

# Recensiones y libros recibidos

## Listado de libros reseñados

ARIAS, A. R.; CANTÓN, I. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, Davinci Continental S. L. (Olga Arias-Gundín)

BALLENATO PRIETO, G. (2006): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid, Pirámide. (Isabel Cantón Mayo)

CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó. (Luis Martínez)

CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama. (Eva Pérez Ramos)

ESCAMILLA, A.; LAGARES, A. R. (2006): *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, Graó. (Cristina Tiernes Cruz)

ESCOLANO BENITO, A. (dir) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez (Biblioteca del Libro). (Juan Manuel Fernández Soria)

GARCÍA GARRIDO, J. L.; EGIDO GÁLVEZ, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente*. Pamplona, EUNSA. (Agustín de la Herrán)

HERRÁN, A. DE LA; CORTINA, M. (2006): *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Universitas. (Jesús Asensi)

SANTOS REGO, M.A. (ed.) (2006): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, GEU. (José Manuel Vez)

TORRE S. DE LA; MORAES, M. C. (2005): *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga), Aljibe. (Montserrat González)

URBIETA, J. R. (2006): *El Regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid, Narcea. (Laura Prieto Roca)

## Listado de libros recibidos

BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FORÉS A. (2006): *Didáctica universitaria en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje*. Madrid, Narcea.

DO CARMO GREGÓRIO, M. (2006): *L'Enseignement de la lecture et de l'écriture au Portugal (1850-1974)*. París, L'Harmattan.

KEOGH, B. K. (2006): *Temperamento y rendimiento escolar. Qué es, cómo influye, cómo se valora*. Madrid, Narcea.

MENÉNDEZ MONTAÑÉS, C.; MORENO OLIVER, F. X. (2006): *Ergonomía para docentes. Análisis del ambiente de trabajo y prevención de riesgos*. Barcelona, Graó.

NAYA, L. M.; DÁVILA, P. (coord.) (2006): *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Donostia, Erein.

OYA, C.; BEGUÉ, A. (2006): *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*. Documento de trabajo núm. 6. Madrid, Fundación Carolina y Fundación Entreculturas. Disponible en: <http://www.fundacioncarolina.es>

RODRÍGUEZ GARRIDO, C. (2006): *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona, ICE Universitat de Barcelona - Horsori.

SANABRIA RODRÍGUEZ, L. B.; MACÍAS MORA, D. (2006): *Formación de competencias docentes. Diseñar y aprender con ambientes computacionales*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.

ZULUAGA, O. L.; NOGUERA, C. E.; QUICENO, H.; SILDARRIAGA, O.; SÁENZ, J.; MARTÍNEZ, A.; CARUSO, M.; RUNGE, A. K.; VEIGA-NIETO, A.; SCHÉREER, R.; RIFÀ, M.; NARODOWSKI, M.; ECHEVERRI, A.; AGUILAR, D. A.; VITARELLI, M. (2005): *Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo*. Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Pedagógica Nacional-Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.

**ARIAS, A. R.; CANTÓN, I. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona, Davinci Continental, S. L., 170 pp. ISBN: 84-934821-0-2**

A lo largo de este libro, se realiza un exhaustivo análisis de las distintas teorías y modelos tanto del liderazgo como de la dirección de centros escolares, así como de la normativa que ha acompañado su evolución; concluyendo el mismo con la investigación que sobre el liderazgo de los directores de centros educativos han realizado las autoras para intentar dar respuesta a una serie de cuestiones.

Al comienzo de este libro se realiza una presentación de los conceptos de calidad y liderazgo tanto desde su contexto de actuación como de su localización, siempre influenciados y matizados por la tendencia globalizadora, así como de la sociedad de la información de nuestros días. De este modo, como se recoge ampliamente en el libro, es necesario que los centros educativos se *reculturicen* porque la educación constantemente se ve influenciada por el contexto de la globalización y de la sociedad del conocimiento. Asimismo, en la educación se debe reflexionar sobre el cambio de la sociedad, una sociedad en la cual, toda la información pasa a ser un bien de consumo, siendo ineludible aprender toda la vida y no aprender para la vida, como muy acertadamente se plasma en el libro. De esta forma, la mejora de la calidad de los servicios educativos se convierte en una preocupación constante, al tiempo que en un objetivo primordial, siendo el liderazgo el agente clave para obtener y gestionar esta calidad buscada y tan necesaria.

En la actualidad, tal y como se refleja en el libro, la dirección y liderazgo deben dejar de ser el ejercicio de la autoridad para convertirse en un liderazgo directivo cada vez más competente, extensivo, democrático y transformacional. Para poder observar esta evolución tan necesaria que ha sufrido, o en algunos casos debe sufrir, el liderazgo y la dirección de los centros escolares, las autoras realizan una presentación sistemática y un minucioso análisis de las diferentes teorías y modelos del liderazgo en los centros educativos, así como una extensa revisión normativa de la dirección de los mismos, al tiempo que analizan dicha dirección desde las teorías organizativas.

En la parte final del libro, se presenta la investigación que han realizado para intentar dar respuesta a una serie de cuestiones surgidas del interés creciente por la dirección escolar y el liderazgo; cómo es el hecho de si existe alguna relación entre dirección y calidad en un centro educativo; y de si la hay entre calidad y liderazgo; cómo se puede manifestar esta relación en las tareas y funciones directivas; cuáles de estas tareas realizan los directores de los centros escolares, cuáles suponen conflicto, aceptación o calidad para el centro y para el director; qué propuestas de mejora se podrían realizar.

Como puede observarse, es un abanico amplio de interrogantes sobre el liderazgo y la dirección de centros escolares, un tema tan controvertido y polémico en muchos casos, a la vez que actual sobre el que es necesario seguir trabajando para poder continuar en el avance y mejora de los servicios educativos de nuestro país, y por lo tanto, de nuestra sociedad.

**Olga Arias-Gundín**

**BALLENATO PRIETO, G. (2006): *Comunicación eficaz. Teoría y práctica de la comunicación humana*. Madrid, Pirámide, 138 pp. ISBN: 84-368-2025-8**

La docencia es una actividad basada en la comunicación a su vez base de la enseñanza. La comunicación tiene diversos canales que pueden utilizarse sin necesidad de que el emisor y el receptor compartan el espacio y el tiempo, las llamadas anteriormente invariables pedagógicas. La comunicación y el lenguaje humano han sido la clave en el desarrollo de su inteligencia y de la socialización. La comunicación está presente en diversos ámbitos de nuestra vida: personal, social, académico, laboral, etc. Sin comunicación poco puede enseñarse por lo que para los docentes el dominio de las técnicas de comunicación debiera enseñarse, no de forma implícita, sino explícita para conseguir resultados más eficaces y armoniosos.

El libro consta de ocho capítulos en los que de forma sucinta y clara se abordan los componentes de la comunicación y las estrategias básicas para su mejora, fundamentalmente en el ámbito docente. En la introducción se aborda la comunicación como un privilegio de la especie humana, las relaciones, las áreas de influencia de la comunicación, los objetivos y la responsabilidad de la comunicación (claridad y armonía) y un ejercicio para ser conscientes de la necesidad de comunicación y de sus principales escollos. Un esquemático repaso a la teoría de la comunicación como proceso complejo con sus elementos principales así como los tipos de comunicación y sus axiomas principales, constituye el capítulo dos.

