



LIBROS

Recensiones de los libros

GUTIÉRREZ, A. y ZURDO, D.: *Comercio electrónico y privacidad en Internet*. Madrid, Creaciones Copyright, 2003, 200 pp. ISBN: 84-933336-2-X

Los más de quinientos millones de usuarios (cifra que va en alza) que están conectados a Internet en el mundo y un cuarto de la población española, justifican de por sí la necesidad de regular la sociedad de la información. Es esta una nueva era tecnológica, donde Internet y los desarrollos en el campo de las telecomunicaciones ocupan un lugar preeminente. La sociedad de la información es una realidad compartida entre particulares, gobiernos y empresarios. Entre todos ellos, Internet es un instrumento al servicio del comercio electrónico, con un crecimiento imparable, así como el tráfico de mensajes de correo electrónico o mensajes a teléfonos móviles. La red ha creado una nueva realidad que nada tiene de virtual, sino que es tan tangible y auténtica como la realidad a la que estábamos acostumbrados antes de su aparición.

Internet tiene mucho que ofrecer, aunque también tiene la otra cara de la verdad: millones de correos no deseados ni solicitados, que invaden nuestros buzones de correos. El carácter universal de la red nos hace ciudadanos del mundo, pero también deja expuesta nuestra privacidad. Todo ello hace necesario que exis-

ta una regulación equilibrada, que nos permita disfrutar de las ventajas de la sociedad de la información y nos proteja de sus peligros.

Y este es el fin que pretende la Ley 34/2002, objeto fundamental de este libro. En él se comenta el articulado de la ley, desarrollando los aspectos más relevantes. Entre ellos: 1) ¿Quiénes pueden prestar servicios de cualquier tipo en la sociedad de la información y en qué condiciones deben hacerlo? 2) ¿Qué normas, legales y prácticas, deben cumplir las comunicaciones por vía electrónica? En especial, los mensajes de correo electrónico promocionales o publicitarios 3) ¿Qué procedimiento debe llevarse a cabo para formalizar contratos electrónicos y qué posibilidades tiene la forma digital? 4) ¿Qué herramientas tienen los consumidores y usuarios para evitar abusos y, llegado el caso, para defender sus derechos e intereses? 5) ¿Cómo puede protegerse la intimidad en la red y en el correo electrónico? 6) ¿Qué clase de controles existen para garantizar la adecuada prestación de servicios en la sociedad de la información?

Lo que este libro pretende es mostrar la sociedad de la información, desde los dos puntos de vista posibles: el de quienes utilizan sus servicios y el de quienes los prestan, con el fin de que los primeros conozcan sus derechos y los segundos sus obligaciones, y de que tanto unos como otros saquen el máximo rendimiento posible de este mundo globalizado. Aparte de hacer una introducción a la sociedad de información, el comercio

electrónico y la privacidad en esta, se adjunta una relación legislativa europea de dicha sociedad. Es un acierto la infinidad de direcciones de correo que completan el análisis de cada uno de los artículos de la ley. Además, el libro presenta cuatro anexos: uno sobre seguridad en el comercio y correo electrónico; otro sobre la privacidad en Internet, en la que se explica el proceso de alta e instalación de los certificados digitales de *Thawte* y de la FNMT; el tercer anexo trata sobre el *spam*, es decir, el filtrado de mensajes de correo electrónico no solicitados; el cuarto es una relación de direcciones de interés de Internet junto con su página *web*.

Iván Blanco Villarreal

CARRACEDO SANCHA, M. *Fernando de Castro, católico liberal, krausista y heterodoxo*. León, Instituto Leonés de Cultura, 2003, 230 pp. ISBN: 84-95702-30-4.

Para subsanar el olvido de la figura de Fernando de Castro (1814-1874), el presente estudio viene a rescatar de la memoria la figura de un intelectual y educador clave para entender la corriente pedagógica krausista española (que tanta influencia tuvo en la enseñanza en nuestro país en el siglo XIX). De él afirma Azorín: «cuando se estudia el desenvolvimiento intelectual del siglo XX, habrá que conceder un gran espacio al grupo que podríamos llamar de los krausistas; es decir, a un núcleo de pensadores y publicistas que alrededor de Sanz del Río, de Giner y de Fernando de Castro, crean como una atmósfera intelectual, que a su vez halló repercusión en el periodismo y

aun en los debates parlamentarios. Pocas manifestaciones de la especulación mental tan interesantes, desde el punto de vista crítico e histórico como la que inauguraron en España esos filósofos, oradores y publicistas» (*Clásicos y modernos*, Buenos Aires, Losada, 1939, p. 83).

Por ello, es de agradecer el esfuerzo del profesor M. Carracedo por recuperar el pensamiento y la obra de Fernando de Castro. Aunque algunos autores se habían ocupado ya del autor (Díaz de Cerio, Abellán, etc.), faltaba una visión de conjunto sobre la trayectoria biográfica y la evolución intelectual del que fue un destacado exponente de la pedagogía krausista. Y es esta la tarea que se lleva a cabo en este volumen, con ejemplar exhaustividad y minuciosidad, apoyada siempre en la documentación existente. Hay que resaltar que esta investigación añade novedades importantes respecto a las monografías anteriores relativas a esta figura del pensamiento español y que son resultado de una laboriosa labor de investigación en los archivos correspondientes.

El interés del libro reside en que nos presenta la trayectoria personal y humana de un intelectual de su tiempo, atrapado entre las corrientes ideológicas del momento y las contradicciones políticas, sociales y religiosas que le tocó en suerte vivir. Fernando de Castro fue educado en el seno del catolicismo, siendo primero religioso franciscano y, después del Decreto de Exclaustración de Mendizábal de 1836, sacerdote diocesano de León. Sin embargo, progresivamente fue evolucionando hacia posturas heterodoxas, sobre todo a raíz del contacto estrecho que mantuvo, a partir de su labor docente en la Universidad de Madrid, con los círculos krausistas y –muy especialmente– con la persona y obra de Sanz del Río. Al final de su vida, en su célebre *Memoria*

Testamentaria, relata con cierto detalle el proceso de su alejamiento paulatino del catolicismo ortodoxo motivado fundamentalmente por su incomprensión de la postura de la Iglesia de su época acerca de la cuestión de la libertad de conciencia y, al igual que otros krausistas, por la no aceptación de las declaraciones dogmáticas del Concilio Vaticano I, especialmente las referidas a la infalibilidad pontificia.

Pero lo que resulta sumamente interesante en una revista de educación, como la que acoge esta recensión, es la ingente obra pedagógica de Fernando de Castro. Después de sus estudios de Filosofía y Teología fue nombrado, muy joven, catedrático interino de estas materias en el Seminario de León. Posteriormente, cuando se trasladó a Madrid (1845) y dada su ideología liberal, fue pronto nombrado catedrático de Historia en el Instituto de Segunda Enseñanza de San Isidro. Para poder subsistir económicamente también impartió clases en un colegio privado, tarea que abandonó al ser nombrado Capellán de Honor de la reina Isabel II. Posteriormente, fue nombrado director de la Escuela Normal de Filosofía, en el propio Instituto de San Isidro (1850) para, finalmente, ocupar la cátedra de Historia General en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (1852). Sus numerosos escritos se ocuparon de la reflexión sobre la Historia y su obra capital fue el *Compendio razonado de Historia General* (en tres volúmenes).

No obstante, lo que más interesa desde el punto de vista pedagógico fue su iniciativa e impulso en materia educativa. Ya en su estancia en León perteneció a la Sociedad Económica de Amigos del País, de la que fue secretario, y promovió la primera biblioteca pública y museo en la ciudad con los fondos bibliográficos y artísticos rescatados de la desamortiza-

ción de los monasterios y conventos. Junto con su buen amigo Patricio Azcárate, que luego sería Gobernador Civil con los gobiernos liberales y le introduciría en la Villa y Corte, realizaron ambos una labor ingente de selección y clasificación de los valiosos libros y objetos artísticos hallados recorriendo la provincia de León. Al llegar a Madrid se hizo socio del Ateneo y de la Sociedad Económica de Madrid. Cuando se estabilizó su situación como profesor universitario, comenzó a realizar algunos veranos viajes al extranjero: Francia, Suiza, Alemania..., que él reconoce como hitos decisivos en su trayectoria biográfica por la amplitud de horizontes que le abrieron, sobre todo en lo referente a la cuestión religiosa en Europa. Era el momento en que trataba de realizar una síntesis entre su catolicismo, las ideas krausistas y la libertad religiosa descubierta en otros contextos culturales diferentes al español. También aprovechó estos viajes para realizar informes encargados por la Dirección de Instrucción Pública sobre los colegios e institutos de los países visitados, establecer numerosos contactos académicos y propiciar intercambios con otros profesores. Ello le fue muy útil en su etapa de Rector de la universidad madrileña, ya que le facilitó el mantener contacto con importantes universidades extranjeras y proveer de publicaciones y libros la biblioteca de la universidad.

Pero el período decisivo de Fernando de Castro, en lo referente a su labor pedagógica, fue su época de madurez (1861-1866). En ella alcanzó el rectorado de la Universidad de Madrid, fue nombrado Académico de la Historia (1866), fue socio titular fundador de la Sociedad Antropológica Española, fundó la Sociedad de Amigos de los Pobres para atender a los enfermos de la epidemia de cólera en Madrid (1865) y recibió el título

de Bienhechor de la Beneficencia Municipal de Madrid por sus esfuerzos a favor de los enfermos, pobres y desvalidos de la capital (1866). En su mandato como rector universitario (1868-1870) tuvo lugar el intento de implantación del proyecto pedagógico krausista en la universidad madrileña. Como decano de la Facultad de Filosofía y Letras contó con Sanz del Río y ambos pretendieron orientar la enseñanza según sus convicciones pedagógicas, de marcado carácter fröebeliano. Sus señas de identidad fueron, entre otras, el abrir las aulas a las clases populares y fomentar las publicaciones y los intercambios internacionales. Fruto de ello fueron el Centro de Instrucción Popular, el Ateneo Artístico y Literario de Señoras, la Academia para la Educación de la Mujer, el Centro de Enseñanza para Institutrices, etc. Hay que resaltar la preocupación constante de Fernando de Castro por la educación de la mujer, que se tradujo al final de su vida en la Asociación para la Enseñanza de la Mujer –aglutinadora de todas sus iniciativas anteriores en este sentido–. Al final de su vida, fue senador por León durante dos legislaturas, impulsó un Proyecto de Ley de Archivos, Bibliotecas y Museos y luchó esforzadamente contra la esclavitud desde su cargo y como Presidente de la Sociedad Abolicionista.

En definitiva, la obra refleja una trayectoria convulsa y apasionante –crucial para entender nuestro reciente pasado pedagógico– y ello hace muy recomendable su lectura.

Gabriel Alonso García

MICHAVILA, F. y GARCÍA DELGADO, J. (ed.): *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en*

la universidad. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2003, 176 pp. ISBN: 84-607-8924-1.

En un momento de reformas en el sistema educativo general y, más concretamente en los niveles universitarios, tanto en España como en el contexto europeo, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior supone un punto de inflexión importante. Deberá tener en cuenta la necesidad de que el cambio cuente con el apoyo de profesores y estudiantes, ya que sin el convencimiento de quienes van a llevar a cabo las reformas progresivamente propuestas, difícilmente se alcanzarán los objetivos trazados. De ese contexto de diálogo surge *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*, fruto de la colaboración interuniversitaria y su preocupación por la tutoría en los grados superiores.

A medida que se asciende académicamente, la relación profesor-alumno parece perder importancia, entre otras razones por la alta y reciente tradición académica y tecnológica de la enseñanza, la ampliación notable del público universitario, la diversificación profesional, la inclusión de las nuevas tecnologías, etc. Sin embargo, no podemos olvidar que la formación en los niveles adultos son una oportunidad única de potenciar y enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho proceso además requiere, psicológicamente, una motivación intrínseca mucho mayor que en edades infantiles, pues la capacidad de crítica, de reflexión y de aportación personal a partir de la propia experiencia son fundamentales. Por ello, la obra se presenta como una oportunidad de favorecer la comunicación entre los docentes universitarios al

respecto de la función tutorial, ofreciendo un discurso enriquecedor para otros profesores y responsables de la gestión de la transformación educativa europea para que esta tome tintes más dialogantes.

Las aportaciones pueden estructurarse en tres grandes bloques: primeramente, se trata el proceso de aprendizaje y la relevancia de la tutoría en este para que no sea meramente instructivo y limitado, sino que esté dirigido a la iniciación y progresiva complejidad de la capacidad de autoaprendizaje; a continuación, se presentan diversas experiencias que tratan de adecuar la función tutorial a los requerimientos que las comunidades universitarias de hoy tienen; finalmente, se aborda el tema desde una perspectiva pedagógica, tratando de concretar las funciones y competencias actuales, así como la necesidad de la personalización de la enseñanza y de la formación de formadores. A todo esto se le suma el prólogo del Viceconsejero de Obras Públicas, Urbanismo y Transportes de la Comunidad de Madrid, Javier García Cañete, junto a las contribuciones de los editores Francisco Michavila y Javier García Delgado, Cátedras UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid.

La primera colaboración, presentada de la mano de Ch. M. Cook, miembro de la *Comission of the New England Association of School and Collages*, supone la perspectiva comparativa internacional del seminario describiendo las experiencias de los Estados Unidos en la tutorización, vital en los primeros contactos con la vida universitaria. Se trata, principalmente, la orientación en dichos niveles y cómo conseguir que la formación y decisiones de los estudiantes respondan a sus propios intereses y no a los de los docentes, mediadores o familias. En un sistema que llega a alcanzar los quince millones de estudiantes parece asegurar-

se la variedad entre el alumnado e instituciones, aunque el porcentaje de quienes los finalizan con éxito se limita un sector muy concreto. Las primeras semanas en la universidad son determinantes para adaptarse a las exigencias académicas y personales. A pesar de esta dificultad generalizada, tras un periodo de transición normalmente superable, se produce un alto abandono en la trayectoria estudiantil debido a diversas razones: la falta de financiación, aburrimiento y desencanto académico, por no cumplirse las expectativas creadas sobre sí y sobre la universidad, la falta de preparación en habilidades de la investigación, así como por simples incompatibilidades personales con las instituciones en las que se encuentran. Pese a poner en marcha diversas alternativas para solventar dichas dificultades, los estudios superiores siguen siendo accesibles a una pequeña parte de la población con la suficiente preparación previa, académica y socio-personal.

La propuesta descrita se sustenta en principios de «buenas prácticas», que incluyen en la labor de enseñanza el cultivo y la progresiva mejora de las relaciones entre el profesorado y alumnado, especialmente con aquellos que tengan más dificultades, interesándose como mentor en conectar sus objetivos con la investigación como medio de aprendizaje activo, de cooperación entre los estudiantes y de respeto a la diversidad, aprovechando las potencias de cada estudiante en vez de concentrarse en sus carencias. Para ello, es necesario explicitar y comunicar las expectativas, criterios de evaluación y exigencias de los implicados en el asunto formativo, responsabilizándose todos los partícipes.

Por su parte, José T. Raga, Secretario General del Consejo de Coordinación Universitaria, presenta la tutoría como una dimensión siempre presente desde

los tiempos de Alfonso X, aunque sólo se haya tratado explícitamente desde los sesenta. A lo largo de la historia ha tomado diversos modelos no excluyentes, ni puros, entre los que destacan el «napoleónico», centrado en la transmisión de conocimientos, el «científico», reducido a la investigación, y el «formativo», que da cabida al campo del pensamiento social amplio, lo que facilita el cumplimiento del compromiso del formador con los alumnos. Una vez más nos movemos en el dial entre el carácter humanista y científico-academicista de la formación; en este caso, se aboga por la dimensión social que toda profesión tiene y que, por lo tanto, ha de ser integrada en la preparación de futuros profesionales, justificándolo desde la dimensión formativa e institucional. Para ello, la entrevista es un instrumento fundamental para la comunicación y conocimiento mutuo entre los docentes y estudiantes, involucrando la dimensión actitudinal del tutor y tutelado.

