos de la Universidad de Barcelona, que se han acercado en diversas ocasiones a los dísticos de Catón, uno de los textos escolares de mayor peso e influencia de nuestra tradición cultural. No en valde los *Dísticos* —vertidos al griego en el siglo XIII por Máximo Planudes— fueron traducidos al catalán en 1462, y al castellano en 1490, si bien la redacción de la obra es bastante anterior, posiblemente de 1467. Nebrija hizo por su cuenta una edición de los dísticos que fue publicada en Granada el año 1534. La versión de Erasmo data del año 1513 y se tradujo rápidamente en España donde aparecieron diversas ediciones a lo largo del siglo XVI. García Masegosa se ha servido de la edición que apareció en Basilea el año 1526, uno de cuyos ejemplares se encuentra en la Biblioteca Nacional.

Bienvenida sea, pues, esta obra porque no existía en castellano ninguna edición asequible fuera del ámbito de la investigación universitaria de los *Distichani*, mucho menos, una edición del comentario de Erasmo a los mismos. El método metódico empleado, la información bibliográfica utilizada, las notas de presentación y la cuidadosa traducción que se hace del texto erasmiano, avalan la calidad científica de este trabajo.

Conrad Vilanou