Las barreras de la comunicación tanto de tipo físico como psicológico constituyen un importante obstáculo así como las barreras motivacionales, las subjetivas, los prejuicios, los estereotipos, las interrupciones, las inferencias, las causas emocionales, el realizar comunicaciones asimétricas de inferioridad y superioridad, los fallos en la escucha, el escucharse a sí mismo, el desinterés, la culpabilización, el egocentrismo, las expectativas, las exigencias y otros filtros usados como falta de habilidad social pueden interrumpir o generar dificultades de importancia en la comunicación eficaz.

La comunicación verbal es quizá el más usado en la comunicación por lo que en el libro se hace un estudio básico de sus principales funciones, las estructuras que usa, algo de la semántica y la pragmática del lenguaje las palabras y la forma en que decimos las cosas, que nunca es neutra, conlleva aspectos positivos o negativos en su mismo enunciado. Realiza una extensa relación de palabras y frases que pueden dificultar la comunicación y la famosa tabla para hablar sin tener nada que decir. Pero no sólo se trata de hablar, sino que también hay que escuchar y por ello dedica el autor un capítulo a la escucha activa. Se trata de escuchar bien,

preguntar lo que no se entiende y reformular lo entendido buscando la corroboración y la comprensión. Los tipos de preguntas varían en función de si se dirigen al grupo o a personas individualmente. Para ello también es necesario establecer un *feed-back* eficaz.

La comunicación no verbal tampoco puede descuidarse recogiendo el proverbio árabe de que quien no es capaz de entender una mirada tampoco es capaz de comprender una larga explicación. Algunas claves pueden ayudarnos a establecer la comunicación de forma adecuada y positiva. Se revisan gestos, señales, indicadores de estados de ánimo y posturas que pueden facilitar o dificultar la comunicación que se desea, por interferencias gestuales entre lo que se siente, lo que se dice y lo que se hace. Las formas de detectar la mentira en la comunicación así como el valor de la sonrisa.

En cuanto a la comunicación escrita se revisa someramente su evolución desde las técnicas pictográficas a las alfabéticas y se resalta la necesidad de exactitud en la misma, dado su nivel de complejidad. Revisa los principales tipos de escritos que realizamos y la necesidad de la lectura como retroalimentación para la escritura. Las propiedades de un escrito y el proceso mismo de escribir tienen ingredientes que manejamos a veces sin darnos cuenta, pero que suponen una difícil tarea que no siempre puede realizarse de un tirón, o en condiciones inadecuadas. Para ello nos da pautas de selección, de preparación de los escritos, de elaboración y redacción, criterios para el análisis de una composición escrita y recursos para llenar una página en blanco.

El último capítulo lo dedica a la comunicación interpersonal considerándola un reto para darle una orientación positiva. Lo que comunicamos son amalgamas de pensamientos, sentimientos, conductas, que tienen que llegar a otro y del que esperamos una respuesta. Los tres principales estilos de comunicación, inhibido, asertivo y agresivo se muestran con variedad de ejemplos y un resumen de sus características básicas, de las expresiones que los evidencian en cada caso, de cómo iniciar y mantener una conversación de forma óptima. Entiende las habilidades sociales como un conjunto de competencias y conductas aprendidas que ponemos en marcha en la comunicación con otras personas. Luego da pautas sencillas y básicas para su mejor desarrollo desde el ámbito interno y externo así como expresiones que facilitan o dificultan la comunicación.

Se trata de un libro muy sintético, aplicado, agradable y práctico. Todos los que hablamos en público debiéramos leerlo muchas veces ya que supone una ayuda activa y desarrollada de situaciones diversas, adobadas con anécdotas sobre el tema que lo hacen atractivo y simpático siempre. Es idóneo para tener al lado del ordenador o en la mesilla de noche.

Isabel Cantón Mayo

**CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó, 210 pp. ISBN: 84-7827-420-0**

Ocurre a menudo que el alumno no muestra interés por la materia de estudio –en este caso la gramática– al considerarla de escasa utilidad. Y no es que la gramática no resulte atractiva sino que, en la mayoría de las ocasiones, el estudiante siente que ciertos conocimientos le son impuestos por el profesorado. Este conjunto de artículos propone un nuevo enfoque para conseguir que

el funcionamiento de la gramática interese a los estudiantes. A partir de procesos activos de investigación, son los alumnos quienes deben abordar el objeto de estudio.

En el libro, esta propuesta se concreta en una serie de ejercicios –secuencias didácticas– que funcionan como ejemplo de la aplicación de este enfoque al campo de la gramática. Las secuencias didácticas agrupan diversos ejercicios, que se relacionan por un objetivo global que les da sentido. Esto permite diseñar unidades de trabajo complejas acerca de cuestiones gramaticales.

Los 14 artículos que componen la obra nos muestran la aplicación de las secuencias didácticas a distintas parcelas del aprendizaje de la lengua. Los autores –todos ellos profesionales de la enseñanza– apoyan sus argumentaciones en ejemplos que son fruto de esta estrategia de acercamiento a la gramática, es decir, en experiencias directas con alumnos de distintas etapas formativas.

«Hacia una gramática pedagógica», de Felipe Zayas, propone un ejercicio de transformación de titulares de prensa en el que los alumnos comprobarán si a un mismo papel semántico se le pueden adscribir diferentes funciones sintácticas. Pedro Jimeno, en su artículo «La cohesión textual en la enseñanza de la lengua», nos ofrece una interesante secuencia didáctica que consiste en la reescritura de textos con el fin de evitar problemas de cohesión. De este modo, el alumno aprende los mecanismos cohesivos que ayudan a mejorar la comprensión lectora y la capacidad de la expresión escrita. Otros ejemplos destacables que se nos muestran en el resto de artículos son: un trabajo de campo centrado en los pronombres de la lengua catalana, una secuencia de actividades que trabaja los conceptos de sujeto y complemento verbal, y diversas tareas que tratan de integrar la educación lingüística y literaria mediante la manipulación y recreación de textos literarios.

En *Secuencias didácticas para aprender gramática*, el profesional de la enseñanza encontrará las sugerencias y los ejemplos necesarios para aplicar una estrategia de aprendizaje altamente interesante y creativa. No cabe duda de que esta sólida propuesta afronta con garantías el reto de motivar el interés del estudiante hacia el funcionamiento de los mecanismos de la lengua.

**Luis Martínez**

**CASSANY, D. (2006): *Tras las líneas*. Barcelona, Anagrama, 298 pp. ISBN: 9788433962362**

El lingüista aborda en estas líneas el controvertido acto de leer en los albores del siglo XXI. Desde una perspectiva sociocultural, que no pierde de vista el contexto en el que nace cualquier escritura, analiza la multiplicidad semántica del signo lingüístico en los textos de hoy: ficción, no ficción, Internet, ciencia. El autor describe el significante –el texto situado en cualquier lugar–, para llegar al significado, a lo que se esconde *tras las líneas*. Para ello propone *un juego*: buscar tres falsedades ocultas en el libro. El lector se involucra y ejerce una lectura crítica y atenta de él: «importa más desarrollar una opinión propia, original, matizada, fundamentada, diferente. Quizá imperfecta o incompleta, pero coherente con nuestra experiencia personal» (p.19).