Ana María Ruiz-Tegle, desde la Universidad de Sevilla, expone el punto de vista de los Consejos Sociales sobre la función tutorial universitaria valiéndose de pensamientos como los de Francisco Tomás y Valiente y Francisco Giner de los Ríos, o documentos como la declaración de los Derechos Humanos, el informe Delors, etc. Si se requiere un aprendizaje de calidad, la enseñanza también ha de ofrecerlo; el binomio profesor-alumno productivo incluye la orientación además de las tareas de docencia e investigación, a pesar de encontrarnos con clases masificadas y un creciente individualismo competitivo en un momento en el que la colaboración es el mejor aliado para afrontar los nuevos retos académicos. Es necesario formar al profesorado y facilitarle una estructura y recursos para que sea él mismo, como parte de su formación permanente, quien evalúe su práctica tutorial además

de contar con la evaluación universitaria correspondiente a los planes de calidad generales. La tutoría y función orientadora general de las instituciones educativas ha sido recocida por diversas universidades, estableciéndose como un indicador de calidad generalizado, con el riesgo de que se tomen proyectos sin contextualizarlos o se diseñen programas impermeables a las diferencias perceptibles entre el alumnado si se les compara con generaciones anteriores. También la organización universitaria se ha transformado, ofreciendo diversidad de ofertas especializadas, así como nuevos planes de estudios que amplían el periodo de toma de decisiones, tan sólo iniciado con la selección de la carrera; el itinerario formativo actual nos responsabiliza de un proceso de selección constante, en el que es fundamental la función tutorial personalizada.

El modelo laboral al que se enfrentan los egresados varía de forma significativa. La formación permanente y valoración de la capacidad de autoformación renueva el objetivo de «aprender a aprender» como habilidad básica en cualquier profesional. La Universitat Politècnica de Catalunya, propone estimular la reflexión colectiva acerca de los componentes de los procesos de enseñanza-aprendizaje, formando al profesorado para ello y valorando las propuestas y reformas como sistema de mantenimiento y mejora de calidad. Todo esto sirve para establecer un proceso de autoevaluación de los mentores a partir del propio tutelado, progresar en la inserción laboral de éstos y, en definitiva, atender por completo su desarrollo global en la medida de sus posibilidades. Desde la propia experiencia se analiza su tarea, la cual resulta indispensable en los estudios presenciales, semipresenciales y los realizados mediante prácticas en empresas. Para atender tal demanda establece tres líneas de actuación: la orientación en los

niveles preuniversitarios, las jornadas de acogida a los nuevos estudiantes y las actividades tutoriales académicas, personales y profesiones.

Siguiendo en la línea de la orientación personalizada, conseguida mediante intervenciones individuales y grupales, Eva Alcón sintetiza la experiencia de la Universitat Jaume I de Castelló, abalada por su tradición en orientación iniciada en el curso 1991-92. En este caso se trata de dotar a cada alumno de un profesor-tutor como punto de referencia, no sólo en su proceso de acomodación inicial, sino durante todos los estudios e inserción laboral. Tan ardua tarea se trabaja desde la preparación de los docentes y la aportación de la infraestructura necesaria, incluyendo planes de formación e incentivos para los tutores, responsables de coordinación y evaluación de las tutorías, el establecimientos de grupos reducidos de tutorizados, etc.

Representando una corriente formativa creciente como es la educación a distancia, la Universitat Oberta de Catalunya, muestra su planteamiento tutorial de la mano de Francesc Vallverdú. De corta existencia, en comparación con otras instituciones existentes, cuenta con 20.000 matriculados en sus dieciséis titulaciones; son estudiantes con un perfil concreto que se encuentran en un entorno virtual junto a otros espacios físicos concretos. El estudiante adulto espera obtener una formación que responda a unos intereses personales, para lo que se ponen en juego estrategias de motivación, dinamización y orientación, facilitándoles la labor burocrática, para que ese tiempo lo dedique realmente al enriquecimiento académico y otras tareas que le permitan compaginar los estudios con otras labores y responsabilidades.

El tercer bloque, en el que se articulan los capítulos, es de corte más teórico

e igualmente interesante; se retoman ideas como el análisis de las competencias tutoriales y la importancia de la creación de una cultura de atención integral e individualizada al alumnado mediante la formación de formadores.

Ángel Lázaro fundamenta la intervención tutorial llevada a cabo por la Universidad de Alcalá; plantea la finalidad y funcionalidad de la institución universitaria, valiéndose de Ortega y Gasset, junto a otros autores, para garantizar la verdad científica, formar en un estilo universitario y darle un sentido social a la formación y a su aplicación. Tal concepción potencia el reconocimiento de la tutoría como momento de encuentro con enorme valor y por lo tanto incluíble en los planes de evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria; la excelencia formativa se alcanzará al formar parte de los Planes de Acción Tutorial de la red institucional.

La organización tutorial es también explícitamente formalizada en la Universidad de Castilla-La Mancha; Benito del Rincón expone al respecto los planes de personalización generalizados desde 2000-01. Desde entonces se han ido implementando y mejorando diversas fases del proyecto, que ha de ser evaluado y analizado interpretativamente para asegurar su mantenimiento y optimización, exponiéndose en el capítulo algunas conclusiones y resultados interesantes para la reflexión personal sobre la propia práctica y planteamiento estructural de perfeccionamiento. En esta línea se observan diversas modalidades tutoriales según las facilidades de acceso ofrecidas por el profesor, su formalidad y familiaridad, la tradición y experiencia del docente como tutor, etc. Esto lleva, en algunos casos, a revisar las necesidades formativas de los propios formadores y de los estudiantes, a difundir las funciones concretas y carac-

terísticas del servicio como un derecho para los jóvenes-adultos, que mantienen un grado de flexibilidad suficiente para permitir incluso el cambio de tutor-tutorizado a petición personal.

La interacción que en dichos encuentros se produce lleva matizaciones de orientación, tutoría y asesoramiento que, Silvia Zamorano, Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, distingue las características personales e instrumentales que se ponen en juego según la meta que se proponga la intervención. Permanece una vez más la necesidad de un equipo docente formado, así como la existencia de estudios y de servicios de orientación universitaria como actuaciones prioritarias en cualquier programa de calidad universitaria que se quiera poner en marcha. Las instituciones que cuentan con dicho servicio, vuelcan su quehacer tanto en los alumnos como en el profesorado; así se establecen intervenciones desde la orientación inicial a los nuevos estudiantes hasta el seguimiento y asesoramiento para la incorporación laboral de los egresados y mejora de las funciones tutoriales. La dirección que siga dicho proceso dependerá fuertemente de la ideología de los asesores; de ahí la importancia del diálogo y debate sobre cuáles son los verdaderos objetivos de la formación superior, ya que según sea esta la función tutorial y formación que se ofrezca variará.

Finalmente, a modo de epílogo, Francisco Michavila y Javier García Delgado tratan de establecer las principales conclusiones de las colaboraciones recogidas, sirviendo de síntesis clara, analítica y crítica de la obra en su conjunto. La situación generalizada del uso del horario de obligatorio cumplimiento docente para la tutoría, es muy distinta a la propuesta en estas páginas: se limita al cuestionamiento de dudas concretas sobre el temario evaluado, calificaciones,

etc. A pesar de que se mantenga este fuerte carácter academicista de la tutoría, han sido muchas las instituciones educativas que, comprometidas con la concepción de educación en su sentido integral, amplían sus servicios tradicionales de instrucción e investigación con la atención global a cada estudiante. Se establecen de este modo propuestas de orientación preuniversitarias (de índole mayoritariamente profesional) y postuniversitarias (de carácter laboral), además de los programas durante los estudios, que hoy necesitan ser revisados para adecuarlos y mejorar la atención no sólo directamente a los estudiantes, sino también a los docentes, en ocasiones carentes de los recursos e incentivos requeridos para el desarrollo de su labor vinculada al carácter social y actitudinal que todo ejercicio profesional requiere.

Lorena González-Piñero Doblas

WOLF, A.: *Does Education Matter? Myths about Education and Economic Growth*. Londres, Penguin, 2002, 332 pp. ISBN: 0-14-028660-8.

Este es un libro que pone en duda algunas de las verdades establecidas en torno al valor económico de la educación. Su autora, la británica Alison Wolf, enseña actualmente Gestión y Desarrollo Profesional en el *King's College* de Londres y ha estado vinculada durante más de tres décadas, como investigadora y directora, al *Institute of Education* de la Universidad de Londres. Es una experta en el análisis de las políticas educativas y, en general, en lo que se ha dado en lla-

mar educación comparada. Aunque el libro se sitúa en el contexto de la evolución reciente de la economía y del sistema educativo británico, en sus capítulos más generales rebasa ese marco concreto para poner en tela de juicio pretendidas certezas de aplicación universal que están aún de moda. De ahí que sea una obra de muy provechosa lectura, pese a un cierto exceso de contextualización británica.

La pregunta que da título al libro, «¿Es importante la educación?», es obviamente retórica. El contenido del libro se deja traslucir mejor en el subtítulo: «Mitos sobre la educación y el crecimiento económico». Toda la obra es un alegato contra el muy difundido espejismo de que, en cualquier país, al crecimiento en educación le sigue el crecimiento económico. O, dicho en otras palabras, que educación y economía están unidas por una relación de causa y efecto. Este mito está muy extendido en el pensamiento económico reciente y ha sido obsesivo, según la autora, en la conducción de la política educativa británica durante el último cuarto de siglo. Que la educación sea un componente del crecimiento no se pone en duda, pero sí que las políticas educativas deban seguir esforzándose por incrementar el tamaño y la organización del sistema educativo como un medio privilegiado para conseguir una mayor prosperidad futura.

El libro consta de siete capítulos. En los dos primeros se concentra la carga de profundidad que la autora dirige contra los encargados de la política educativa y contra sus teorías económicas. La situación de partida es que, tanto una mayor inversión en educación como un esfuerzo por mejorar la gestión y la producción del sistema educativo, son considerados esenciales para el progreso económico. De hecho, en Gran Bretaña, el gasto público en educación ha igualado al gasto

en sanidad y ha superado los gastos en materia de defensa y de justicia y seguridad ciudadana. El mito de las clases dirigentes en este país, y en tantos otros, iguala prosperidad económica con libre comercio, economía de mercado, espíritu emprendedor y educación, educación, educación. Para nuestra autora la creencia en la educación crece entre la clase política, sustituyendo al Socialismo como la fe secular de nuestros tiempos.

La conciencia de que la educación es la clave para las economías basadas en el conocimiento, ha servido de justificación para que los gobiernos británicos del último cuarto de siglo se hayan dedicado a optimizar y reforzar el sistema educativo en distintos frentes. Se ha creado un currículo nacional, la metodología docente en el aula ha sido objeto de una creciente preocupación y se ha establecido un control centralizado sobre las instancias que otorgan títulos mediante un generalizado sistema de exámenes. La formación profesional ha quedado nacionalizada, sus titulaciones se han visto perfectamente definidas y se han establecido nuevos órganos para supervisar las universidades y normalizar sus titulaciones. La idea subyacente a todas estas intervenciones es que, siendo tan esencial la educación para el bienestar de la economía y para aumentar la competitividad en el ámbito internacional, no se puede dejar que los procesos educativos se desarrollen fuera de toda supervisión y organización. Por supuesto, junto con ese esfuerzo interventor llega también la necesaria financiación, pero, como el sector educativo ha alcanzado ya unas dimensiones presupuestarias colosales, esa financiación nunca puede tan generosa como se desea.

La profesora Wolf no pone en duda que la educación sea importante, pero de ahí no se sigue que las enormes inversio-

nes públicas en educación hayan sido la clave de la prosperidad británica actual. Es más, tras examinar el tema, no encuentra que se den las pruebas o los apoyos necesarios para una inversión masiva e indiscriminada en educación. Y tampoco encuentra la necesidad de una intervención detallista y pormenorizada por parte de los gobiernos en la organización educativa. Cuanto más directa y abiertamente intenten los políticos organizar la educación por sus pretendidos beneficios económicos, más probable será un resultado final de despilfarro y de decepción. En palabras de la autora, es engañoso creer que la educación es importante; lo que se necesita es saber qué educación es importante, cómo y cuándo.

Es de destacar el importante capítulo segundo, de interés tanto para historiadores como para comparativistas, en el que se resumen muy eficazmente los logros educativos a lo largo del siglo pasado. Uno de los temas abordados es el problema de medir los rendimientos económicos de la educación. Los rendimientos individuales suelen ser fáciles de medir: los años de educación serán rentables si los mayores salarios que se obtienen compensan el coste, tanto en pagos directos como en lucro cesante, de los años dedicados a formarse. Pero no es tan fácil medir los rendimientos sociales, que en la práctica de los economistas muchas veces no pasan de ser sino los rendimientos individuales ligeramente corregidos. Y si bien los individuos más formados tienden a ganar más, es más discutible creer que ha sido gracias a la formación recibida. El que en un mercado de trabajo competitivo los más preparados conquisten los puestos mejor remunerados, no ayuda a creer que un aumento generalizado de preparación se corresponderá con un aumento subsiguiente en la prosperidad económica. Como dice la autora: «es tan

poco evidente que si un poco de formación nos hace a algunos ricos, entonces más formación nos hará a más de nosotros más ricos, como no lo es que si “dos aspirinas son algo bueno” entonces “cinco aspirinas serán algo mejor”».

La falta de correlación entre formación y productividad, o formación y prosperidad económica, hace que la autora se pregunte si la formación individual no termina funcionando sobre todo como un sistema de señalización, como un modo de seleccionar y filtrar a los trabajadores potenciales en una sociedad de masas. Puede que, por tanto, las ingentes cantidades destinadas a la educación den como resultado, desde un punto de vista macro-económico, un sistema particularmente costoso de selección laboral. De todos modos, si en la perspectiva de la economía puede que haya exceso de formación en el mundo laboral, eso no influye en la perspectiva de los individuos, que tenderán siempre a escalar cada vez más alto en la meritocracia: en un mercado de trabajo competitivo es necesario tener títulos si uno quiere ser tenido en cuenta.

La prosperidad de ciertas naciones, ¿es causada por la educación? ¿Gastar en escuelas y universidades repercute en un aumento del bienestar general? La respuesta para la autora es «no». La educación no puede garantizar la prosperidad; aunque sea un elemento necesario no es suficiente, e incluso cabe preguntarse si es un elemento muy relevante. Alison Wolf compara los últimos veinte años en Egipto y Corea. Egipto era, en 1980, el país número 47 en la lista de los países más pobres. Quince años después era el 48 y, sin embargo, su sistema educativo creció sustancialmente tanto en enseñanza primaria (hasta el 90% de participación) como en secundaria (hasta el 75%), y dobló la tasa de participación en enseñanza universitaria. En el mismo período,

Corea del Sur tuvo uno de los crecimientos económicos más espectaculares, mientras que su sistema educativo se expandía en la misma medida que el de Egipto. Por tanto, una decidida expansión de la educación puede verse acompañada de crecimiento económico (Corea) o no (Egipto). De un modo similar, una participación universitaria fuerte parece ser un componente necesario para cualquier economía próspera del primer mundo. Pero eso no es cierto en el caso de Suiza, una de las economías más pujantes y admiradas en el último tercio del siglo XX, que logró llegar a esas cotas de éxito económico pese a limitar su participación universitaria a unas cifras que quedan bastante por debajo de la media de países de la OCDE.

Esta falta de correlación universal entre crecimiento y educación hace pensar a nuestra autora en una inversión de la pretendida relación causal: no está claro que la educación produzca crecimiento, pero sí lo está que el crecimiento produce siempre aumento de la educación. En Hong-Kong durante los años setenta y ochenta los jóvenes, provenientes en su mayoría de familias campesinas chinas emigradas a la entonces colonia británica, corrieron masivamente hacia la universidad como resultado del crecimiento meteórico de la economía. Primero fue el crecimiento y luego la necesidad de formación. En realidad esos jóvenes necesitaban credenciales que les permitieran competir por los mejores empleos y sus padres, gracias a la nueva riqueza, pudieron permitirse sufragarles largos estudios. En general, afirma nuestra autora, el crecimiento genera siempre educación, pero puede que no siempre la educación genere crecimiento. Por tanto, no es obvio que los aumentos marginales de educación beneficien a la economía, o sean el mejor destino inversor para el

dinero público. En conclusión: no hay pruebas.