Para Cassany «leer es un verbo transitivo», gramaticalmente hablando, un verbo que exige un complemento directo, algo o alguien sobre el que recae la acción de verbo, es decir, el

significado, que es múltiple según quien lo interprete o descodifique los significantes, de la gramática a la semántica. El acto de leer en sí no significa nada si no es interpretado: el significado de un texto «se ubica en la mente del lector» (p.32), quien da sentido y trascendencia al discurso, discurso y texto como la misma cosa. El discurso es el mundo que existe realmente detrás de la lengua, detrás de las letras, detrás del texto. Discurso como causa; discurso que genera la creación de cualquier texto sobre cualquier tema.

Cassany amplía el sentido de la palabra lectura con el término *literacidad*, que incluye no sólo lo que se escribe sino también lo que se oye o se ve -que también fue letra- en este mundo de las nuevas tecnologías. De este modo, el mundo de la cultura se acerca también a los analfabetos, a aquellos que no saben leer o escribir.

*Tras las líneas* es un libro que explora la ideología que subyace a cualquier discurso. Es reveladora la sugerencia de Noam Chomsky que cita el lingüista catalán: «todo el mundo aborda las cuestiones complejas y polémicas -especialmente las que tienen significación humana- con un hacha para destrozar, y a mí me gusta que esta hacha sea bien visible para que los otros la puedan compensar» (p. 94). Ese hacha, la ideología, que un lector crítico puede juzgar estableciéndose, de algún modo, un diálogo entre autor y lector.

Este estudio de Cassany ayuda a comprender los nuevos enfoques (recientes aportaciones de las ciencias del lenguaje: análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, etnografía de la comunicación, teoría de la enunciación) de análisis o comentario crítico de textos. Añade técnicas para relacionar las palabras con la realidad: análisis del autor, del género discursivo y la predicción de interpretaciones (Capítulo 4). Todo ello apoyado en ejemplos e incluyendo tablas explicativas. Algo muy útil para profesores de bachillerato y secundaria (Capítulo 6).

También encontramos un análisis de la lectura en otras lenguas. Introduce Cassany el término lectura *intercultural*. Es importante conocer los esquemas culturales de cada lugar para que no se produzcan *desencuentros interculturales*. Esta información sobre lo que estamos leyendo puede ayudarnos a comprender mucho mejor algo escrito en una lengua que no es la nuestra.

Este mundo globalizado que usa Internet (leer en la pantalla) ha provocado la necesidad del estudio del lenguaje electrónico (*blogs, chats*, mensajería instantánea, correo electrónico, páginas web) a principios de este nuevo siglo. Este análisis, denominado ADMO (Análisis del Discurso de la Comunicación Mediatizada por Ordenador) incluye la descripción de los rasgos más destacados de la literacidad electrónica, en los planos lingüísticos de la pragmática, el discurso, el procesamiento y los recursos gramaticales y léxicos. Todo ello, una vez más, ilustrado con múltiples ejemplos.

La lectura hoy en día ha cambiado mucho: leemos en otras lenguas, leemos en pantalla, leemos ciencia con más facilidad gracias a Internet y muchas veces faltos de recursos para la comprensión adecuada. Pero incluso ya hay procesos, la recontextualización, para hacer esta lectura científica más accesible a la gente. El mundo está cambiando vertiginosamente. Sin embargo, no dejamos de leer aventurándonos en caminos desconocidos y atractivos.

«Leer es un verbo transitivo: cada texto exige ser leído de forma particular, porque presenta un contenido y una estructura únicos» (p. 259).

**Eva Pérez Ramos**

ESCAMILLA A.; LAGARES, A. R. (2006): *La LOE: Perspectiva Pedagógica e Histórica. Glosario de términos esenciales*. Barcelona, Editorial Graó, 151 pp. ISBN 10: 84-7827-441-3

Mediante una seductora combinación de colores, como el amarillo ocre y el verde intenso, se presenta esta obra destinada a los profesionales que se dedican al ámbito de la educación. Es una obra que apetece disfrutar entre las manos para profundizar en su lectura, no sólo por su atracción perceptiva, sino sobre todo por la trascendencia de su contenido al tratarse de un glosario de términos educativos fundamentales que clarifican en estas páginas el significado que tienen actualmente en el marco legislativo español.

Las autoras, Amparo Escamilla y Ana Rosa Lagares, a través de una elegante narración exponen cómo los cambios en la legislación educativa repercuten claramente en el trabajo diario de los docentes españoles, donde las múltiples fórmulas jurídicas y la complejidad administrativa de nuestra legislación oculta la mayoría de las veces en su redacción lo relevante de la tarea docente. Esto ocasiona que el profesorado y los agentes educativos en activo, además de las familias del alumnado, no lleguen a entender el papel que deben desempeñar en el complejo camino del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Haciendo un análisis del libro atendiendo a su generalidad, habría que decir que éste comienza con una excelente fundamentación teórica y seguidamente nos lleva casi de la mano a una serie de términos de glosario y notas complementarias muy bien delimitadas en su definición, lo que lo hace fácilmente comprensible y didáctico para el lector.

Si por el contrario se realiza un análisis más exhaustivo del libro, se deberá exponer a grandes rasgos qué se recoge en cada uno de los capítulos que lo conforman. Será así cuando se observe en su primer capítulo que este libro hace gala de cómo se debe conocer, comprender y valorar una ley haciendo referencia en todo momento a su sentido y funcionalidad, e intentando así construir significados compartidos por las instituciones educativas, y que de esta forma, a la hora de interpretar la ley, no haya ninguna duda de a qué se refieren los conceptos que propone. En el capítulo siguiente, y gracias a la contribución del distinguido profesor universitario Juan Antonio García Fraile, se muestra un recorrido histórico, rico en detalles, en el que se lleva a cabo un análisis comparativo de la legislación que ha conformado el sistema educativo español desde la Ley de Instrucción Pública, más conocida como Ley Moyano de 1857, hasta la actual Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006. En esta parte de la obra se muestra cómo la legislación puede constituir un marco conceptual fantástico en materia educativa, siempre que su formalidad política no vaya en detrimento de los principios de las ciencias psicológicas y pedagógicas en las que sus principios se fundamentan.

Será en el capítulo central donde las autoras profundicen directamente en el análisis de la actual LOE, para lo cual analizan las disposiciones, sus particularidades y sus posibles significados. Se comienza desde el mismo preámbulo exponiendo las razones, prioridades y medidas adoptadas en la ley, y se continúa con un examen más detallado en los títulos posteriores, comenzando a asentar los principios básicos de la sociología y la filosofía educativa desde su título preliminar. El cuarto capítulo, que sirve de engranaje entre la primera y la segunda parte del libro, está compuesto por el glosario de términos en sí mismo, y refleja las ventajas e inconvenientes de cómo y por qué los términos de glosario seleccionados se distribuyen en cinco



elementos claves: Principios y normas; Currículo y didáctica; Organización de centros: agentes y documentos; Evaluación; y, Atención a la diversidad.

El capítulo final sella la obra con el glosario de términos educativos fundamentales y sus notas complementarias. Aquí una selección propia de los términos legislativos más destacados le sirve al lector de aproximación hacia su contenido: Ciudadanía, Enseñanzas mínimas, Evaluación general de diagnóstico, Necesidades específicas de apoyo educativo (alumnos con), Transversalidad y muchos más.

En resumen, éste es un libro de recomendada lectura para todos aquellos profesionales relacionados con el mundo educativo, no sólo para profundizar sobre la nueva ley que rige en nuestro sistema educativo actual, sino también para comprender lo que la nueva ley propone en sus líneas más generales.

Gracias a publicaciones como esta los docentes españoles pueden dedicarse a su profesión desde el entusiasmo de entender qué se espera de ellos, hasta dónde llegan sus competencias en materia educativa y a qué órganos dirigirse a lo largo de su carrera profesional para alcanzar el éxito de un trabajo bien hecho.

**Cristina Tiernes Cruz**

**ESCOLANO BENITO, A. (dir.) (2006): *Historia ilustrada de la escuela en España: dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 510 pp. ISBN: 84-368-2025-8**

Hace ya más de un cuarto de siglo, en mayo de 1980, el entonces presidente de la *International Standing Conference for the History of Education* (ISCHE), Maurice de Vroede, en la ponencia «Tendances actuelles en Histoire de l'Éducation», que pronunció en Girona en el marco de las Jornadas de Historia de la Educación en los Países de Lengua Catalana, ofrecía una panorámica sobre los temas a los que se venía dedicando la historia de la educación y las formas de hacer esa historia. Aunque comenzaban a despuntar otros temas de estudio, Vroede observaba el predominio de la investigación sobre la historia de los establecimientos docentes, las biografías de sus fundadores o la labor educativa desempeñada por algunas congregaciones religiosas. Cuestiones habitualmente abordadas de manera hagiográfica y aprovechando algún aniversario. La investigación histórico-educativa tenía mucho que ver con lo conmemorativo y ocasional, con lo «clientelar» y lo «pedagoga», sin relación ninguna con el contexto social y cultural.

Traemos a colación esta referencia histórica como contraste con lo que ofrece el libro que presentamos. Si un historiador de la educación, como el Guadiana que nos enseñaron en la escuela, hubiera abandonado el taller de la historia en aquel 1980 y apareciera en él en este 2006, a buen seguro que no reconocería en esta *Historia ilustrada de la escuela en España* aquella historia de la educación a la que se refería Maurice de Vroede. Le sorprendería a ese imaginario historiador los asuntos que en ella se abordan y la manera de hacerlo. Sólo una mirada

a la tabla de contenidos del libro y a la terminología utilizada le bastaría para justificar su asombro. Hallaría en esta *Historia ilustrada* enfoques novedosos que hablan de la cultura escolar como representación, de la estructura, los actores y las mediaciones escolares, de los espacios y la arquitectura escolar, del orden del tiempo y los ritmos de la escuela, del cotidiano de la vida escolar, del alumno como construcción pedagógica, del currículo en sus diferentes significaciones, del ajuar y el utillaje escolar, de la codificación de la manualística, de la escuela como organización, de la etnohistoria y la cultura de la escuela, de su dialéctica con el entorno, etc. Y, si muchos de los asuntos que toca son intemporales por ser ejes consustanciales a la escuela de ayer y de hoy –quizá también a la del futuro– como el maestro, el niño, el programa, los métodos de enseñanza y la misma escuela, sin embargo, son abordados desde perspectivas novedosas. Así, el análisis del oficio de maestro y de su cultura profesional se hace en el contexto de la transformación social y de la evolución pedagógica; la figura del alumno –el tránsito de niño a escolar, la emergencia de la categoría alumno y su concepto–, es estudiada como construcción pedagógica, y la infancia escolarizada se contempla a través de las contradicciones que sufre su proceso de escolarización que va desde su adaptación a la escuela a la conformación de ésta al alumno; el currículo es examinado en sus acepciones de currículo oficial, currículo editado, comunicado y recibido, y puesto en conexión con la modernización y la evolución política del país; las formas de enseñar y los modos de aprender se contemplan como producto de la experiencia de los maestros, de la norma legal, de la evolución de la ciencia pedagógica y de la cultura escolar popular y estrechamente imbricados con los cambios sociopolíticos; y la escuela es visitada para verla ahora en su dimensión espacial, como templo de la patria y del saber, y temporal, perspectiva ésta en la que cobra un especial protagonismo la formación del calendario, el tiempo escolar y los ritmos escolares internos. Otros temas, intemporales también en cuanto que siempre han estado presentes en el escenario de la escuela, tienen, sin embargo, un estatus más reciente como objeto de estudio. Es el caso de las mediaciones que afectan a la cultura material, el utillaje de la escuela, el ajuar del maestro y los manuales escolares, que reivindican por méritos propios un lugar preponderante en la etnohistoria de la escuela. Y, sin duda, lo consiguen en este libro en sintonía con lo que viene aconteciendo desde hace unos pocos años en el panorama internacional, donde ha mostrado su afianzamiento la investigación sobre la manualística y donde se está abriendo camino una exitosa vía de exploración en el análisis de la significación semiológica del utillaje, mobiliario y equipamiento escolar, lo que representan y lo que revelan. Los instrumentos de mediación han logrado ya en nuestra sociedad una visibilidad acorde con la cada vez mayor importancia que la sociedad otorga a su patrimonio escolar.

Nuestro historiador, émulo imaginario del proceder del Guadiana, de manera inexorable pronto descubriría en esta *Historia ilustrada* una de las más novedosas aportaciones a la historiografía; eso es lo que le sugeriría la decidida y rotunda aparición en ella de algunas de las presencias que para algunos (Escolano, Nóvoa, Viñao...) caracterizan el surgimiento de la nueva historia de la educación: la de los actores y el mundo de su singular experiencia, revelando así la contundente vuelta del sujeto y el énfasis en las identidades personales y profesionales; la de las prácticas a través de las cuales se muestra el universo de lo real designado integradoramente como cultura escolar; la de los discursos, examinados como ideas, teorías y lenguajes, producidos y recibidos; y la de las instituciones como realidad espacial en la que coinciden y

se aglutinan los actores, las prácticas y los discursos. En la *Historia ilustrada de la escuela en España*, es reconocible, en efecto, la mejor aportación española a la historiografía histórico-educativa, de la que aquella es su más reciente y mejor compendio. Porque esta obra se erige en un claro ejemplo de investigación sobre la cultura escolar que se manifiesta como representación etnográfica en los cuatro ámbitos que señala su director: las estructuras (escenarios, tiempos y formas organizativas), los actores (especialmente alumnos y maestros), el programa (currículo y sus formas de acreditación) y las mediaciones. Cuatro ámbitos que, de forma deliberada, se contemplan en paralelo en las dos partes en que se divide la obra: «La escuela en la sociedad liberal (1808-1939)» y «La escuela en la segunda mitad del siglo XX».