En el tercer capítulo la autora se dedica a desmontar los esfuerzos del gobierno británico por optimizar los efectos económicos de la educación. Con el llamativo título de «Una gran idea para los hijos de los demás: decadencia y caída de la formación profesional», se presenta la pretendida solución al coste creciente de una educación que produce, según los análisis de los expertos, más formación de la que necesita la economía. La solución consiste en dar la dosis de formación justa y esto supone volver la atención hacia la formación profesional. En un esfuerzo por hacerla atractiva tanto a las empresas como a los jóvenes, el gobierno británico se dedicó a reformular y redefinir explícitamente todas las titulaciones con el fin de incrementar su valor en el mercado de trabajo. Conclusión rápida: fracaso total. Las empresas seguían demandando sólo algunas –las más clásicas– de las titulaciones previstas y los jóvenes, especialmente los de clase media, seguían ignorando las nuevas vías de formación abiertas como si fueran algo bueno para los demás pero no para quienes aspiran a los mejores puestos, que tienen en una formación universitaria su único objetivo educativo. Y ni siquiera una formación universitaria específica y especializada, sino una formación académica y «generalista». La especialización ya llegará con la práctica una vez que se haya ingresado con buen pie en el mundo del trabajo.

Los dos últimos capítulos están dedicados al crecimiento expansivo de la universidad y al mercado de trabajo que nutre. Las conclusiones siguen la misma tendencia: la formación universitaria más que un motor de la economía se ha convertido en sí misma en una actividad económica de primer orden. Pero sigue sin

haber pruebas de que su crecimiento sea causa o componente del crecimiento económico general. La demanda individual de educación superior sigue creciendo, por razones de promoción personal, pero no procede por igual de todas las clases sociales. Las clases más desfavorecidas siguen siéndolo en el acceso a la educación universitaria, mientras que para las clases altas y medio-altas su participación en este tipo de formación ha llegado a ser prácticamente universal. Y con el encanto añadido de que el coste de la formación es sufragado casi al 100% de una u otra forma por el estado. El sistema universitario, en el Reino Unido y en los demás países del primer mundo, resulta ser así un medio de transferir recursos de las clases menos favorecidas a las más favorecidas, pese a la logorrea de la clase política sobre la igualdad de oportunidades.

Otro aspecto estudiado es la disminución necesaria de la calidad de la atención universitaria a sus alumnos, como una consecuencia ineludible del aumento de tamaño. En una universidad masificada el tiempo del profesor disponible para cada alumno disminuye, así como la disponibilidad de laboratorios, bibliotecas, prácticas clínicas y similares. Y la calidad del profesorado también disminuye, ya que las universidades no pueden competir con las empresas en mantener a los más capaces como docentes. Toda esta disminución de la calidad no tiene un coste cero, y el resultado neto es que la financiación pública por alumno disminuye y seguirá disminuyendo.

En el capítulo dedicado a conclusiones, la autora resume sus tesis con claridad y valentía. ¿Es importante la educación? En el último siglo, importa más que nunca para los individuos: hay que tener títulos adecuados en las materias adecuadas. Pocas oportunidades de empleo quedan para los que fracasan en la educación

formal. Para los jóvenes, las largas estancias en centros escolares y universidades no son ya una opción sino una necesidad. Pero, ¿importa la educación al modo que creen los gobiernos? ¿Las políticas educativas de esos gobiernos están bien concebidas? Claramente, no. Hay dos creencias ingenuas: a) que hay una relación directa entre cantidad de educación en una sociedad y crecimiento económico futuro, y b) que los gobiernos pueden optimizar el gasto educativo para maximizar la tasa de crecimiento. Ninguna es correcta.

Una cosa es que la educación tenga una importancia macro-económica y otra que se extrapolen los beneficios de la educación con el optimismo de los inversores en una burbuja bursátil. El resultado ha sido la expansión educativa como un fin en sí mismo. Pero esa expansión siempre tiene costes y no debe constituir una prioridad para ningún gobierno. No ayuda al crecimiento sino que puede llegar a perjudicarlo. Además, las políticas educativas expansivas no están bien concebidas para ayudar a los más necesitados y a los rezagados. Para ellos es preferible que los gobiernos se concentren más en la educación primaria y secundaria que en la universitaria, puesto que cuando se llega a la universidad, la selección social ya está hecha y ya no queda campo para la igualdad de oportunidades.

En resumen, se trata de un libro de lectura muy estimulante, con el encanto de las obras dedicadas a poner de relieve las pretendidas «evidencias» y a no dar nada por sentado. Resulta curioso que esta labor de desenmascaramiento de la educación en su valor económico haya sido obra de una persona que depende en su carrera profesional de esa misma educación que critica. Hay que dejar constancia, además, de que la exposición fluye de un modo entretenido, penetrante y con un cierto olvido de las poses de

respetabilidad o del culto al lenguaje políticamente correcto. Todo ello no hace sino añadir al interés por la temática el placer por su lectura.

Ramón Pajares Box

UNAMUNO KASAHAPAVA, V.: *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona, Graó, 2003, 146 pp. ISBN: 84-7827-308-5.

Un profesor de 2º de ESO tiene enfrente a treinta alumnos. De esos treinta alumnos, cinco proceden de Hispanoamérica, dos de Marruecos y otros dos de Rumanía. Ésta podría ser una estampa habitual de los colegios españoles a comienzos del siglo XXI. Ante esta situación conviene preguntarse: ¿qué esperan los alumnos del profesor? ¿Qué espera éste de sus alumnos? Y lo que es más importante: ¿qué demanda la sociedad actual del docente?

Virginia Unamuno hace frente a tan complicadas preguntas, apostando por una concepción de la docencia (y de la discencia) en la clase de lenguas comprometida con los problemas de la sociedad, crítica y dinámica, a la que denomina *educación lingüística crítica*. La propuesta de Unamuno exige un cambio por parte del docente, que deja de ser un profesional «contenedor» de conocimientos, para convertirse en un profesional que guía en la «construcción» de saberes, despertando las inquietudes del alumnado, y, sobre todo, educándolo en el respeto.

Las clases de lengua mejorarían si se acomodasen a este patrón, en opinión de la autora. Los cambios sociales y cultura-

les no nos dejan otra alternativa. La confluencia en las aulas de lenguas y culturas diferentes exige por parte del profesor pericia para la integración, habilidad para aprovechar esa diversidad y ganas para educar en la justicia y en el respeto. La presencia en el marco del aula de alumnos de procedencias distintas no puede seguir contemplándose como un problema al que le damos la espalda, sino que debe afrontarse desde una óptica constructiva que redundará en una mejor integración del alumnado y en los conocimientos lingüísticos adquiridos.

En este sentido, entran a formar parte de la clase de lengua todo un conjunto de contenidos que durante mucho tiempo se mantuvieron al margen (a pesar de que forman parte esencial de la existencia de las lenguas): valores socioculturales, patrones de comunicación, estrategias de interacción lingüística, variedades lingüísticas y su distribución social, ideologías, etc. El modelo diseñado por Unamuno insiste en la importancia capital de fundir la gramática con todos aquellos contenidos que hacen referencia a la acción comunicativa concreta. En esta línea, la enseñanza en clase de lengua adquiere una dimensión dinámica, cercana a la realidad. Porque las lenguas no son entes aislados, sino que están inmersas en una sociedad y en una cultura concretas, y porque las lenguas no son entidades homogéneas, sino que están formadas de múltiples variedades, es necesario cambiar la perspectiva. A las razones estrictamente lingüísticas que justifican sobradamente la necesidad de darle otra orientación a la clase de lengua, se suma el hecho de que debemos educar a nuestros niños en la cultura del respeto y de la alteridad, sobre todo ahora, debido a la configuración multicultural y multilingüística de las aulas.

El papel del profesor y del alumno en la educación lingüística crítica

Decíamos al comienzo que, el proyecto docente que Virginia Unamuno nos formula en este libro, necesita cambios por parte de nuestros profesores y de nuestros alumnos. El profesor de lengua debe abandonar la idea de llegar al aula, subirse a la tarima, recitar una serie de contenidos gramaticales con ejercicios asociados y esperar al próximo día de clase. El alumno ya no puede mantenerse pasivo en su silla, tomando apuntes que, en ocasiones, ni comprende, resolviendo los ejercicios y examinándose después.

Unamuno deja muy claro que para llevar a cabo un programa en educación lingüística crítica, ambas partes del marco educativo deben esforzarse. En primer lugar, el profesor debe diseñar ejercicios dinámicos, en los que al lado de los contenidos gramaticales propiamente dichos se sumen contenidos sociales, ideológicos, pragmáticos, etc. Sobre todo debe trabajar con textos tomados de la realidad, representando la «conversación» la unidad estrella. Es importantísimo utilizar material real, extraído de la prensa, de la televisión, de emisiones lingüísticas concretas (lo que exige realización de trabajo de campo), y llevarlo al aula para ser analizado en todas sus dimensiones: gramatical, situacional, sociocultural, ideológica, etc. Sería enriquecedor que los alumnos colaborasen con el profesor en la recogida y selección del material que se utilizará en clase. De esta forma, ambas partes se implicarían en la misma tarea con el fin de hacer del aula un espacio de cooperación y de conocimientos que se construyen en la interacción dinámica.

El material de trabajo en el aula debe ser representativo de las múltiples variedades lingüísticas –socioculturales, geo-

gráficas, temporales, situacionales–, para hacerle ver al aprendiz que la lengua no es un ente homogéneo, sino heterogéneo, constituido por cientos de variedades, todas ellas igualmente válidas y merecedoras de respeto. Estamos ante la cultura de la alteridad, según la cual «la evaluación que hacemos de los usos lingüísticos de los demás no puede entenderse sin considerar la que hacemos de nuestros propios usos lingüísticos y que, en definitiva, también nosotras y nosotros, somos “otros” desde la mirada que nos observa» (p. 93).

En definitiva, un programa fundamentado en una concepción lingüística crítica demanda del profesor actualización constante, imaginación para elaborar ejercicios que impliquen a los alumnos, cooperación cercana con los que están al otro lado de la tarima y habilidad para guiar a los estudiantes en la construcción de marcos de saber en los que la gramática –en el sentido de conocimientos lingüísticos internos– se funde con la actividad comunicativa real, saltando a la palestra múltiples elementos de importancia capital en nuestra interacción cotidiana: empleo de diferentes variedades lingüísticas y juicios de valor asociados a éstas, estrategias de comunicación activadas en diferentes situaciones de comunicación o valores lingüísticos que manejamos diariamente de manera inconsciente.

El alumno también tendrá que poner mucho esfuerzo de su parte para que un programa educativo de estas características prospere. En una sociedad que nos acostumbra a dárnoslo todo hecho, en la que la televisión triunfa por encima de todo, no le resultará fácil al estudiante mantenerse en una actitud dinámica, en la que la participación activa en las clases es el puntal esencial.

La autorreflexión

Una de las piezas capitales del modelo propuesto por Virginia Unamuno es el de la autorreflexión. El profesor debe mirarse a sí mismo y evaluar su comportamiento lingüístico con respecto a los alumnos. En este sentido, la interacción en clase se convierte en foco de investigación. Unamuno demuestra con ejemplos reales la importancia del intercambio comunicativo profesor-alumno. En ocasiones, aquél no permite que sus alumnos se expresen con libertad, les coarta en sus repuestas. En otras, apenas les concede tiempo a aquellos que no son tan rápidos en la resolución de las preguntas. Tampoco faltan casos en los que el profesor evidencia prejuicios con respecto a determinados niños —o con respecto a la variedad lingüística que usan—, reaccionando de manera injusta ante su comportamiento.

Unamuno prueba de manera palmaria que la forma en que el profesor se comunica en el aula es de importancia capital para lograr el éxito en el proceso de aprendizaje. Por eso, la educación lingüística crítica exige que el docente reflexione sobre su propia conducta lingüística¹.

Pero no sólo el profesor debe autoexaminarse. También los alumnos, porque ellos no están exentos del manejo de pre-

juicios (lingüísticos) que en muchos casos afectan directamente a sus compañeros de mesa, así como de dificultades comunicativas de muy distinto orden².

En resumen, la lingüística crítica propone que alumnos y profesores dirijan las miradas hacia ellos mismos en sus intercambios comunicativos y en su conciencia lingüística, para, a partir de esa actividad, comenzar a construir modelos lingüísticos enriquecidos, más rentables y, sobre todo, más respetuosos.

La educación lingüística crítica en la sociedad y en la Lingüística actual

Sin lugar a dudas, la propuesta de Virginia Unamuno responde a las necesidades de la sociedad y de la Lingüística actual. Hemos repetido en diferentes lugares de esta reseña que las aulas de nuestros colegios son cada vez más multiculturales y más multilingüísticas. Por desgracia, no siempre el profesor sabe hacer frente a este carácter heterogéneo, manejando patrones de estandaridad (en todos los planos) que perjudican gravemente al colectivo de los que se alejan de ese eje estándar. Los niños que tienen como lengua materna otra variedad de español suelen presentar dificultades de aprendizaje. En muchas ocasiones, estas

(1) Intercambios comunicativos como los que Unamuno reproduce en las páginas 98 y 101, son reveladores de la necesidad de autoevaluarnos en nuestro comportamiento lingüístico.

(2) El *auto-odio* representa uno de los problemas más graves. Muchos niños procedentes de grupos discriminados, como los inmigrantes o los gitanos, muestran en sus juicios lingüísticos una conciencia autodestructiva. El siguiente diálogo recogido por Unamuno (2003: 98) constituye una prueba palmaria. María y Carmen son dos niñas gitanas que hablan con su profesora acerca de su manera de expresarse:

— «María: tú eres paya, ya se te ve.

— Prof.: pero ¿por qué? [Risas] ¿En qué se diferencia? ¿En qué se me ve?

— Carmen: pues en el tipo. En la forma de andar. Cuando has venido andando... y en la forma de hablar también.

— María: pues son más educadas, ¿me entiendes? Las payas pues hablan, pero más educadas».

dificultades son el resultado de divergencias lingüísticas que les impiden comprender el enunciado de un ejercicio.

Por otra parte, a los problemas de aprendizaje contribuyen también los obstáculos que nacen de una integración social no lograda. El profesor de lengua debe ayudar en lo posible a salvar estos escollos, al menos en lo que a su variedad lingüística se refiere: mostrándole a todos los miembros del aula que existen muchas formas de «hablar español» y de expresarse, y que todas son tan válidas como la nuestra. Se trata, en definitiva, de introducir en la clase de lengua contenidos de carácter sociolingüístico con el fin de fomentar el respeto mutuo.

El modelo defendido por Unamuno está en consonancia con los derroteros por los que se guía la Lingüística actual. En los últimos veinte años hemos asistido al progreso imparable de una Lingüística defensora de la integración de perspectivas y de la atención a las vertientes más dinámicas de la lengua. Esto es, al uso que hacemos de las herramientas lingüísticas que poseemos. El progreso de la Pragmática, de la Sociolingüística o de la Psicología social del lenguaje no deja lugar a dudas. La gramática de corte interno ha dejado paso a investigaciones centradas en cómo los hablantes seleccionan las estructuras lingüísticas que tienen a su disposición con miras a conseguir determinados fines comunicativos. Interesa también, y mucho, averiguar los valores y los prejuicios que entran en juego al realizar esa selección. Y, desde un punto de vista más general, importa conocer cómo valoran los hablantes sus propios usos lingüísticos, así como la conducta lingüística de los demás.

La confluencia de los cambios sociales que se están dando en nuestra sociedad con las directrices que fomenta la Lingüística moderna, ha dado como resultado el nacimiento de una línea de inves-

tigación focalizada en el estudio de los usos lingüísticos en la escuela multicultural. Sólo como botones de muestra enumeramos los siguientes trabajos. Todos ellos aportan su grano de arena en el conocimiento y resolución de los problemas a los que se enfrenta el profesor del siglo XXI:

- BUSTOS, J. DE: *Inmigración, multilingüismo y educación intercultural*. Almería, Universidad de Almería, 2003.
- DIETZ, G.: *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Granada, Universidad de Granada, 2003.
- MARTÍN ROJO, L.: *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid, CIDE, 2003.
- MORENO, J. C., SERRAT, E., SERRA, J. M., FARRÉS, J.: *Llengua i immigració. Diversitat lingüística i aprenentatge de llengües*. Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família, 2002.