Este libro, obedeciendo a la intención de su director –que tiene su afortunado correlato en el espléndido resultado que nos ofrece la Fundación Germán Sánchez Ruipérez– de hollar un camino, hasta ahora no transitado en la investigación histórico-educativa, que le permita, en sus propias palabras, acceder al conocimiento de las estructuras, los significados, los actores y los contenidos en que se materializa la cultura escolar, se propone «desentrañar los códigos, escritos y no escritos, que rigen esta tradición [escolar inventada, que se sirve de los recursos de la civilización pero que también crea otros], reconstruir la memoria discursiva y etnográfica del pasado de las instituciones docentes y constituir con los mimbres que forman la trama del texto una imagen interpretativa de la historia de la escuela». Porque la escuela, con sus discursos y sus prácticas, es también creación, cultura, innovación, una «tradición inventada», que las veinte colaboraciones que integran la obra quieren reconstruir y explicar, ofreciendo al lector la memoria reconstruida y etnográfica de su pasado escolar. Estudiar la vida de la intraescuela, sus prácticas y discursos –observándose también aquí el tránsito novedoso de la externalidad a la internalidad escolar–; analizar la escuela como construcción cultural que crean los actores; reconstruir y dar a conocer aquello que conforma la cultura escolar (normas, saberes, conductas...); ofrecer al lector –sea o no especialista– materiales con los que buscar las raíces de su formación..., son algunos de los fines que en palabras de su director persigue esta *Historia ilustrada de la Escuela Española*. Se trata de construir la memoria de la escuela y contribuir así a reconocer la educación histórica de nuestra sociedad.

No es éste el lugar de preguntarnos sobre las causas que convergen en la recuperación de la memoria social, de la que, sin duda ninguna, la memoria de la escuela forma una parte esencial, y no sólo como memoria sentimental. Pero sí queremos decir que una de las razones fundamentales que empujan al cultivo de la memoria es su contribución a la forja de vínculos identitarios, cohesionadamente plurales, lo que es una manera de contribuir a la hechura del tejido social, necesario para que la sociedad civil exista. La reconstrucción –que no fabricación ex novo– de la memoria, como representación del pasado, como conjunto de experiencias vividas en común por un grupo social, es fuente de identidad y de cohesión social y confiere sentido de pertenencia a una comunidad a la que vertebra. Pocas experiencias como las escolares han sido vividas tan en común por un grupo social. Esta *Historia ilustrada de la Escuela española*, quiere ser también eso, memoria recuperada de la escuela, y también por eso mismo saludamos con público reconocimiento su aparición. Memoria de la escuela que tiene, además, otro impagable valor, el ser en una considerable medida memoria iconográfica, memoria cuantiosa y bellísimamente ilustrada, como promete la obra ya en su mismo frontispicio; una oferta ésta tan bien cumplida que casi se puede decir que junto al discurso textual ordinario se

ofrece en cada una de las veinte colaboraciones un discurso iconográfico con pies de imagen que permiten seguir a través de éstas el contenido más extensamente recogido en el cuerpo principal de las diferentes colaboraciones.

Catorce profesores de distintas universidades españolas, especialistas en los respectivos temas que abordan, han sido los encargados de dar cumplida cuenta de estos objetivos e intenciones. La diversidad inherente a un grupo numeroso de colaboradores como éste, convive en perfecta sintonía con la unidad de conjunto que rige la obra; unidad que es visible, no sólo, como es obvio, en el territorio temático –la historia de la escuela– que hace de columna vertebral del libro, sino en la orientación que su director ha querido darle y que tiene en la cultura escolar su principal y mejor expresión y en la que encuentra su hilo conductor. Pero no sólo eso; propicia también esa unidad el magisterio que su director ha ejercido en ese particular enfoque en la actual historiografía de la educación española, algo que se percibe, por ejemplo, en la red de referencias que aparecen en los distintos capítulos.

En feliz coincidencia, según anota la propia institución editorial, la edición de la *Historia ilustrada de la Escuela en España* se terminó de imprimir en el mismo año, 2006, en que se conmemora el XXV aniversario de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, una ocasión espléndida para festejar junto a la aparición de esa obra, la existencia y el papel de una Fundación que ha dado a conocer también libros tan impactantes como la *Historia ilustrada del libro escolar en España* (I: Del Antiguo Régimen a la Segunda República, y II: De la postguerra a la reforma educativa) y *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, publicados también bajo la dirección del profesor Agustín Escolano. Con aquella fundación y con este profesor tenemos una deuda de gratitud quienes nos dedicamos al estudio y al conocimiento de la historia de la educación española.

**Juan Manuel Fernández Soria**

**GARCÍA GARRIDO, J. L.; EGIDO, GÁLVEZ, I. (coords.) (2006): *Aprendizaje permanente*. Pamplona, EUNSA, 251 pp. ISBN: 84-313-2388-4**

¿Qué es el Aprendizaje Permanente (AP)? Dicen los autores: «El Aprendizaje Permanente concibe la educación como un proceso constante a lo largo de la vida que ofrece y articula experiencias de aprendizaje formales, no formales e informales. Tal proceso mira a la adquisición de un conjunto de competencias que incluyen tanto conocimientos como destrezas prácticas orientadas al desarrollo personal, social y laboral, de tal modo que permitan una presencia activa y participativa en la sociedad del conocimiento».

El AP es un hecho, un objeto de estudio y una pretensión educativa que ha sido objeto de atención por Organismos Internacionales (UNESCO, OCDE, Consejo de Europa, UE y OEI) y sistemas educativos nacionales. El texto ofrece una cuidada revisión de sus propuestas, seguida de un análisis de las perspectivas de una decena de sistemas educativos nacionales, incluido el

español. En particular, la Unión Europea lo ha adoptado como uno de sus ejes de desarrollo.

Si bien hasta el momento el AP no ha estado tan presente como sería deseable en la política y en la práctica educativas, es muy probable que este factor se tenga que replantear en un futuro cercano de una forma más y más concreta. El cambio pedagógico asociado habrá de ser muy notable. En efecto, si la reflexión y la puesta en práctica de la educación tomase como uno de sus centros al AP, la forma de entender y desarrollar la educación por los sistemas educativos experimentaría notables cambios de percepción y orientación.

El carácter sintético de este trabajo colectivo (en el que intervienen además de los coordinadores los profesores García Ruiz, Gavari, y Valle), su fundamentación y claridad expositiva llaman a esta breve obra a convertirse en texto de referencia sobre AP, es decir, sobre la reflexión educativa teórica y aplicada.

**Agustín de la Herrán**

**HERRÁN, A. DE LA, Y CORTINA, M. (2006): *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid, Universitas, 456 pp. ISBN: 84-7991-188-3**

Hace unos años, recuerdo que leí un artículo, en *El País*, del admirado periodista y sociólogo Vicente Verdú, titulado «La enseñanza del fin» que me chocó un poco pues planteaba esta pregunta «¿Qué sucede cuando en las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda?». El artículo terminaba más o menos con esta aseveración : «una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica cualquier institución sobre el saber».

Ahora me encuentro aplicadas estas citas en una obra reciente de Agustín de la Herrán y Mar Cortina y mi percepción sobre el tema ha cambiado, aunque reconozco que el título del libro levantará ampollas en muchos profesionales de la enseñanza «La muerte y su didáctica». Porque hasta ahora, la Didáctica se había centrado en las materias de enseñanza o en los niveles o etapas educativas, pero no en realidades tan definitivas como ésta. Bien es verdad, que el tratamiento didáctico de las llamadas «materias transversales», introducidas recientemente en el currículo, nos acerca al tema.

El prólogo de Marta Mata, Presidenta del Consejo Escolar del Estado, que falleció recientemente, es corto pero significativo, diciendo que este libro «quiere destruir el último tabú objetivo, normalizar la referencia objetiva a la muerte y con ello dar más contenido a la carga afectiva, positiva o negativa que puede tener». Los autores nos informan del desarrollo del proyecto que durante varios años ha servido de base a la realización de esta obra, del trabajo de investigación que han seguido acerca de cómo entienden los niños la muerte y como fundamentar una educación para la muerte, tanto en su metodología didáctica cuanto en la necesaria formación del profesorado. Llegan a la consideración de proponer la «Educación para la muerte» como un

posible «tema transversal de transversales» como propuesta técnico-reflexiva, laica, evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.

En el libro nos enteramos de que este tema ha sido y es objeto de tratamiento por muchas personas e instituciones tanto desde ámbitos no escolares como del mundo educativo, lo que enriquece su contenido. Una primera parte trata de la «Psicología de la muerte» que investiga y explica, por una parte, como se va desarrollando el concepto de muerte y las vivencias de pérdida y duelo, a través de las diferentes edades, y por otra, la capacidad de saber estar y hacer con quien muere y la vivencia de la propia muerte.

La segunda parte desarrolla la «Educación para la muerte», analizando el estatus que nuestra sociedad mercantilista y postmoderna le otorga a la muerte así como su refracción en la educación. La opinión de padres y profesores es, también, tenida en cuenta proponiéndose elementos para una fundamentación pedagógico-didáctica de la educación para la muerte.

La tercera parte «Hacia una didáctica de la muerte» es la más amplia y aborda el contexto educativo desde la perspectiva de la planificación y el currículo, la metodología didáctica, los recursos, la evaluación, la investigación de la enseñanza y el aprendizaje, la creatividad, la conciencia la (trans)formación del profesorado, etc. Nos sorprenden las propuestas de recursos didácticos en forma de cuentos, refranes, canciones, actividades diversas, etc. que aportan los autores.

Por último, la cuarta parte de esta obra sorprendente la titulan «Hacia una mayor conciencia educativa de la muerte» en la que implican a los padres y docentes y a los mismos medios de comunicación. Terminan analizando su enfoque complejo-evolucionista, como paradigma emergente para una nueva educación centrada en la conciencia y en una consecuente mayor humanización de la vida.

Se trata de una obra consecuente, largamente trabajada, que nos hace pensar sobre esta verdad que escamoteamos, y que nos da pistas para replantear el sentido de lo que hacemos, sobre todo en momentos en que debemos ayudar a asumir una muerte. Los autores normalizan la referencia objetiva a la muerte y ofrecen contenidos inéditos para abordar esta gran verdad.

**Jesús Asensi**

**SANTOS REGO, M. A. (ed.) (2006): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada, GEU. 327 pp. ISBN: 84-8491-603-0**

Los flujos migratorios no son una novedad de nuestros tiempos: son algo que ha existido siempre en la historia de la humanidad, tal vez como respuestas al deseo del hombre y de la mujer a mejorar sus condiciones de existencia. Claro que no debemos caer en la simpleza de comprender su razón de ser como una mera deriva del *deseo* porque, en realidad, en la mayoría de los casos, ha sido y sigue siendo la fuerza de la *necesidad*, una necesidad a la que le corresponde el *derecho* a buscar un lugar de existencia y de residencia en cualquier parte del mundo. Este derecho desata *pasiones* más que sosiego y paz, unas pasiones que, en su trasfondo, reve-

lan, por un lado (el de quienes migran), el *miedo* a perder lo que uno ama (su patria, su lengua y su cultura, su religión, su bienestar...); y, por otro lado (el de los receptores de inmigrantes), el miedo asociado a un cambio posible en la existencia cotidiana y rutinaria sin conflicto (una forma de agresión a nuestra identidad, a nuestra lengua y cultura, a nuestra religión, a nuestro bienestar...).

Si bien es verdad que el creciente fenómeno de los flujos migratorios hunde sus raíces en planteamientos económicos, no es menos cierto que sus consecuencias van mucho más allá de la economía: producen también cambios culturales, religiosos, sociales y políticos, etc., y lo que podría ser considerado como un factor de progreso y desarrollo acaba por convertirse, muchas veces, en un motivo de *conflicto*. Claro que existe una *percepción optimista* que debe también llamar nuestra atención y no debemos olvidar: aquella que considera, de forma decidida y militante, que el mestizaje cultural y étnico es fuente de riqueza y de progreso; una perspectiva que, desde la dimensión educativa y cultural que da sentido y fuerza a este optimismo, ilumina los tres escenarios en los que se desarrollan los estudios de este libro: la escuela y el desarrollo educativo; las cuestiones de género y desarrollo de la integración; y la inmigración como fenómeno de ida y vuelta.

Como reflejan los trabajos de la primera parte del libro, hoy no cabe otra cosa que defender la educación y la cultura a partir del concepto de que su simbiosis es el resultado del esfuerzo humano para adaptarse al medio donde vive y para relacionarse positivamente con sus semejantes. Claro que esto no se soluciona con medidas meramente intervencionistas o de cambio de discurso en el medio escolar (el cambio a ese nuevo discurso de «grata e inocente asimilación» que tan peligrosamente empieza a asomar en muchos de nuestros centros escolares). Hace falta, antes que nada, una serena y equilibrada toma de decisiones a favor de medidas sociales que, desde la *complejidad*, trasciendan al simple hecho escolar donde tan sólo anida una pequeña parte (aunque sea muy visible) de los problemas de la inmigración en su perspectiva educativa. Sin duda, un rasgo de singularidad del libro que le caracteriza a la hora de su contraste con otros trabajos, individuales o colectivos, sobre flujos migratorios alejados de este planteamiento y, desafortunadamente, reducidos a cuestiones de índole *economicista*.

Esta visión *economicista* apenas nos deja entrever perspectivas de solución a casos muy específicos dentro del gran colectivo de escenarios de complejidad de los flujos migratorios. Digamos, por ejemplo, el del caso de uno de los grupos con más serios problemas de adaptación y discriminación con riesgo en los flujos migratorios: las mujeres.

Un inmigrante no es solo un trabajador o trabajadora en busca de empleo; es también un ser humano construyendo su propio proyecto de vida. Y, como bien sabemos, y como bien apuntan los estudios sobre inmigración y género de la segunda parte de este libro, los proyectos de vida de las mujeres suelen constituirse e identificarse como la propia *iniciativa* -el punto de salida- a la hora de emigrar; tal como evidencia la creciente feminización de los flujos actuales..., si bien acaban por desembocar en los mismos problemas de desigualdad -frente al estatuto laboral de los varones- que se dan en el caso de quienes no forman parte de movimientos migratorios.

Claro que la inserción de la mujer inmigrante en la sociedad de acogida no depende, ni exclusiva ni principalmente, de difusas e ingobernables actitudes sociales, sino que está también ligada a acciones políticas concretas de medidas sociales radicales y, en particular, al reconocimiento de

sus derechos específicos. Confiar en que todo va a solucionarse con la invocación de la tolerancia es tanto como sentar inconscientemente las bases para la catástrofe. Es evidente que la primera condición de la integración es la garantía de los derechos que aseguran las necesidades básicas. A ello nos remite el último trabajo de esta segunda parte del libro referida no sólo a cuestiones de género sino también al desarrollo de la integración.