Quisiera terminar esta breve reseña afirmando que apuesto seriamente por la propuesta de Unamuno, porque la sociedad, las instituciones educativas y, sobre todo, nuestros niños, necesitan recibir en el aula mucho más que contenidos gramaticales. Si las lenguas son importantes es porque permiten nuestra comunicación y porque son sinónimo de identidad, de solidaridad, de cultura, de autoestima, de socialización, de amistad, de negociación, de sinceridad y de muchas cosas más. Saber usarlas y saber respetarlas es fundamental para que las personas del mañana sean capaces de construir un mundo más justo, en el que el respeto por la diversidad sea una realidad.

Para conseguirlo debemos comenzar por elaborar planes de estudio en las universidades españolas, en los que los futuros profesores de lengua tengan la oportu-

tunidad de cursar asignaturas que les formen en educación lingüística crítica. Reivindico desde aquí la importancia de la Lingüística General en la formación de futuros docentes, con materias que deberían ser pilar esencial de sus itinerarios, como la Sociolingüística, la Psicología Social del Lenguaje, la Antropología Lingüística, la Tipología Lingüística o la Pragmática.

María Xosé Fernández Casas

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA:
El siglo de la educación: formación evolucionista para el cambio social.
Huelva, Hergué Editora
Andaluz, 2003, 693 pp.
ISBN: 84-95319-62-4.

El prolífico autor de libros suprapedagógicos, Dr. Agustín de la Herrán, profesor de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación, de la Universidad Autónoma de Madrid, nos ofrece, ahora, un nuevo y sugerente volumen en el que retoma, actualiza, aplica y relaciona algunos de sus temas preferentes y preocupaciones anteriores.

El libro tiene tres partes que, por separado, podrían haber constituido sendas monografías publicables pero, el autor, las ha articulado unidas con el título de *El siglo de la educación*.

En la primera parte, aventura un proyecto de cambio social centrado en la escuela. Comienza analizando la realidad social afirmando con otros autores que «la sociedad occidental se halla carente de ideales firmes», que «el panorama de la desigualdad mundial es catastrófico y creciente», o que «la globalización, como

fase del capitalismo, es una estrategia centrada en la mayor ganancia de los mejor situados». Arremete contra la «macdonalización» o «hamburguesamiento» de la razón, entendido como un efecto y una aplicación de la globalización política y económica que nos invade, así como el planteamiento eficientista de nuestra sociedad, que sólo valora los resultados, sin tener en cuenta el esfuerzo, el proceso, la honestidad... Después de valorar toda una situación mundial, bastante compleja, hace suya una de las ideas clave de P. Freire: «la realidad puede ser transformada, aunque sea difícil». La solución tiene que ser educativa en el sentido de tender a la *formación* comprendida como síntesis de conocimiento, conciencia y madurez personal.

Recogiendo una idea que ya aparece en otros libros suyos, el autor propone una educación centrada en la evolución humana, que no se agota en las propuestas que ya hizo Delors (enseñar a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser), sino que añade el *diagnóstico de la miseria humana, individual y colectiva*, la *fundamentación de una didáctica de la posible evolución humana*, la *necesidad de orientar un nuevo cuerpo docente más consciente y maduro*, la *reforma educativa de los poderes, personas e instituciones fácticos*, liderada por la escuela, y la *evolución educativa de la sociedad centrada en la complejidad de la conciencia y la reducción de egocentrismo, individual y colectivo*.

Para esta posible evolución que propone sugestivamente el Dr. de la Herrán, sería necesario un cambio social en el que a la educación le corresponde un papel fundamental, a través de los siguientes temas: el «ego», como clave del «deseñoramiento» individual, grupal y social; el desarrollo del autoconocimiento; la conciencia como la capacidad sobre la

que radica la evolución interior (reducción de ego e incremento de conciencia); mejorar humanamente; la universalidad; la convergencia y la cooperación; la muerte como realidad; y la duda, como soporte más fiable del saber.

La crítica que hace a la función de la escuela es dura, porque –dice– no realiza en plenitud su cometido o lo hace de forma incompleta e imprecisa, y porque otras entidades sociales actúan, en sentido contrario, interfiriendo los escasos logros de aquélla. La conclusión es que la escuela ha dejado de existir un poco. La estructura y disposición de nuestra escuela es conservadora, dependiente e insegura. Se propone, por tanto, que la escuela se movilice hacia la captura de su función social, superando sus dificultades y sus lastres que enumera con precisión. Una de ellas, la constituye los diversos tipos de administraciones educativas, la política, la editorial y la investigadora. Asimismo, se hace una crítica muy razonada de las reformas educativas y de la oportunidad a que obedecen, en cada momento político, proponiéndose una reforma educativa de las instituciones sociales y de los poderes fácticos como solución (r)evolucionaria. Y así, pasa revista a la familia, los medios de comunicación, la justicia, la política, el ejército, la religión institucionalizada, la economía y la salud, concluyendo que la sociedad precisa de una solución global, que el autor identifica en un proyecto de administración educativa universal.

En la segunda parte, se plantean las claves para un cambio radical de la Universidad, identificando, con claridad, sus grandes problemas y lastres, como son la didáctica universitaria, la formación universitaria supradisciplinar y la enseñanza universitaria activa y creativa. La tercera parte, conecta con los contenidos de la anterior, proponiéndose un

cambio de la racionalidad investigadora.

Se trata de un libro valiente, no usual en la literatura pedagógica, utópico y soñador a veces, realista y crítico, otras muchas. Las propuestas, argumentaciones, críticas y razonamientos que nos ofrece Agustín de la Herrán, en esta sugestiva obra, bien merecen la pena de ser leídas con sosiego y reflexión, porque aportan un caudal enorme de sugerencias y visiones no contaminadas. Una *revolución educativa*, que cambie los pilares institucionales y fácticos de la sociedad parece que es, por ahora, una bella utopía, pero ésta se ha encarnado, de vez en cuando, en grandes esperanzados como fueron Platón, Tomás Moro, Giner de los Ríos y otros. A ellos parece querer acercarse mi entrañable colega Agustín de la Herrán.

Jesús Asensi Díaz

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I.: *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, 2002, 260 pp. ISBN: 84-451-2364-5.

Nos vamos acostumbrando, a través de diversas publicaciones, tanto educativas, como de carácter divulgativo, a manejar cifras de escolares de origen inmigrante en nuestro país. En todas ellas, la Comunidad de Madrid aparece, en primer lugar, como receptora de personas de otros países. Hasta aquí la descripción de una realidad.

Precisamente, la gran aportación de José Antonio García e Isidro Moreno consiste en trascender ese retrato, sin obviarlo, y ofrecer un trabajo en el que se ha implicado a los agentes educativos como investigadores y agentes de transformación de su práctica y desarrollo profesional. Para ello, en una primera fase, a través de encuestas, se han acercado al profesorado, a alumnas y alumnos y a miembros de equipos directivos de centros públicos y concertados de todas las etapas educativas no universitarias, en todo el territorio madrileño, con el objetivo de contextualizar los análisis y reflexiones ulteriores. La descripción resultante de este primer trabajo no arroja los porcentajes, como nos tienen acostumbrados otras investigaciones al uso, sino que desgana los datos más significativos, que posteriormente revelarán su trascendencia en el desarrollo del estudio, además de contrastarlos con trabajos muy relevantes, auspiciados por diferentes instituciones.

En un segundo momento, perfectamente orquestado, con una orientación etnográfica, han accedido al campo, concretándolo en tres centros seleccionados con criterios muy acertados, en los que han desarrollado otros tantos estudios de caso en los que, a través tanto de la observación participante como de los grupos de discusión y de las entrevistas a informantes cualificados y a los propios protagonistas, han conseguido proyectar la realidad y ofrecérsola a lo largo de su obra. En ella, dividida en dos partes, hallamos, por tanto, esta proyección, perfectamente ordenada y dispuesta para una sugerente lectura.

En la primera, encontramos seis capítulos, el primero de los cuales nos informa de los datos a los que ya hicimos referencia. Los cinco restantes nos hacen partícipes de la indagación, ya estructurada, de los diferentes sistemas en los que han

trabajado y que nos aportan una mirada crítica de cada uno de ellos: alumnos, centro, familiar y comunitario e institucional. El último corresponde a unas interesantes conclusiones y recomendaciones que inducen a la reflexión, de las que extractamos las más relevantes:

- El notable incremento de alumnos hijos de extranjeros en la Comunidad de Madrid, viene a reafirmar la diversidad como característica básica de sus escuelas.
- Este alumnado se concentra principalmente en centros públicos y disminuye en las etapas educativas superiores. En general, muestran una buena actitud hacia la escuela.
- Se observa poca preocupación por la conservación de la lengua materna de los alumnos de origen extranjero. La enseñanza del español suele recaer exclusivamente en el profesorado de educación compensatoria, fuera del aula y siguiendo el modelo de la enseñanza de la lengua materna.
- Las dificultades de aprendizaje e integración que presentan algunos de estos alumnos se deben al desconocimiento del español, a la escolaridad irregular previa, al desfase curricular significativo, a la incorporación al colegio a lo largo del curso y al absentismo escolar.
- El autoconcepto del alumnado inmigrante, en general, no es alto. Una de las causas es la escasa representación de sus culturas en el medio escolar.
- La participación de los padres inmigrantes en la vida de los centros es muy baja. Las familias suelen acudir a la escuela a petición de los tutores de los alumnos y no por iniciativa propia.

- En términos generales, tanto el resto del alumnado como el profesorado, no perciben de forma negativa la presencia de alumnado inmigrante en las aulas.
- La principal demanda del profesorado se centra en la provisión de recursos, identificando la respuesta con la existencia de especialistas.
- La formación inicial del profesorado acusa un gran vacío en educación intercultural, que reclaman como una necesidad apremiante. Contradictoriamente, su participación en actividades de formación permanente es muy escasa. Muestran mejor disposición hacia la autoformación cuando se centra en los problemas reales de su aula y centro.
- El currículo vigente, durante la realización del estudio, pese a su orientación a la atención a la diversidad, es abundante en objetivos y contenidos culturalmente ambiguos, de carácter asimilacionista, etnocéntrico y homogeneizador.
- La mayoría los elementos que utiliza el profesorado pertenecen a la cultura mayoritaria. Las culturas del alumnado extranjero se utilizan muy poco y en la mayoría de las ocasiones de forma puntual y anecdótica, mediante fiestas y jornadas multiculturales, etc.
- El sistema de acogida suele limitarse a la formalización de la matrícula. Cuando hay dificultades lingüísticas suele omitirse un proceso de evaluación inicial de los conocimientos que permitan ubicar a los nuevos alumnos en un nivel escolar adecuado.
- Por último, se destacan las limitaciones del modelo compensatorio, pues se centra en las dificul-

tades/carencias del alumno, eludiendo la modificación del sistema escolar para adaptarse a la diversidad. Su principal estrategia consiste en la provisión de recursos específicos y acciones dirigidas a grupos específicos, dejando intacta en lo fundamental la estructura escolar. Esto favorece que el profesorado ordinario delegue sus responsabilidades, para con este alumnado, en los expertos. La asignación de los recursos a determinados centros, los «especializa», marcándolos como «centros para inmigrantes», «para gitanos», etc.

La segunda parte nos da cuenta, pormenorizadamente, de la evolución de los estudios de caso que ya mencionamos. Nos explica el proceso de investigación-acción seguido en dos ellos, aportando toda clase de detalles, fruto, sin duda, de la minuciosidad con que los autores han desarrollado su tarea, no exenta de ingenio, como lo demuestran algunos de los subtítulos que podemos leer.

Por último encontramos los informes y anexos; pero no podemos finalizar sin mencionar las propuestas de mejora que se incluyen en el apartado anterior, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Urge revisar las funciones, organización, metodología y sistema de relaciones de la escuela, como resultado de una mayor concienciación de la diversidad cultural que caracteriza a nuestra sociedad.
- Es necesario evitar la saturación de los centros. La escolarización de este alumnado debe equilibrarse entre todos los sostenidos con fondos públicos.
- Los centros deben establecer su propio sistema de acogida de los

nuevos alumnos, incluyendo el estudio personalizado de estos.

- Es prioritaria la inclusión de la educación intercultural en la formación inicial del profesorado, así como su potenciación en la formación permanente, profundizando en la línea de la formación en centros, los proyectos de investigación-acción y el intercambio de experiencias.

Estas recomendaciones reflejan, sin duda, la inquietud de los autores por colaborar, con su trabajo, en la transformación de la realidad educativa.

Paloma López Reillo

MATO DÍAZ, F. J.: *La formación para el empleo: una evaluación cuasi-experimental*. Madrid, Biblio-teca Civitas Economía y Empresa, 2002, 304 pp. ISBN: 84-470-1913-6.

El presente libro ofrece un contrapunto a la práctica habitual en la gestión de recursos destinados a la formación no reglada en nuestro país: la evaluación de la efectividad de los programas de formación ocupacional (dirigida a las personas desempleadas) y continua (dirigida a los ocupados). No parece razonable que el incremento del gasto en formación no reglada que ha experimentado España en los últimos años haya estado acompañado de escasos estudios de evaluación del impacto que estas políticas tienen en la ocupabilidad y productividad de sus beneficiarios. Es muy probable que la falta de eva-

luación de los programas de formación no reglada esté en la escasez de información disponible para los investigadores. La lectura del libro de Francisco Javier Mato deja claro que esta ya no puede ser una excusa. El autor programa una investigación a medio plazo, diseñando la base de datos necesaria para desarrollar la evaluación de los programas de formación no reglada. En concreto, se evalúan los programas que se desarrollaron en el Programa Operativo del Fondo Social Europeo y que fueron impartidos por el Principado de Asturias en el año 1995. En el estudio no sólo se analiza la información de los beneficiarios de los cursos de formación, sino también de un grupo de control formado por aquellos individuos que solicitaron dichos cursos pero que, aun cumpliendo los requisitos, no los realizaron. Este segundo grupo de individuos le permite realizar al autor un análisis cuasi-experimental poco desarrollado en nuestro país, aunque muy común en Estados Unidos, siendo este, probablemente, uno de los aspectos más novedoso de su investigación.

El libro consta de cinco capítulos (a parte de la introducción y las conclusiones), ofreciendo el primero una interesante panorámica de la formación para el empleo en España, así como un extenso recorrido por los argumentos económicos que aconsejan la intervención de las instituciones públicas en la formación no reglada. El segundo capítulo asienta los aspectos en los que se centra el análisis empírico de los siguientes capítulos: el impacto de la formación no reglada sobre el empleo y sobre los ingresos de los beneficiarios de los cursos de formación. A continuación, se exponen los problemas metodológicos de los dos enfoques que se utilizan en los tres capítulos siguientes: el estrictamente econométrico y el análisis cuasi-experimental. Este capí-

tulo, además de necesario para la comprensión del resto del libro, resulta interesante por el extenso repaso que se ofrece, al final del mismo, de los trabajos de evaluación de la formación llevados a cabo en Europa.

El capítulo tercero se dedica a la presentación de las fuentes de información utilizadas para el análisis empírico de los dos últimos capítulos del libro. Estas fuentes de información se componen de varias encuestas realizadas a los trabajadores solicitantes de formación continua y a los desempleados que solicitan cursos de formación ocupacional. De todos se obtiene información mediante encuesta sobre su situación en 1995 y en 1997. Pero además, a los individuos de los grupos de formación ocupacional y de control, se les vuelve a entrevistar en 1998, proporcionando este seguimiento la información necesaria para la evaluación cuasi-experimental que permite estudiar el efecto de los cursos de formación ocupacional en distintos periodos de tiempo: a los 20 meses y a los 32 meses de la realización de los cursos. Con esta metodología, cuidadosamente diseñada, el autor dispone de un seguimiento de las trayectorias de los individuos y –muy importante– de un grupo de control: los que los solicitaron y no accedieron a los cursos.