Finalmente, la tercera parte del libro, concentra el interés del lector en una serie de aportaciones de carácter histórico, contextualizadas en Galicia, que desgranar una realidad que nos permite alumbrar las luces y sombras de otro escenario de los movimientos migratorios de especial relevancia: la inmigración de ida y vuelta.

Cabe aquí contemplar el hecho de que la preocupación con que se vive el fenómeno de los flujos migratorios en Galicia tiene una naturaleza singular. Una naturaleza de carácter paradigmático y de la que dan cuenta los ocho estudios que integran esta tercera y última parte del volumen. Y es que la riqueza de este peculiar flujo de ida y vuelta y la viveza del debate que ha generado en los últimos tiempos es tal, que podría decirse –remedando la célebre expresión de Marx y Engels– que un fantasma recorre Galicia: el fantasma de inmigrantes y retornados. En 1848 aquel fantasma era una idea: la idea del comunismo; hoy, en cambio, es toda una multitud creciente de hombres, mujeres y niños que, más que amenazar, ponen a prueba nuestras ideas y creencias convencionales y nos hacen volver sobre los propios términos de emigrante, extranjero, inmigrante, retornado... y la manera en que sus significados se cruzan ahora, de manera distinta, bajo una perspectiva educativa y cultural.

Finalmente, cabe decir que el libro que nos ocupa es una prueba evidente de que el rigor académico y la teorización pueden conjugarse perfectamente con la facilidad de comprensión de los textos y los significados que estos nos inducen a construir.

**José Manuel Vez**

**TORRE, S. DE LA; MORALES, M. C. (2005): *Sentipensar. Fundamentos y estrategias para reencantar la educación*. Archidona (Málaga), Aljibe, 198 pp. ISBN: 84-9700-264-4**

Los autores, profesores de la Universidad de Barcelona y de la PUC/SP de Brasil respectivamente, son bien conocidos por sus obras sobre creatividad el primero, y de reflexión epistemológica aplicada a la educación en el segundo. Ambos tienen una misión común: ofrecer a educadores y profesorado una nueva visión teórico-práctica coherente con los valores humanos y con un pensamiento eco-sistémico. Regenerar las ilusiones perdidas por muchos educadores y reencantarles nuevamente en una tarea sublime como es la de abrir sus mentes. Lo expresó bellamente Tagore al decir que «la tarea principal de un profesor no es esclarecer los significados, sino llamar a la puerta de la mente». Creatividad y aprendizaje a través de entornos virtuales son sus herramientas conceptuales de más larga trayectoria. Ese encuentro de aparentes



contrarios, se hace realidad en esta obra en la que pensar y sentir forman el tejido principal de cada uno de los capítulos.

Los contenidos de la obra *Sentipensar* se estructuran en dos partes complementarias, como cara y cruz de la misma moneda. La estructura interna adopta forma triédrica, comenzando con un ejemplo o escenario llamativo que promueva procesos de «senti-pensar», seguido a una parte reflexiva y terminando con aportaciones concretas. Es lo que S. Torre llama modelo ORA (Observar, Relacionar, Aplicar). En la primera parte, tras abrir la obra con un interesante diálogo analógico creativo (DAC) entre pensar y sentir, se reflexiona sobre los fundamentos del nuevo lenguaje conectándolo con el nuevo paradigma descrito por M. C. Moraes. En la segunda se ofrecen tres módulos didácticos a modo de ejemplo que permite poner en práctica el aprendizaje integrado. La creatividad se manifiesta en esta obra en un sentido pragmático, a través de las estrategias utilizadas para transmitir la información al tiempo que bajo una concepción de flujo de energía mental con capacidad transformadora.

En los tres capítulos de la primera parte, que adoptan forma de embudo, se abordan cuestiones como la búsqueda de un paradigma para la vida, yendo más allá del aprendizaje académico. ¿Por qué un nuevo paradigma? se pregunta Moraes. La respuesta viene dada por los propios avances de las ciencias y la tecnología. La realidad es mucho más que lo que puede abarcar la ciencia positiva. Los niveles de realidad vienen determinados por los niveles de conciencia y estos por lo que estamos dispuestos a aceptar como tales. Cuando una persona se niega a aceptar algo, deja de ser real (significativo) para ella. Dicho paradigma o pensamiento eco-sistémico se caracteriza por principios como complejidad, intersubjetividad, emergencia, autoorganización, interactividad, entre otros.

En el segundo capítulo se justifica racional y epistemológicamente el sentido, alcance y proyección educativa del concepto *sentipensar*. No es un simple neologismo al uso, sino la búsqueda de un nuevo lenguaje para una nueva visión del conocimiento y de la realidad que se describen en el capítulo primero. La relación pensamiento-emoción-cuerpo o acción no es una teoría más sino una constatación de la neurociencia. Si esto es así, es preciso expresarlo con una terminología que refleje esta nueva visión. Cada paradigma recurre a su propio lenguaje. De ahí que términos como: eco-sistémico, sentipensar, eco-pedagogía, emprendizaje, enacción, corporeidad, bifurcación, autopoiesos, aprendizaje integrado, etc., sean frecuentes al adoptar una visión transdisciplinar del saber, de la educación o de la creatividad. Concluye con: sentipensar para educar.

Cierran esta tríada reflexiva la descripción del aprendizaje integrado, entendido como «proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo» (p.92). Intenta poner a trabajar diferentes áreas del cerebro, valiéndose de toda clase de estímulos sensoriales. De ahí que se destaque lo multisensorial y el poder de la imaginación. Todo lo que creamos comienza con una imagen de la mente. «La imagen forma parte de la vida y no podemos vivir sin recurrir constantemente a ella». De ahí el surgimiento de una nueva didáctica (eco-didáctica) que toma en consideración que utiliza como estrategias la música, la poesía, los relatos, las imágenes, los clips musicales, los diálogos analógicos, el

humor, el movimiento corporal, el juego. El aprendizaje integrado acerca la educación a la vida.

En la segunda parte presentan los autores un programa en tres módulos o temáticas en los que se plasman y ejemplifican los conceptos teóricos de la primera parte. Educar no es instruir sino construir. Con este pensamiento como fondo se facilitan escenarios y recursos en los que interactúen profesorado y alumnado en torno a temáticas y valores tan fundamentales para la sociedad actual como la vida, el medio ambiente y la paz. Estas son las tres temáticas elegidas, pero podría ser cualquier otra. Siguiendo el modelo ORA, se parte de una experiencia o relato impactante, se sigue con algunas reflexiones y se proponen actividades individuales *y grupales para afianzar los contenidos*.

La vida es sin lugar a duda uno de los valores más importantes compartidos por todas las sociedades y culturas a lo largo de toda su historia de la humanidad. Tomar conciencia de este valor, de sus amigos y enemigos es el propósito al tiempo que reflexionar sobre el significado y alcance de vivir. Un tema que se presta fácilmente a servir de ejemplo de aprendizaje integrador. «La cosa más bella que podemos sentir, dice A. Einstein, es el lado misterioso de la vida». Este capítulo representa un esbozo de lo que podría ser la «Carta de la Vida», en armonía con la conocida Carta de la Tierra.

El medio ambiente es la segunda temática en la que se destaca una relación eco-sistémica y entre la persona, la sociedad y la naturaleza. Siguiendo la misma estructura del capítulo de la vida describe lo que serían los siete dones de la naturaleza y las siete plagas provocadas en su mayoría por el hombre. Estas plagas que destruyen naturaleza y vida son la contaminación terrestre y atmosférica, los incendios, la degradación del medio, el agotamiento de los recursos naturales, la desertización y las catástrofes.

El tema de La paz, amplía y profundamente tratado, se plantea como equilibrio y armonía entre la persona y su entorno, tanto humano como medioambiental. Es por ello que se pregunta por el significado de ausencia de paz y el arte de vivir en paz. Se abordan temas como ecología y paz interior (paz en el cuerpo, en el corazón, en el espíritu), ecología y paz social, ecología y paz ambiental. Así pues la paz es algo más que un estado de bienestar. Es una visión del mundo y de la vida y sus relaciones con la naturaleza. Esa es la clave de la paz. Y la guerra no es sino una manifestación de la miseria de espíritu de quienes la promueven o justifican. Por eso es tan importante educar en la paz. Son conceptos sistémicos e integradores de desarrollo humano. No es posible un desarrollo humano, social y sostenible, al margen de una elevada conciencia de la vida, del respeto a la naturaleza, de la justicia, del amor, de la convivencia pacífica.

Comentarios a la obra. ¿Por qué sentipensar? Me pregunto. ¿Qué esconde este término de nuevo? ¿Es un neologismo más o está expresando realidades científicas y de la vida? Siempre que nos enfrentamos a una nueva terminología es importante preguntarse por su sentido, utilidad y alcance y qué campo de la realidad intenta definir que no pueda ser expresado con alguno de los términos ya conocidos.

Detrás del término se vislumbra algo más que un neologismo ocasional. Estamos ante una visión del ser humano, del conocimiento en general y del educativo en particular, coherente con un pensamiento eco-sistémico y transdisciplinar. Es la proyección y reflejo tangible de una nueva forma de pensar, investigar y educar. Al poner a trabajar conjuntamente emoción, pensamiento y acción tal como lo conciben Maturana y Varela desde la biología y la neurociencia,

Bohm, Wilber y Sheldrake desde la física y la epistemología, Morin desde la sociología, o Servan Schreiber desde la psiquiatría. Estamos ante una obra que nos abre nuevos horizontes en la educación al incorporar en los procesos educativos la vertiente emocional en interacción con el pensamiento y la acción. «No hay ninguna acción humana sin una emoción que la establezca como tal y la torne posible como acto» ( p. 67).

Esta obra está motivada por la problemática generalizada de la desmotivación del alumnado en el aula y el desencanto del profesorado ante la presión administrativa de un currículo prescrito, centrado en conocimientos en ocasiones desvinculados de la realidad social y cultural actual y de escasa satisfacción en la tarea. De ese modo, lo que debería ser un currículo gratificante se convierte muchas veces en una carga llena de tensiones y estrés para el profesorado de educación primaria y secundaria. Las reformas educativas no están dando respuesta ni a la nueva visión del ser humano, ni a las teorías de la complejidad que se están imponiendo ni a los avances científicos y tecnológicos que ya forman parte de la sociedad del conocimiento y del cotidiano vivir de la juventud. La comunicación a través de Internet y nuevas tecnologías está generando una nueva cultura que aún no se ha incorporado en la metodología ni en el currículum. Existe un divorcio considerable entre lo que el alumnado vive y aprende en la vida y los modelos curriculares utilizados en el aula. En este sentido esta obra es una llamada para *reencantar al educando y al educador* en un proceso compartido de construcción del aprendizaje, tanto del discente como del docente.

Otra problemática que se aborda es la fragmentación del conocimiento académico. Los contenidos curriculares, fruto de la especialización y la concepción tecnológica-positiva, se han convertido en «recipientes» en los que vamos metiendo los conocimientos de matemáticas, lengua, historia, idiomas, expresión plástica y musical, sin conectarlas entre sí. Contamos con un profesorado especializado en cada una de las ramas que forma alumnos también especializados sin ocuparse de establecer relaciones ni conexiones con otros ámbitos del conocimiento. El profesorado no está siendo formado en el nuevo paradigma eco-sistémico ni en el enfoque de la complejidad, en el que cobran sentido los diferentes saberes y en el que la formación parte del sujeto que aprende. Esta obra proporciona reflexiones y propuestas concretas para resolver la problemática de la fragmentación del conocimiento al fundamentar la acción docente en el paradigma eco-sistémico.

Integrando sentimiento, pensamiento y acción al experimentar el mundo, estaremos siendo más honestos y rescatando las facetas más humanas, valorando más el potencial auténtico de la persona. De este modo, estaremos aprendiendo a ser, lo que también presupone apertura a los sentimientos de los otros, tan importantes en el convivir. La práctica de sentipensar, además de posibilitar el autoconocimiento y el reconocimiento del otro, mejora nuestra percepción y nos ayuda a respetar y reconocer la propia intuición. Todos estos aspectos son fundamentales para la evolución de la conciencia y de la condición humana y para la civilización de la religación de la que nos habla Edgar Morin.

Los destinatarios de esta obra son aquellos formadores, maestros y profesorado, educadores sociales y psicopedagogos, estudiantes de grado y de postgrado sensibles a la problemática educativa de nuestros días: la desmotivación y el desencanto docente. Esta obra es una válvula de oxígeno, una llamada a políticos y asesores curriculares para poner corazón en los procesos

formativos, considerar el sentir tan normal como consideramos el pensar. Únicamente queda esperar que el lector o lectora disfruten de esta obra destinada a reencantar la educación. «Solamente la conciencia de nuestros sentimientos puede abrirnos el corazón» (Zukav). *Enseñar es un ejercicio de inmortalidad*.

**Montserrat González**

**URBIETA, J. R. (2006): *El Regalo de sí mismo. Educarnos para educar*. Madrid, Narcea, 168 pp. ISBN: 84-277-1503-X**

José Ramón Urbieta ha escrito ocho capítulos en los que se repasan distintos aspectos de la vida del adulto/educador.

A través de numerosas «ficciones con mensaje» (como él mismo las define), propone un viaje por luces y sombras, dirigido en especial a padres y profesores, con el ánimo de recuperar al adulto para la educación.

Detiene su mirada en cuatro ventanas por entre las que se observa el paisaje de la educación con unas vistas en permanente cambio, pues se trata de un paisaje manifiestamente mejorable en muchas ocasiones.

Es un libro en el que se promueve la reflexión y el análisis, la constancia, la superación. En definitiva, un libro que trata la evolución de un adulto que crece, que atraviesa etapas, que vive y explora posibilidades. Este adulto pasa por crisis, que son los indicadores de los puntos vitales de inflexión y que el autor propone que se aborden, digieran y así, por ende, se revivan.

Urbieta también reflexiona sobre la obligación del adulto/educador de cuidar su interior alimentándolo de forma sana, así como sobre la figura armonizadora del tutor de gran ayuda en la superación de los miedos que puedan surgir al bucear en el interior de cada uno.

Con un planteamiento optimista que no obvia las dificultades, José Ramón regala a los lectores una propuesta de guía para que cada adulto escoja y siga su(s) camino(s) en la educación.

**Laura Prieto Roca**