Los dos últimos capítulos, y probablemente los más interesantes, se dedican al análisis empírico desarrollado para la evaluación de los cursos de formación dirigidos a los dos colectivos de beneficiarios: los desempleados (capítulo cuatro) y los trabajadores en activo (capítulo cinco).

El capítulo cuarto se dedica a evaluar el impacto de los cursos de formación ocupacional, estudiando los efectos brutos que dichos programas de formación tienen sobre la ocupabilidad de sus beneficiarios y la adecuación entre la formación impartida en los cursos y los

empleos que estos logran. Este último análisis se realiza desde dos perspectivas complementarias: teniendo en cuenta las respuestas de los beneficiarios a las preguntas que sobre esta cuestión se realizan en la encuesta y desarrollando un análisis cuasi-experimental, comparando los logros laborales de los beneficiarios de los cursos con los del grupo de control, formado este último, tal y como ya se ha comentado, por solicitantes de los cursos que cumplían los requisitos necesarios para acceder a ellos pero que, finalmente, fueron excluidos por falta de plaza. El capítulo se completa con un interesante análisis de los efectos de la formación no reglada en la inserción laboral de los jóvenes.

En el capítulo quinto se realiza una evaluación de los cursos de formación ofrecidos y financiados por el sector público y dirigidos a los trabajadores ocupados, quienes acuden al mismo de forma voluntaria y con el único coste del tiempo destinado a ellos. La evaluación trata de contrastar si este tipo de formación ocupacional protege a los individuos del desempleo y mejora sus ingresos. A pesar de los prejuicios que habitualmente rodean a los programas de formación continua ofrecidos por el sector público, los cuales tienen más un carácter de formación general que específica, se concluye que la inversión pública en formación continua es rentable para los trabajadores que ven aumentar sus ingresos, las empresas que ven aumentar la productividad de aquellos (siempre bajo el supuesto de que mayores salarios están asociados a mayor productividad) y para la administración que puede defender la eficacia de dichos programas.

Es de desear que el futuro se vea plagado de análisis de este tipo, lo que nos permitirá referirnos al presente libro no como un contrapunto, sino como un clá-

sico de la evaluación de programas de formación no reglada en nuestro país. Un aspecto adicional que proporciona un valor añadido al libro es la sencillez y claridad de su exposición, haciéndolo atractivo a lectores con distinta formación y sensibilidad, aspecto de vital relevancia en un tema multidisciplinar como es la evaluación de las políticas de formación para el empleo.

Cecilia Albert Verdú

VILLAR, L. M. y ALEGRE, O. M.: *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid, McGraw-Hill, 2004, 449 pp. ISBN: 84-481-2952-0.

A veces sucede que queremos mejorar en la docencia universitaria y no sabemos cómo. Ocurre que queremos avanzar en la mejora de nuestra programación de las asignaturas, pero nos cargamos de fardos pesados de contenidos científicos que nos impiden dar un paso sobre la comprobación de los aprendizajes. En ocasiones optamos por remendar el plan de estudios de un programa formativo o titulación universitaria, pero en la vida universitaria y en la cultura de un proceso formativo se pueden coser o descoser materias a un plan de calidad, aunque nunca remendar créditos de unas áreas de conocimiento a otras, porque remendar es parchear.

Los profesores Villar Angulo y Alegre de la Rosa desgranán, en *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*, cómo puede progresar una institución universitaria cuando afronta desde la verdad la autoevaluación de las programacio-

nes de las materias y las titulaciones. No siempre es fácil hacer ese ejercicio de enfrentarse cara a cara con las fortalezas y debilidades de un programa formativo, y hacerlo sin maquillajes, como poderosa cascada de indicadores de calidad que derrama reivindicaciones de cambio y escrutadoras melodías de valoración que anotan y acotan las versiones de la realidad de los distintos protagonistas que conviven en el espacio universitario.

Pero esa es la propuesta de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, inspirándose en el modelo de calidad de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad (EFQM), ha realizado un breviarío con los criterios de autoevaluación de los programas formativos universitarios. Sin embargo, hasta ahora, nadie se había planteado plasmar en un libro una invitación con soluciones a los seis grandes criterios que la misma sugiere. Cómo alcanzarlos es la meta, puesto que no basta con que diagnosticuemos la realidad boscosa de la docencia; es preciso dotarnos de estrategias, caminos, ejemplos que sean luces que nos ayuden a recorrer el camino para lograr la excelencia, ese áurea que da pátina de calidad al esfuerzo de cambio y a la meritoria indagación de los enigmas de la práctica.

Manual para la excelencia en la enseñanza superior se abre y cierra con la siguiente actitud: ayudar a todos los agentes de un programa formativo (profesores, estudiantes y personal de administración y servicios) en su afán por entroncar la autorrevisión de una programación de aula o de un programa formativo con la contigua mejora, que es un lienzo en el que un clavel, por ejemplo, está tintado en clave impalpable, pero que cambia las costumbres de enseñanza.

Para ello se plantean los autores que es preciso lograr el perfeccionamiento de

cada uno de los veinticuatro indicadores de calidad que se estructuran en forma de capítulos, y que son las columnas en las que se sostiene el edificio del libro como posibles visiones de cambio de un programa formativo, de la organización de la enseñanza, de los recursos humanos y materiales, del proceso formativo y de los resultados.

Construido el núcleo del manual a modo de preguntas, siguiendo el diálogo socrático, surgen apartados para cada indicador, hilvanados en cuatro epígrafes que siguen idéntica estructura para los veinticuatro indicadores de calidad que actúan como inquietantes y perseverantes faros. Los cuatro epígrafes muestran el conocimiento existente relacionado con el indicador, las experiencias e innovaciones que lo ejemplifican, la voz susurrada de docentes que la han hecho vida y compromisos que tintineando propuestas integran la carpeta del profesor peregrino y de la institución que quiere avanzar. Como telón de fondo del capítulo, un verso o un pensamiento enlaza conocimiento y vida en un saludo para un monólogo interior.

El libro, además, aporta como inicio y como cierre la conceptualización y evaluación de la calidad de un programa formativo bajo el prisma de un docente ensimismado que desarrolla su experiencia como un modo de autorrealización personal.

Concluye el manual con referencias nacionales y extranjeras y vínculos a sitios *web* actualizados que facilitan al lector el acceso a fuentes documentales a las cuales los autores remiten.

El libro de los profesores Villar Angulo y Alegre de la Rosa tiene emoción y compromiso con las buenas prácticas en la educación superior, con la rendición de cuentas a la sociedad y con la transparencia de las universidades en todos sus órga-

nos y niveles, para mejorar así su grado de calidad, y es también un reto cara a la mejora continua de la calidad docente, investigadora y de gestión.

Considero que este libro será de gran ayuda para las universidades que inician o desarrollan sus procesos de evaluación de titulaciones, para los gestores de las universidades, para los miembros de los comités de evaluación en cualquiera de sus niveles, para los alumnos universitarios –con el fin de que conozcan lo que se espera de ellos y cuál es su importante papel en la calidad–, para el personal de administración y servicios –como parte fundamental de los programas formativos–, y para el profesor universitario –en su afán por mejorar la docencia como agente de un programa formativo–.

La excelencia en la enseñanza universitaria está cantada por los autores en escorzo de espíritu indagador, amontonadas las ideas de ensayistas e investigadores de todos los confines del mundo, con constataciones de la realidad presente y con los testimonios de un profesorado que conoce su destino realista. Anticipadores de un modelo de desarrollo profesional, esta obra es un himno a la constancia del esfuerzo docente cuando los autores escriben: «un profesor realista, ese que tiene poderío para el afrontamiento de la complejidad de la realidad con un discurso inquisitivo, es un personaje que escribe una novela en la noria de su tiempo». La universidad se renueva sin fin.

Pedro Simón de Vicente Rodríguez

FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO, M.: *Igualdad de oportunidades educativas: la experiencia socialdemócrata española*

la y francesa. Barcelona México, Pomares, 2003, 320 pp. ISBN: 84-87682-45-2.

El análisis de las políticas educativas ha sido escaso en nuestro país, aunque no por ello una temática alejada de los intereses de profesionales dedicados al ámbito educativo, social, político o económico, ni de los propios ciudadanos y ciudadanas. Las décadas de 1960 y 1980 han sido relevantes para nuestra historia: hemos pasado por una etapa que ha tenido repercusiones importantes –y las sigue teniendo– para el desarrollo de las políticas de igualdad, así como de ciertos grupos sociales con menores posibilidades o en situación de riesgo o exclusión social.

Por ambos aspectos –el vacío en torno al debate sobre la política educativa y la experiencia socialdemocrática–, la obra que se presenta constituye uno de los escasos análisis existentes sobre la temática. A ello se une la especificidad de la época tratada y la coyuntura política analizada, así como los contextos que se comparan y el enfoque que la autora da a la misma. La dictadura silencia debates públicos importantes, como es el caso de la educación. La década de los ochenta es clave debido al debate intelectual que se abre sobre este asunto, que tiene una importancia trascendental respecto al crecimiento económico, del empleo y de la igualdad de oportunidades.

Desde este importante marco de referencia, la autora analiza el efecto que tienen las concepciones ideológicas sobre los diseños de las políticas. Su estudio se centra en dos experiencias concretas que tienen lugar en esta época de la socialdemocracia, como son los casos de España y de Francia. El análisis realizado nos pone de relieve cómo aun partiendo de con-

cepciones ideológicas similares se dan diferencias en las reformas educativas que se realizan, llegando a resultados diferentes en uno y otro caso. Ello lleva a la autora a cuestionamientos sobre qué aspectos son centrales y decisivos para el diseño y el desarrollo de políticas de igualdad de oportunidades educativas.

Lo importante a la hora de estudiar una política social de carácter distributivo, como es la educación, es el diseño de su política, y no sólo la cantidad de recursos que se dedican a la misma. De esta manera se evidencia en la obra, haciendo hincapié en el necesario cambio de mirada hacia quiénes son los colectivos que se benefician en mayor medida de las prestaciones generadas por tales políticas. Está claro que existen intereses políticos que restringen las acciones de los gobiernos. Por este motivo es de especial interés conocer, además de la política educativa y de llevar a cabo un análisis profundo de la misma, los indicadores que se utilizan para ello y no llegar así a conclusiones erróneas.

Partiendo de estos planteamientos, la autora describe y explica cómo se adoptan políticas de igualdad de oportunidades educativas en España y en Francia durante la década de los ochenta y principios de los noventa. Cómo gobiernos de una misma ideología adoptan políticas diferentes, cómo afectan los contextos específicos y los cálculos electorales a las decisiones que toman los gobiernos, cuál ha sido el impacto real de la socialdemocracia en la política educativa, y un sinnúmero de cuestiones son las planteadas en esta obra y a las que se intentan buscar un sentido y una explicación.

La autora defiende que gobiernos de la misma ideología adoptan diferentes políticas de igualdad de oportunidades educativas según el coste electoral asociado a dichas políticas. Las preferencias

electorales no se plasman tal cual, sino que existen costes que median y pueden cambiar la orientación dada a las políticas. Esto es importante desde y para una educación política de la ciudadanía, a través de la cual se logre un mayor compromiso e implicación social. Apostar por la opinión pública contando con el apoyo de los grupos políticos parece ser la dirección a seguir en el diseño de políticas de oportunidades.

Esta completa obra se distribuye a lo largo de seis capítulos. En el capítulo primero se lleva a cabo un planteamiento teórico y analítico en torno al objeto de estudio. Así, se analizan conceptos relevantes, como el de política de igualdad de oportunidades educativas y pensamiento político de la ciudadanía. Este planteamiento se realiza desde diferentes teorías y líneas de pensamiento y actuación política puestas en marcha, aportando modelos analíticos y herramientas de política educativa e igualdad. También se profundiza en la concepción de la igualdad de oportunidades educativas en la socialdemocracia frente a otras corrientes, en especial el republicanismo y el conservadurismo.

En los capítulos segundo y tercero se lleva a cabo un estudio de la política socialdemócrata de igualdad de oportunidades educativas en España y en Francia. Se realiza un estudio comparado desde los mismos indicadores o factores (relacionados con la organización del sistema educativo, su tamaño, la financiación de la educación, ...), todo ello desde la educación obligatoria y postobligatoria y desde una perspectiva comparativa a través de la cual llega a percibirse la evolución política socialista en cada país.

La atención a una política educativa comparada es una asignatura pendiente en el campo de la investigación. Por este motivo, su atención en esta obra contri-

buye a debates actuales sobre el papel que juega hoy en día la educación y su labor de erradicación de discriminaciones, así como sobre la lucha por la equidad y la labor que juegan las instituciones y los partidos políticos en todo ello. Ello nos lleva a la necesidad y a la urgencia de atender a la igualdad de oportunidades educativas y priorizar el valor de la educación de la ciudadanía en el pensamiento político. Este libro contribuye a ello.

En los capítulos siguientes, cuarto y quinto, la autora se sumerge en el análisis de las diferencias en las políticas de dichos contextos (instituciones y preferencias sobre la igualdad de oportunidades educativas) y en sus posibles causas. Se pone el acento en la importancia que tienen los cálculos electorales en el desarrollo de las políticas educativas, así como en las estrategias de disminución de resistencias que hacen los gobiernos para amortiguar dichos costes. En el último capítulo se realiza una síntesis crítica del contenido trabajado, aportando una serie de conclusiones e implicaciones desde el estudio comparado de la temática. Ello hace que este trabajo adquiera una visión holística e integral, facilitando la comprensión de su contenido y aumentando la funcionalidad del mismo para la orientación de políticas actuales.

Finalmente, consideramos de interés el aporte de dos interesantes apéndices en los que se lleva a cabo una descripción de las entrevistas realizadas en España y en Francia, y que han sido utilizadas para la elaboración de la obra y como base para la misma. De igual manera, se presentan las encuestas analizadas y consultadas para el estudio comparado de los casos expuestos.

Ni qué decir tiene que la metodología, las técnicas y las fuentes utilizadas son de enorme interés como vía de estudio de la temática. La autora realiza un

análisis comparativo de casos, que permite conocer en profundidad cómo se diseñan, gestionan e implementan políticas, así como las razones principales que pueden favorecerlas o coartarlas. El elenco de entrevistas en profundidad y de fuentes documentales de que disponemos en esta obra es toda una primicia para el lector o la lectora. Sin embargo, por sí sola esta información no tendría valor sin el exhaustivo y profundo análisis que la autora hace de la misma. Con ello aporta una visión integral y da respuesta a las cuestiones de investigación planteadas.

En tiempos de transición política, social, económica y educativa, esta obra llena un gran vacío y aporta pautas para la reflexión y para el debate sobre estas cuestiones. Su contenido nos ofrece pistas para el diseño y la ejecución de políticas, ya sean educativas o no, diferentes a la de los casos comparados pero teniéndolas de ejemplo. Además de acercarnos a las experiencias analizadas y de permitirnos tener elementos para la comprensión y proyección de la gestión política futura, uno de los mensajes más relevantes que nos transmite la autora a través de su obra es la importancia que posee la educación de los ciudadanos y las ciudadanas de un país en el pensamiento político, algo que no es la tónica general en nuestro contexto. La pasividad, en este sentido, puede influir en el diseño de políticas por parte de los gobiernos, en la manipulación electoral, así como en la lucha por las mismas y en la apuesta por su credibilidad.

Magdalena Suárez Ortega

ARIAS RODRÍGUEZ, A.: *El régimen económico y financiero de las univer-*

sidades públicas. Salamanca, Oficina de Cooperación Universitaria, 2004, 578 pp.

La autonomía no sólo significa libertad de las interferencias del Estado, sino también aceptación de la responsabilidad; será reconocida socialmente por la clase política y la sociedad en general, sólo si la Universidad hace ver claramente que acepta esta responsabilidad (p. 542).

La obra reseñada analiza de forma minuciosa y exhaustiva los pormenores de la gestión y organización económico-financiera de las universidades públicas españolas. Este análisis es abordado desde un enfoque tanto académico como práctico. Por un lado, desde la perspectiva académica, se puede comprobar cómo el autor ha revisado detalladamente abundante documentación e investigaciones referidas a la gestión universitaria. Por otro lado, desde la perspectiva práctica, el texto explica paso a paso todos los procesos que integran la gestión económico-financiera de una universidad, desde actividades que se realizan una vez cada varios años, hasta procedimientos estandarizados que determinan el día a día del funcionamiento de la institución. De este modo, se pone de manifiesto la larga experiencia profesional del autor en los aspectos analizados. Su trayectoria profesional, con más de quince años desempeñando diversos puestos de gestión universitaria, dota de gran practicidad a los contenidos del texto, convirtiéndolo en un manual básico para todos los agentes implicados en el funcionamiento de la universidad.

Uno de los principales méritos de la obra es incorporar las últimas novedades

introducidas en la gestión universitaria con la aprobación de la *Ley Orgánica 6/2001 de Universidades* (LOU), sin renunciar a ilustrar al lector sobre cómo se desempeñó esta función a lo largo de la historia. Por otra parte, recordemos que la Ley de Universidades fue aprobada con el apoyo exclusivo del por aquel entonces partido en el gobierno, con una clara oposición del resto de partidos y de la sociedad en general. De hecho, fue una de las medidas políticas que generó mayores manifestaciones y protestas en la historia reciente de España. El actual partido en el gobierno, después de las elecciones de 2004, había presentado en el momento de formulación de la ley (2001) nueve enmiendas a la totalidad y un texto alternativo con recomendaciones que fueron desoídas. Es de esperar, pues, que en los próximos años, como consecuencia del cambio de gobierno, se produzcan algunas reformas en las normas que desarrollan la Ley Orgánica de Universidades, por lo que varias de las cuestiones tratadas en el libro pueden verse modificadas en un corto plazo.

La obra se estructura en seis partes claramente diferenciadas. En la primera, y a modo de introducción, se relatan los antecedentes históricos de la gestión económico-financiera de las universidades, dedicándole especial atención a las últimas reformas normativas que influyen directamente en este ámbito. A continuación, se analiza para diferentes países (España, Estados Unidos y algunos de la Unión Europea) el «reparto» de la autonomía universitaria entre los distintos agentes implicados, en particular, entre las administraciones públicas y la oligarquía académica, dos de los vértices que, junto con el mercado, conforman el triángulo de la coordinación de Clark.

El segundo bloque podría entenderse como un «organigrama» que refleja los

órganos y personas encargadas de la gestión académica, así como las actividades que por ley le corresponden. Su lectura es fundamental para comprender mejor el complicado mundo de la burocracia universitaria, no sólo para los profanos en la materia, sino también para los miembros de la comunidad universitaria.

Una vez que ya se ha adquirido una ligera noción de la gestión económico-financiera de la universidad y del papel que juega cada órgano, el lector se ve inmerso totalmente en el día a día de tales procesos, ya que las cuatro partes siguientes, ordenadas siguiendo la aplastante lógica de la teoría de la administración, constituyen el contenido fundamental que da título a la obra. Así, el tercer bloque describe minuciosamente el proceso de programación y de presupuestos de la universidad, desde los niveles más globales; esto es, el establecimiento de la planificación estratégica que determina los objetivos a largo plazo de la institución, hasta los más tácticos, con la elaboración y ejecución del presupuesto anual.

Las dos partes siguientes se destinan a la descripción y análisis de todas y cada una de las partidas que integran el presupuesto universitario, tanto por el lado de los ingresos como por el de los gastos. A través de este proceso el autor no elude temas colaterales ciertamente polémicos, tales como la consideración de los remanentes de tesorería o la contabilidad creativa y la ingeniería financiera utilizadas para esquivar ciertas normas; más bien al contrario, demuestra una gran valentía al introducir estos aspectos en la obra, valentía que sólo puede venir avalada por su profunda experiencia.

Por último, en todo presupuesto es necesario ejercer un control, tanto interno como externo, de su ejecución. Con el análisis de estos procesos en la sexta parte, el autor pone de manifiesto los vín-

culos directos entre autonomía universitaria y rendición de cuentas. Al igual que sucede en las finanzas, donde rentabilidad y riesgo siempre van unidos (sólo cuando se asume un mayor riesgo se puede obtener una mayor rentabilidad), en el mundo universitario, y en general en el ámbito de la gestión pública, cuando se incrementa la autonomía de las instituciones se les exige una mayor responsabilidad.

El autor cierra esta obra tan completa señalando algunos de los principales retos y problemas que ha de afrontar la Universidad española y los agentes implicados en su gestión. Las universidades españolas, aunque con cierto retraso con respecto a sus compañeras europeas, han comenzado a aceptar que una mayor autonomía implica mayor responsabilidad y rendición de cuentas. Ahora bien, como cualquier persona que rinde cuentas y demuestra que su trabajo ha sido adecuado, espera recompensas por ello, de ahí que la mayor rendición de cuentas implique la necesidad de un mayor compromiso también por parte de las administraciones públicas. En particular, las nuevas regulaciones, tanto españolas como europeas, establecen cambios importantes que exigen un enorme esfuerzo financiero a los gobiernos, esfuerzo que hasta el momento ni siquiera se ha cuantificado. No se ha reflexionado suficientemente acerca de cuánto costará la adaptación de los títulos al Espacio Europeo de Educación Superior, o cómo afectará a los puestos académicos el Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (más conocido por sus siglas en inglés ECTS). A la hora de negociar, administraciones y Universidad siguen empeñadas en exigir y rendir cuentas por el pasado, cuando urge mirar hacia el futuro que, a muy corto plazo (recordemos la fecha límite impuesta por Bolonia, 2010), se le avecina a la Universidad española.

Fuera de lo que estrictamente es el texto, la bibliografía aportada por el autor, de la que forma parte activa, proporciona a la obra de un gran «valor añadido», ya que constituye un auténtico compendio de las investigaciones más novedosas y recientes en el ámbito de la gestión universitaria.

Obras como esta son imprescindibles, no sólo para el gestor universitario, sino también para todas aquellas personas preocupadas, al igual que Giner de los Ríos, Azcarate y Salmerón, por la «cuestión universitaria». Es más, como ya se hace con este texto, resultaría de gran utilidad que el autor continuase su trabajo de revisión y actualización de los aspectos de la gestión económico-financiera a medida que se vean modificados por la aprobación de nuevas regulaciones. No cabe duda de que esta labor sería de gran ayuda para los que día a día tenemos que desempeñar tareas universitarias y carecemos del conocimiento y la experiencia del autor en este ámbito.

Sara Fernández López

GIMENO SACRISTÁN, J. y CARBONELL SEBARROJA, J. (Coord): *El sistema educativo: una mirada crítica*. Madrid, Praxis, 2004, 248 pp. ISBN: 84-7197-804-0.

Esta obra ha nacido bajo los auspicios de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, cuyo director es uno de los coordinadores del volumen. Reúne en doce capítulos otras tantas contribuciones de reconocidos autores que tratan de establecer colectivamente el estado de la cuestión en torno al sistema educativo español.

La obra se ha publicado en enero de 2004, justo después del debate y aprobación de la nueva Ley Orgánica de Calidad en la Educación (LOCE), pero antes del cambio de gobierno en marzo de 2004. En buena parte de los capítulos late una preocupación por los aspectos regresivos de la LOCE o una crítica explícita contra la política de restricción de inversiones del Partido Popular, en particular en el ámbito de la enseñanza pública. Los autores no son, por lo general, benévolo con la gestión educativa del anterior gobierno y se muestran pesimistas en sus perspectivas de futuro. Pero después de las elecciones del pasado marzo y del inesperado cambio de partido en el gobierno, parte de los comentarios vertidos en los distintos capítulos ya no tienen sentido. Nos encontramos ante uno de los problemas de este tipo de obras: tienen una vigencia limitada. Pero, pese a ello, para quienes tienen conocimientos fragmentarios del sistema educativo o para quienes no han seguido de cerca sus evoluciones recientes, esta obra tiene una indudable utilidad por la amplitud de dominios visitados y la acumulación de datos que contiene.

Como en toda obra de varios autores las desigualdades de tratamiento de los temas son inevitables y hay que sobrellevar con alguna paciencia la disparidad estilística y de profundización en la exposición de las distintas materias abordadas. De entre los capítulos más interesantes debo destacar el primero, en donde Luis Gómez Llorente hace una sentida y detallada exposición de la historia reciente de la educación española centrada en la idea de democratización a todos los niveles. Comienza con los intentos enunciados –y luego forzosamente abortados– de la Segunda República, prosiguiendo con el oscuro túnel del franquismo y deteniéndose especialmente en los intentos modernizadores que comienzan en la Ley General de Educación de 1970 y luego en

las siguientes leyes educativas (LOECE, LODE, LOGSE, LOPEG) hasta la reciente y paralizada LOCE. Especialmente clara es su reconstrucción de lo que fue la transición en materia educativa y no sólo desde el punto de vista normativo, sino desde el impulso de los movimientos asociativos, en particular del profesorado. Este impulso cristalizó en la producción de un género de documentos titulados *Alternativas a la enseñanza*, de cuyo espíritu renovador lamentablemente no queda tanto treinta años después. Es también instructiva la exposición de la devolución de poderes a la ciudadanía que se introducía en la LODE, donde el Estado, pese a financiar la totalidad de la enseñanza, no reservaba a sí mismo su control absoluto, como exige la lógica capitalista de «quien paga, manda», sino que introducía modalidades para compartir dicho control con padres, alumnos, ayuntamientos y profesorado, con unos mecanismos que es justo reconocer que nunca funcionaron como estaba previsto.

Notable es también el capítulo dedicado a las desigualdades ante la educación, redactado por Mariano Fernández Enguita. El análisis de las desigualdades queda estructurado en cuatro frentes: a) el de las mujeres, que han ganado mucho terreno cuantitativo y cualitativo en los últimos decenios, pero a quienes aún les queda por recuperar la igualdad con los hombres en el acceso a puestos directivos, en el acceso a carreras técnicas y sobre todo en igualdad real en el hogar; b) el de las clases sociales, con un análisis claro y decidido donde quedan como principales beneficiados en el actual sistema educativo no tanto los capitalistas y propietarios al modo tradicional como las clases directivas; es decir, los gestores de los bienes de capitalistas y propietarios; c) el de las etnias, con una disminución de los tradicionales problemas étnicos

presentados por la población gitana, compensada por la aparición de nuevos problemas de la mano de inmigrantes de diferentes orígenes y culturas; y, por último, d) las desigualdades provenientes las oposiciones territoriales (rural/urbano, barrios ciudadanos/barrios periféricos) y de las diferencias en competencias y gestión de las distintas autonomías y municipios. Se echa de menos la inclusión entre las desigualdades de las diferencias en enfoque y gestión de las dos redes educativas, pública y privada, y quizá también de los distintos tratamientos lingüísticos en la escuela, que el autor quizá creyera reservado a otros participantes en esta obra colectiva.

Alejandro Tiana, actual Secretario General de Educación e historiador y comparativista reconocido, aborda también las desigualdades en su análisis macro-educativo de los procesos de escolarización y financiación. Se muestra lúcido e informado en su exposición sobre las dificultades en alcanzar la escolarización real, conseguida mucho más tarde que la escolarización normativa a lo largo de los años setenta y ochenta. Aquí sí se incluye un buen análisis de las dos redes educativas, pública y privada, con sus disparidades regionales, su evolución reciente con crecimiento de la privada bajo el gobierno del Partido Popular y la importancia que esta tiene en España en comparación con otros países europeos. Asociado al problema de las redes está el de la repetición de curso, la faceta más llamativa del denominado «fracaso escolar», y que incide de modo desigual en ambas redes educativas. Por último examina la financiación global del sistema educativo, que experimenta una disminución progresiva después del máximo alcanzado en 1993 (6,1% del PIB), sin olvidar que internacionalmente estamos en el grupo de cola en cuanto a gasto educativo, espe-

cialmente en el campo de la educación superior.

De un modo muy parcial y con conciencia de no mencionar siquiera otras contribuciones notables, debo también llamar la atención sobre el retrato que de la juventud actual se ofrece en el capítulo segundo (escrito por Jurjo Torres), caracterizada por su espíritu de rebeldía y su cultura del mando a distancia y de la inmediatez de las satisfacciones. Retrato que encuentra su correlato en la descripción del capítulo cuarto (escrito por Jesús Palacios y Susana Menéndez) de los cambios sufridos por las familias, que se han vuelto más pequeñas y más diversas con padres más democráticos (o más pasotas, según se mire), y con las dificultades de socialización entre alumnos de diferentes edades –que tradicionalmente se realizaba en la calle, pero que ahora se ve impedida por la prolongación del tiempo de estancia en la escuela o en actividades extraescolares–.

Las escuelas, por su parte, (capítulo octavo de Ángel San Martín y Francisco Beltrán) han cambiado menos que los alumnos y arrastran problemas organizativos a los que no se les ofrece solución decidida. Ni la autonomía de los centros es una auténtica autonomía, ni los directores se sienten con el respaldo y la autoridad necesaria para dirigir, ni la participación en los centros es todo lo sincera y respetuosa con las reglas de juego de lo que se proclama, ni la inspección termina de tener un necesario estatuto estable. El profesorado, por su parte (capítulo séptimo, varios autores), no puede ya reivindicar ser excluido de su responsabilidad en el fracaso escolar. Se queja de falta de prestigio social, pero es, junto al de Portugal, el mejor pagado de Europa, y la ratio alumnos-profesor no hace sino evolucionar en el sentido que siempre ha reivindicado. Sufre de envejecimiento y de

feminización creciente. Tres de cada cuatro profesores trabajan en la enseñanza pública; es decir, son funcionarios y como tales tienden a estar aquejados de algún grado de «burocratititis». Es un colectivo que parece lastrado con demasiadas inercias y demasiadas resistencias a los cambios y que a veces se muestra menos concernido de lo deseable por las dificultades de los alumnos que ha de atender.

El capítulo décimo, redactado por Gimeno Sacristán, compilador así mismo del volumen, bien podría servir como conclusión de todo el libro, aunque no ocupa la posición final. Es un capítulo dedicado a reflexionar sobre el concepto de calidad en el sistema educativo y sobre las modalidades de su medición. En él se valora la importancia de la recogida de información sobre la empresa educativa y se advierte que los resultados educativos no siempre se manifiestan en los productos naturales de la educación (rendimiento del alumnado, tasa de repetición de curso). Gimeno se queja de que se midan más los efectos que los procesos, que son los que los producen. Analiza diversas estrategias de medición como las medidas que comparan con un criterio preestablecido, las medidas de auto comparación en el tiempo (y la pobreza relativa de este tipo de datos de tendencia en España) y las de comparación con otros países de nuestro entorno. Especial importancia otorga a los índices de idoneidad o de retraso como síntoma de desajuste en la conducción del sistema.

También es muy recomendable el último capítulo, de Jesús Jiménez, dedicado a la educación en las CCAA, por la claridad y organización de la exposición y por la cantidad de datos comparativos, difíciles de obtener algunos de ellos, sobre la realidad educativa en las autonomías. En este capítulo, de un modo especial, la calidad de la investigación se aúna con la claridad de la exposición.

Muchos otros temas interesantes y/o llamativos son enunciados en esta obra, generalmente con un desarrollo que sabe a poco. En resumen, es un libro útil y de lectura estimulante y nutritiva. Pero léase pronto, porque el sistema educativo no se detiene en su evolución y este libro quedará pronto desfasado.

Ramón Pajares Box

MARUJO, H. A. et al.: *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid, Narcea, 2003, 125 pp. ISBN: 84-277-1377-0.

Vivimos un momento histórico en el que los modelos de vida han mejorado sustancialmente con respecto a décadas anteriores, gracias a factores como los avances en salud, el desarrollo de las economías, los avances tecnológicos y la cobertura de la educación. Vivimos más del doble del tiempo del que vivíamos hace apenas cien años y, sin embargo, el pesimismo nos embarga como nunca antes. Cada vez nos cuesta más ver, observar y actuar de manera positiva. Tendemos hacia la perfección, huimos del fracaso, lo que nos hace vivir bajo una deshumanizada presión hacia el éxito.

Como educadores, nos sentimos quizá un poco más frustrados, escépticos y deprimidos que los demás, con los hombros hundidos bajo el peso de la responsabilidad, el exceso de trabajo y de preocupaciones y de los miedos que nos asaltan. Si los adultos viven globalmente insatisfechos e infelices, tensos y desanimados, quejosos y ansiosos, ¿cómo van a

conseguir trasladar a los más jóvenes mensajes de alegría, esperanza, fe en sí mismos y en el futuro?

Por fortuna, nos encontramos ante una publicación que pretende ser un arma eficaz en la lucha contra la cultura de la desesperanza y de la apatía que parece invadirnos. En un mundo tan deshumanizado y pesimista como el que nos ha tocado vivir, este tipo de publicaciones constituye un verdadero tesoro, un auténtico manual de autoayuda y mejora, no sólo de nuestra vida profesional, sino también personal, que debería ser leído y releído una y otra vez. Se trata de un manual práctico de entrenamiento del optimismo dirigido a educadores, pero también a los padres y, en general, a todas aquellas personas que muestran cierta inseguridad para emprender unos vuelos más altos, a los que están molestos e insatisfechos con su vida, a los que creen que aún es posible el cambio.

¿En qué consiste este cambio? Consiste en pasar de ser una víctima –óptima disculpa para no cambiar– a ser capaces de controlar nuestra propia vida, a ser optimistas y a tener fe y esperanza en nosotros mismos. Siendo tan necesarios para funcionar bien y con éxito, el optimismo y la esperanza son tremendamente esquivos. Al parecer, la mitología griega tenía razón al mostrarnos que la esperanza, lo único positivo que contenía la caja de Pandora, continúa encerrada dentro de ella.

Como muestran los autores de este libro, la escuela es vista, en muchas ocasiones, como un lugar de sufrimiento para educadores y alumnos. El cansancio se debe, en gran medida, a que soportan unas condiciones negativas y estresantes que incluyen desgaste físico y emocional. A su vez, los alumnos ven la escuela como el lugar donde se les exige trabajo intenso, rendimiento satisfactorio, pasividad,

obediencia y control, dando una excesiva importancia al éxito escolar en detrimento del desarrollo personal.

Los maestros son quizá una de las clases profesionales en las que el cambio es más lento y difícil de desencadenar. Las razones son innumerables, profundas y justificables, pero si hay algo que precise la escuela de nuestros días, es una metamorfosis.

Este libro presenta el pesimismo como un hábito de pensamiento fuertemente arraigado entre nosotros y en la escuela, que habitualmente fluye de forma bastante automática y del que difícilmente tomamos clara conciencia, precisamente por lo automatizado que está y por la rapidez con que un pensamiento negativo gatilla al siguiente, y así hasta abrumarnos.

Por ello, los tres autores de esta publicación nos quieren enseñar a vencer el pesimismo, a ver las dificultades y los errores como oportunidades de aprendizaje ante la vida para hacernos más fuertes y mejorar nuestra autoestima. De ahí que enfatizan, a lo largo de los 19 capítulos que componen el libro, la idea de que el optimismo es una destreza que puede ser enseñada, aprendida y desarrollada. Además de enfatizar esta idea de un modo teórico-explicativo, los autores incluyen también una serie de ejercicios ágiles y útiles que nos permiten empezar nuestro entrenamiento particular en la filosofía del optimismo, aprendiendo así a encarar los problemas cotidianos escolares y personales, y a aceptarlos de la mejor manera posible.

Desde esta publicación se insta, tanto a padres como a educadores, a un cambio de las actitudes, valores y pretensiones con el fin de romper ese círculo educativo restrictivo que, de seguir perpetuándose, tenderá a mantener desalentada a toda una generación desde la infancia. Los autores se muestran firmes en la idea de

que esta transformación necesita una serie de actores –maestros y padres– que preconicen un optimismo activo o participante en sus respectivos entornos –escolar y familiar–. No cabe el esperar o soñar con que la vida cambie a mejor, sino que es el propio sujeto –con sus interpretaciones, creencias y expectativas– el que determinará una mayor positividad en lo que le ocurra. Como dice el poeta Antonio Machado, son siempre los caminantes quienes hacen los caminos.

Hay una ley de la naturaleza mística y
maravillosa, que dice que tres de las
[cosas
que más ansiamos en la vida –
[felicidad, libertad
y paz de espíritu– se alcanzan siempre
[cuando se
las damos a otra persona.

Esto es, precisamente, lo que debe hacer la escuela y lo que tratan de enfatizar los autores a lo largo del libro: mostrar que hay una vida intensa e historias de optimismo entre profesores, alumnos y padres, que las dificultades se pueden vencer, los dramas y desgracias superar y, sobre todo, que con pasión, convicción y mucho optimismo se puede llegar hasta donde se quiera. La vida no es fácil, pero en nuestras manos está el hacerla bella.

Noelia Martínez Mesones

O´ BRIEN, T. y GUINNEY, D.: *Atención a la diversidad en la enseñanza y en el aprendizaje*. Madrid, Alianza Ensayo, 2003, 211 pp. ISBN 84-206-3396-8.

La atención a la diversidad constituye hoy uno de los factores de calidad de cual-

quier sistema educativo. Mucho se ha publicado recientemente en relación a la diversidad; sin embargo, a diferencia de muchos libros relacionados con esta problemática, O´Brien y Guinney plantean la diversidad como parte integral del aprendizaje y no como un añadido en situaciones en las que surgen problemas con algunos alumnos.

El libro aborda la diferenciación/diversidad desde una perspectiva amplia y al mismo tiempo desde un enfoque preciso sobre las interacciones individuales. En el capítulo primero, presenta una panorámica sobre los aspectos que rigen la comprensión de la diversidad y los principios aplicables a la práctica real. En este capítulo, como a lo largo del libro, se emplea el término diferenciación/diversidad, porque como indican los propios autores, con arreglo a la legislación del Reino Unido, se estipula que todos los niños tienen derecho a un plan de estudios amplio, relevante y equilibrado. La perspectiva planteada por O´Brien y Guinney es que la atención a la diferenciación y a la diversidad ha de ser un proceso integrador y que únicamente cobra sentido si es un proceso para todos. El niño tiene derecho a seguir un plan de estudios diferenciado según sus necesidades educativas, lo que implica una adaptación del currículo a sus características individuales. De este modo, el currículo cobra sentido y es asequible al alumno, constituyendo lo que los autores denominan *aprendizaje fundamentado*. Cuando los alumnos son tratados de igual modo y tienen que aprender los contenidos de la misma manera, estamos ante un *aprendizaje distante*. Este aprendizaje se basa en la igualdad de tratamiento, pero, en realidad, crea dificultades en el aprendizaje, mientras que el *aprendizaje íntimo* conecta con el alumno como individuo y le ayuda a desarrollar la comprensión del «yo».

Los principios de atención a la diversidad, según los autores, son siempre los mismos (todos los niños tienen derecho a una educación de calidad, todos los niños pueden aprender, el aprendizaje es un proceso que implica relación mutua, etc.), mientras que la aplicación de la diferenciación tiene que ser distinta.

La relación entre enseñanza y aprendizaje es el tema central del capítulo segundo. Esta relación implica reflexionar sobre la relación entre profesor y alumno. Se plantea el aprendizaje no como algo exclusivamente limitado a los procesos cognitivos, sino que también abarca los factores emocionales y sociales. Por otra parte, la enseñanza no se produce en un ámbito aislado, sino que lo que el profesor lleva a cabo en el aula está influenciado por factores sociales, culturales y políticos. La estructura fundamental del entorno de aprendizaje y enseñanza está constituida por los sistemas de creencias del profesor respecto al proceso que establece con los alumnos con los que trabaja. Aunque existen varios modelos que describen la relación profesor-alumno y, aunque los autores admiten que puede ser de una simplicidad intrínseca aplicar un modelo único, en esta publicación se opta por una interpretación psicoanalítica, estableciendo un vínculo muy estrecho entre el desarrollo y la nutrición como soporte de la relación entre profesores y alumnos. En el Reino Unido se han creado, a partir de los años sesenta, grupos de nutrición para alumnos con problemas sociales y emocionales, procedentes de familias en situación de ruptura, con el propósito de contrarrestar las interacciones negativas, creando situaciones docentes en las que se tienen en cuenta las experiencias intrínsecas de la infancia. En estos grupos, el alimento es símbolo de relación.

Los resultados de la relación profesor-alumno constituyen el objeto de estudio

del capítulo tercero. El resultado perseguido en esa relación entre el profesor y el alumno es, sin lugar a dudas, el aprendizaje. No obstante, cuando un profesor enseña no implica que necesariamente el alumno aprenda lo que el profesor propone. La suposición de que enseñar equivale a aprender, sugiere una relación igual y equilibrada entre profesor y alumno, equilibrio basado en que uno enseña y otro aprende. Esto, sin embargo, no suele ser así, ya que esta relación no siempre es igual, y ello puede ser consecuencia de varios factores vinculados a lo explícita que sea la enseñanza, según el modo en que se aborde y el marco en que se produzcan enseñanza y aprendizaje. Establecida la relación profesor-alumno, los autores presentan posibles resultados. La mejor relación profesor-alumno se produce cuando el profesor enseña con éxito lo que pretende y, mediante ello, el alumno aprende bien lo que se pretende; otra relación vendría definida cuando el profesor enseña con un valor elevado, pero el valor del aprendizaje ha sido menor que el previsto por el profesor. Un resultado distinto lo constituyen aquellas situaciones en las que el profesor ha enseñado por debajo del valor esperado, pero el aprendizaje ha sido fructífero. La peor situación de la relación se produce cuando el valor de la enseñanza del profesor está por debajo del valor esperado y el valor del aprendizaje es también inferior. Como los propios autores indican, estas relaciones representan un concepto simplificado de las relaciones profesor-alumno y no se tienen en cuenta las variables de la complejidad de la interacción individualizada profesor-alumno.

«Enseñanza dinámica y aprendizaje dinámico», es el título del capítulo cuarto en el que los autores abordan los cuatro factores que influyen en la capacidad del aprendizaje de los alumnos: factores interactivos, pedagógicos, emocionales y

sociales. En un sistema diferenciado de enseñanza y aprendizaje se acentúa la importancia de sintetizarlos para que el alumno pueda desarrollar la autonomía y la conciencia de sí mismo. Sólo cuando los cuatro factores se unifican e integran en relación con las necesidades de aprendizaje del alumno en concreto, se produce el aprendizaje fundamentado.

La importancia de averiguar los constructos personales y la diversidad es abordado en el capítulo quinto, fundamentando dicha utilidad en la medida que se procura un método de indagación para averiguar lo que la gente cree, cómo y por qué. Permite conocer cómo un alumno percibe a los otros, o hasta que punto un alumno con discapacidad física está incluido socialmente. O'Brien y Guinney presentan un método para averiguar y medir los constructos personales de los profesores y de los alumnos. ¿Cómo ven los profesores a los alumnos? ¿Cómo ven los alumnos la enseñanza? ¿Cómo se les da voz a los alumnos en el sistema de aprendizaje? Se muestra, asimismo, cómo se utilizó la Psicología de Constructos para examinar cómo elaboran los alumnos los constructos sobre el sistema de enseñanza en el que aprenden.

El capítulo sexto está dedicado a la aplicación del pensamiento fluido que procura atribuciones positivas relacionadas con uno mismo y con los demás en contraste con el pensamiento fijo que puede provocar atribuciones negativas tanto hacia uno mismo como hacia los demás. Hay personas que prefieren encontrarse en situaciones en las que pueden mejorar su reflexión lanzando ideas a los demás. Este sistema de reflexión mutua es particularmente relevante para el profesor. Aunque todos los docentes tienen que adoptar decisiones rápidas en relación con el contexto, éstas emanan, según los autores, de un proceso

planificado de enseñanza y aprendizaje fundamentados: *la diferenciación*.

El docente reflexivo ha de ser capaz de establecer conexiones y pensar sobre la marcha para que los contextos de aprendizaje y los resultados sean viables según lo previsto o por adaptación. Hay profesores que saben desactivar muy bien conductas problemáticas y que reaccionan positivamente a preguntas comprometedoras. Para ellos, la situación problemática es percibida como algo que puede ser positiva. El propósito de los autores es analizar el pensamiento orientado que se produce en esas situaciones y que es una forma de diferenciación en la práctica.

Este tipo de pensamiento lo estimulan cuatro cuestiones principales que ilustran cualquier situación en que hay que adoptar decisiones: ¿quién soy yo? ¿Quién es él/ella? ¿Quiénes son ellos? ¿Qué está sucediendo? ¿Cuál podría ser la solución? Este marco reflexivo no es sólo aplicable a situaciones problemáticas, sino que también es relevante para el análisis de experiencias que funcionan bien.

Los modelos de aprendizaje constituyen el objeto de estudio del capítulo séptimo, que parte de la consideración de que para el aprendizaje fundamentado es esencial reflexionar sobre cómo se aprende y cómo aprenden los alumnos. Para el análisis sobre esta reflexión, se centran en tres vías o hilos argumentales de pensamiento que son, en efecto, vías o caminos de aprendizaje diferenciado. La primera vía se refiere al contexto social del aprendizaje, que toma como marco psicológico a Vygotsky porque presenta una visión optimista de las capacidades del ser humano y que trata la diferenciación desde la perspectiva de que todos somos aprendices y la enseñanza es algo para todos y no sólo para unos cuantos. O'Brien y Guinney abogan por un modelo más basado en las necesidades de los

alumnos que en las dificultades. Centrarse en las dificultades de los alumnos refuerza los modelos de déficit en los que el proceso docente se percibe como excesivamente difícil con determinados individuos o grupos. La segunda vía se refiere a los aspectos cognitivos del aprendizaje, teniendo en cuenta que es mejor verlos agrupados y no aislados, una agrupación en la que entran también los aspectos relacionados con las emociones, la conducta y la autoestima. Se cierra el capítulo con la siguiente frase: el modelo del proceso cognitivo es aplicable a todos los alumnos y a cualquier contexto de aprendizaje.

El capítulo octavo se inicia con otra afirmación: la autoestima no existe. Con esta sentencia los autores no pretenden dar menos importancia a los factores emocionales relacionados con la personalidad o concepto de uno mismo, sino que pretenden decir que la autoestima en sí no es algo «real»: es un constructo descriptivo y explicativo que no existe en la forma en que constantemente se utiliza en los sistemas educativos. Consideran que debe definirse en términos que demuestren que varía según la persona y el contexto. En un aprendizaje fundamentado habrá de basarse en un término que denote qué sucede en la realidad.

El último capítulo del libro se dedica al estudio de tres casos, de los que exponen dos. El tercero es «virtual», puesto que esperan que lo facilite el lector. Estos casos tienen por objeto fomentar la reflexión crítica individual y compartida, que no se centra exclusivamente en los aspectos cognitivos, sino que también se examinan los factores emocionales y sociales. Al final de la descripción de los casos, los autores añaden unas preguntas como orientación y análisis para permitir al lector determinar cómo favorece en cada caso el equilibrio entre factores pedagógi-

cos, emocionales, cognitivos y sociales.

Como epílogo, los autores presentan algunos consejos que les dieron sus propios alumnos. Con sus propias palabras, dicen los autores que han «configurado nuestro propio aprendizaje», atribuyendo al alumno el papel de profesor y al profesor el papel del alumno dentro de un ciclo constante de cambio. Un ciclo que implica aprender y enseñar y que continúa con reaprender y reenseñar .

Alicia Rivera Otero

DOMÍNGUEZ, G.: *Vivir la escuela desde una práctica reflexiva, crítica e investigadora*. Madrid, Ediciones de la Torre, 2000, 254 pp. ISBN: 84-7960-310-0.

La mejora de la actividad docente requiere un conocimiento más profundo de lo que sucede dentro de las aulas. Consciente de esta necesidad, la autora recoge en esta obra escenas extraídas de su dilatada experiencia como maestra en el segundo ciclo de Educación Infantil, ofreciendo una trayectoria profesional innovadora bajo la que subyace una visión interactiva y reflexiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, tras una breve introducción, en el capítulo denominado «Planteamiento educativo» se describen estas bases en las que se apoya la tarea educativa, el marco teórico al que se vincula la práctica. Así, entre los objetivos educativos, se destaca como meta más ambiciosa el crecimiento armónico de los niños y niñas, en el que su conducta se desarrolle y manifieste de forma racional,

autónoma y responsable. Por otro lado, en cuanto a los principios metodológicos que orientan la intervención, se subrayan aquellos derivados de una concepción constructivista que parta del nivel de desarrollo del alumnado y asegure unos aprendizajes significativos.

Ya en la segunda parte de la obra, se presenta propiamente la relación de ejemplos, de experiencias educativas que conjugan esta fundamentación con la práctica del aula, estableciendo una relación dialéctica entre ambas que revela la coherencia del conjunto. Con el fin de facilitar su lectura, el sustancioso material se estructura en cinco bloques de acuerdo al predominio de unos u otros temas (pensamiento, lenguaje, valores, sentimientos y familia-entorno), aunque durante su desarrollo –dado su tratamiento globalizador– lógicamente aparezcan valoraciones relativas a otros contenidos. Los capítulos resultantes son los siguientes:

- «Pensar para vivir de forma autónoma» (episodios referidos al pensamiento).
- «Hablar para comunicar y aprender» (episodios referidos al lenguaje).
- «Tratar a los demás como quisiéramos ser tratados por ellos» (episodios centrados en los valores socio-morales y afectivos).
- «Expresar los sentimientos como toma de conciencia de los mismos» (episodios referidos a los sentimientos).
- «Interacción con las familias y el entorno como fuentes de aprendizaje» (episodios referidos a la relación con las familias y el entorno).

Cada uno de estos capítulos recopila tres experiencias reales, que se presentan haciendo referencia a aquellas ideas en

las que la maestra se basa y mostrando los recursos utilizados en relación con los contenidos citados. Asimismo, cada experiencia es analizada y valorada para no quedarse en la anécdota más o menos vistosa. Igualmente, todas ellas están ampliamente ilustradas con fotos y trabajos del alumnado y contienen un apartado final de bibliografía sobre los contenidos específicos del tema desarrollado.

Recogidos con la máxima fidelidad posible, estos quince episodios están tomados de las anotaciones registradas en los diarios de clase. Precisamente, en el capítulo dedicado al pensamiento se incluye un artículo que tiene un sentido diferente a los demás, «Apología del diario escolar». En él se alude a la experiencia de la autora en la utilización del diario de aula como valiosa herramienta para la reflexión. Se habla, pues, del pensamiento referido no a los infantes y a las capacidades que se intentan desarrollar, sino a la propia maestra. Su inclusión obedece a una sugerencia implícita: es difícil conseguir una intervención educativa como la que se propugna si personalmente no existe implicación en las metas que se persiguen; no es muy coherente pretender que el alumnado sea crítico si no lo es el profesorado. De esta manera, se concibe la reflexión-evaluación como el binomio ideal para fomentar en el profesorado su desarrollo profesional puesto que en el diario de clase queda constancia, a partir de lo observado en el aula, de las posibles incidencias, de los progresos de los discentes y de la propia evolución del docente.

Así, si bien el principal método utilizado para la evaluación en Educación Infantil es la observación, se pueden utilizar otras inestimables fuentes de información como son los trabajos del alumnado o las conversaciones/entrevistas con sus familias. La autora incide en este último

aspecto, entendiendo que la responsabilidad educativa es una responsabilidad compartida con las familias. Por ello, particularmente en el quinto bloque, se exponen algunas estrategias tanto para mantener una relación fluida con las familias y fomentar su participación, como para tomar en consideración el entorno físico y sociocultural del alumnado.

Es notable el grado de curiosidad y atención que los niños y niñas pueden manifestar, si se les brinda la oportunidad de hacerlo y siempre que los contenidos se introduzcan en contextos que les resulten cercanos y atractivos. El papel del profesorado y de los progenitores no ha de limitarse a satisfacer esta curiosidad con respuestas o explicaciones adecuadas, sino alentar su deseo por conocer y participar. En esta medida, según como vivan estas experiencias (su calidad, cantidad, variedad, etc.), sus competencias se irán desarrollando al mismo tiempo que van construyendo un conocimiento del mundo cada vez más completo.

Para suscitar este amor por el conocimiento en general y por ellos mismos en particular, resulta fundamental ofrecer un ambiente flexible, estimulante, de comprensión y respeto. Éste es, precisamente, el escenario en el que se desenvuelve la obra. No obstante, se afirma que «al presentar exclusivamente episodios positivos no pretendemos desvirtuar la realidad mostrándolos como prototipos representativos de todo lo que sucede en el aula. Sería una pretensión absurda por nuestra parte aspirar a que el ingenuo lector diera credibilidad a tan idílico retrato» (p.107). Los ejemplos positivos obedecen más bien a la intención de poner de relieve cómo niños y niñas de edades tempranas, con el apoyo de profesorado, pueden ir progresando en los contenidos expuestos.

De hecho, la autora refleja cómo curso tras curso ha podido verificar la gran capacidad que el alumnado de Educación Infantil tiene para estructurar sus argumentaciones coherentemente a partir de las aportaciones de los demás, para respetar otras perspectivas y para ofrecer alternativas. Se destierra entonces la idea de que los más pequeños son incapaces de reflexionar y tomar decisiones. Por el contrario, se aboga por fomentar el pensamiento crítico desde las edades más tempranas, ya que la posibilidad de un desarrollo autónomo será más factible cuanto más pronto se inicien estos aprendizajes.

Es sabido que en la infancia se inicia la construcción de la personalidad y que las primeras actitudes y conductas comienzan entonces a fraguarse. La creación de hábitos positivos en este momento será la base desde la que se articulará el desarrollo ulterior. La naturaleza y las características de la educación infantil obligan a una práctica educativa flexible e innovadora de la que podemos encontrar ejemplos en este volumen. De hecho, el libro forma parte de una colección de materiales educativos críticos, centrados en el desarrollo de la autoformación y en el trabajo cooperador y creativo.

Con unos episodios llenos de ternura, creatividad y buen hacer, destila ilusión y plena confianza en las enormes posibilidades de la Educación Infantil, poniendo de manifiesto la porosidad y potencial de desarrollo de los niños y niñas, así como su disponibilidad para el acceso al conocimiento, tantas veces desconocida o infravalorada. Amena y de fácil lectura, se trata en definitiva de una obra altamente recomendable para los padres y madres, para el profesorado de esta etapa (tanto para los que inician su andadura y necesitan orientación como para los que desean renovar sus añejas prácticas con buenas

ideas) y, en general, para todas las personas interesadas en la Educación Infantil.

Juana Savall Ceres

VV.AA.: *La música en la escuela: la audición. Claves para la innovación educativa*, 22. Barcelona, Graó, 2003, 117 pp. ISBN: 980-251-119-6.

Este libro es una aportación a la colección *Claves para la innovación educativa* que la editorial Graó mantiene desde hace años y en la que se presentan temas de actualidad educativa a cargo de especialistas. A través de la recopilación de una serie de artículos de autores de diferentes procedencias, clave de la variedad y complementariedad de sus propuestas, se abarca uno de los temas más importantes para el profesor: cómo conseguir que los alumnos escuchen «realmente» música. Dentro de todas las posibilidades que existen para escucharla, los autores se han decantado por la más valiosa desde el punto de vista educativo: la audición comprensiva. Frente a las propuestas tradicionales de la escucha inactiva, obsoleta y superada, se abren toda una serie de pautas de acción que permiten al profesorado de cada etapa tener referencia de las posibilidades educativas, tanto de la etapa en la que desempeña su labor como de otros niveles educativos, para poder tener una perspectiva internivelar. Uno de los aspectos más interesantes es la propuesta de aunar la audición activa con el juego (hay una propuesta de juego para cada una de las etapas) como elemento no sólo lúdico, sino como fuente de aprendizaje significativo.

El monográfico está dividido, tras la introducción, en tres partes correspondientes a los tres niveles (Infantil, Primaria y Secundaria) de la enseñanza reglada. Lo más interesante es que se contempla no sólo desde una perspectiva teórico-práctica, sino que, entre las diferentes propuestas, se pueden establecer referencias cruzadas, como ocurre con la propuesta de dinamización del centro a través de la música, teorizada por P. Alsina y ejemplificada por J. Suárez para el nivel de Primaria. Destacaremos también que, en conexión con las más actualizadas propuestas pedagógicas, el aprendizaje desde el juego, la interrelación con otras materias y la visión universalista de la música están presentes en una gran parte de las experiencias relatadas.

La introducción, a cargo del director de la colección, F. López Rodríguez, recoge una idea de resonancia kodaliana: entender la música como el eje vertebrador de la vida escolar, haciendo partícipe no sólo a los alumnos y al profesorado especialista, sino al resto de la comunidad escolar. En el primer artículo, M. Díaz expone, desde el punto de vista teórico, partiendo de distintos puntos de anclaje, como son el epistemológico, el psicológico, el pedagógico y el sociológico, el papel de la música en los currículos. La apuesta por la audición de la música popular actual como uno de los intereses más importantes de los alumnos, conforma el segundo artículo del monográfico. En él, P. Barrios nos invita a una reflexión sobre las posibilidades de trabajo con este tipo de música a partir de su propia experiencia como profesora, proporcionándonos un ejemplo de aplicación en el aula. Finalmente, el tercer artículo de esta introducción, escrito por P. Alsina justifica la propuesta inicial de entender la música como un elemento dinamizador del centro que debe estar a cargo de todos los

miembros de este. Esta dinamización debe responder a un plan y unos criterios sancionados por el centro, de manera que la escucha de la música se convierta en un elemento benefactor y no en un simple adorno.

En el bloque de las propuestas para Educación Infantil, el juego como vehículo para la escucha activa y el aprendizaje del silencio es la propuesta de dos de los artículos (uno a cargo de S. Vega y el otro de J. R. Muñoz). En ellos se engloba el desarrollo de todos los aspectos de la expresión musical a través de la realización de juegos que tienen que ver con la voz, la audición y los instrumentos. Los cuentos musicados (E. García) son una excelente propuesta para introducir a los niños en otros espacios vivenciales en los que la música, junto con la danza, son el punto principal de referencia. Un ejemplo de dinamización de un centro a través de la música nos la proponen M. Brazo y J. Oriols, que entienden la función de la música en los centros como abocada a diferentes actos colectivos de audición en consonancia con la propia dinámica de la materia.

Desde el bloque de Educación Primaria, F. Gutiérrez también aborda la audición desde un punto de vista *consistente* con diferentes propuestas de trabajo para conseguirlo. Otro ejemplo de dinamización del centro a través de la música es expuesto por J. Suárez, que contempla la importancia de la música como aglutinadora de culturas. Dos interesantes y diferentes propuestas de escucha son la de J. Akoschky, que invita a indagar sobre diferentes materiales para reproducir los sonidos de los pájaros, y la de C. Martín y J. Centeno, que hacen hincapié en el trabajo del ritmo gracias a diversas actividades como elemento a partir del cual trabajar la preaudición y la audición.

En el bloque de Educación Secundaria, dos artículos proponen un acercamiento a la audición musical a partir de perspectivas muy diferentes: la interrelación con el área de Plástica (M. Domeque y R. Ballesté), en una interesante colaboración que lleva a los alumnos a globalizar y adquirir el concepto de *proyecto* y plasmarlo en la creación de un instrumento musical y, por otro lado, el contemplar la improvisación y la composición (P. Aguirre) como estrategias didácticas para la práctica de la audición. El autor contempla, desde un punto de vista gardneriano, la apertura de estas formas de trabajo a todo el alumnado para permitirles descubrir todo su potencial musical. Finalmente, el último artículo (A. Ginestá) vuelve a la propuesta inicial de disfrutar del juego en la música como elemento lúdico y didáctico y como una manera de consolidar el aprendizaje. El autor considera que todos los alumnos, independientemente de su edad, pueden aprender a experimentar y a trabajar la música a partir del juego.

En definitiva, las ideas aportadas en este monográfico sobre la audición permiten entender la música, desde un punto de vista gadameriano, como un lenguaje universal y, en este sentido, el primer paso es aprender a escuchar.

Nieves Gutiérrez de la Concepción

VAN DIJK, T. A.: *Domina-
ción étnica y racismo
discursivo en España y
América Latina*. Barcelo-
na, Gedisa, 2003, 205 pp.
ISBN: 84-7432-997-3.

Teun A. Van Dijk, que fue profesor de Estudios del Discurso en la Universidad

de Amsterdam y ejerce en la actualidad en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, estudió francés y literatura en la Universidad Libre de Amsterdam y Teoría de la Literatura en la Universidad de Amsterdam. Además de la obra que nos ocupa, ha publicado, también en la Editorial Gedisa, *Ideología y Racismo y discurso de las elites* y *Estudios sobre el discurso*. En todas ellas, Van Dijk pone de manifiesto su preocupación por la importancia del discurso en la construcción y reproducción de las ideologías de la dominación y el abuso del poder.

Van Dijk sostiene que en la mayoría de los estudios psicológicos y sociológicos relacionados con el racismo no se presta atención al discurso, y considera que si queremos ser capaces de comprender lo que motiva el discurso público no sólo hemos de poder leer y comprender textos expositivos, sino que también debemos desarrollar estrategias que nos permitan entender de qué mecanismos se vale el poder para transmitir y reproducir la ideología. Por este motivo, nos propone analizar las relaciones que existen entre el etnicismo, el racismo y el discurso, el uso del lenguaje y de la comunicación y, para ello, recurre al análisis del discurso.

El libro pretende indagar acerca de lo que supone el hecho de que «el (euro) racismo “blanco”» esté presente desde hace siglos en nuestra sociedad, y nos invita a determinar cual es su influencia tanto en «debates parlamentarios, programas y propaganda de partidos, y otras formas de discurso político», como en «informativos, *talk shows*, películas y publicidad en televisión, informaciones y artículos de opinión en prensa periódica, libros de texto escolares e informaciones científicas, novelas, telenovelas y otros géneros de ficción y literatura, conversaciones cotidianas y diálogos en organizaciones e instituciones».

Por ello, para comenzar, trata de delimitar la relación que existe en España entre el racismo y el discurso de elite, ya que, aunque algunos de los racismos contemporáneos tiene su origen en la reconquista y la época colonial –en la dominación de los árabes, los judíos, los gitanos, los indios americanos y los subsaharianos y sus descendientes en América–, en la actualidad, la inmigración es la base del racismo cotidiano.

Este racismo cotidiano, aunque menos visible que los estallidos de violencia popular (todos recordamos lo ocurrido en El Ejido), tiene consecuencias para los emigrantes, puesto que afecta a cuestiones tan relevantes como la inserción en los ámbitos educativo y laboral, y el acceso a la vivienda y el bienestar social.

En este sentido, «una de las tesis principales de este libro es que la tendencia general del racismo va de arriba abajo, es decir, que está preformulado, posiblemente de un modo bastante moderado, por las elites simbólicas en general, y por los políticos y los medios de comunicación en particular». Para Van Dijk, es difícil suponer la existencia de un racismo popular sin que exista ningún tipo de formulación previa, por lo que el discurso cobra gran importancia, ya que los grupos blancos dominantes y las instituciones pueden, mediante el discurso, «excluir, marginar o problematizar» a otros grupos y hacer llegar a los individuos una serie de normas, valores y actitudes que pueden, más adelante, dar lugar a prácticas sociales caracterizadas por la exclusión y la discriminación.

Por este motivo, Van Dijk pone de manifiesto la influencia que tienen en la sociedad tanto las posturas de los jueces, como las leyes que regulan la inmigración y sancionan los delitos con intención racista; analiza la cobertura que las cuestiones relacionadas con los inmigrantes

reciben en los medios de comunicación; destaca la relevancia del discurso de los empresarios y las organizaciones empresariales acerca del racismo en el entorno laboral; alude a la relación que históricamente ha existido entre la Iglesia católica española y las diversas modalidades de dominación colonial y racista; señala las contradicciones y los conflictos culturales y lingüísticos que tienen lugar en la escuela; y aporta información acerca de la postura de los estudiantes universitarios sobre cuestiones relacionadas con el racismo y la inmigración.

En cualquier caso, es de señalar, por lo que tiene de significativo, que «la ausencia de la voz de los propios inmigrantes es una característica general en la política, en los medios, en la educación, en la ciencia y en otros discursos de elite, así como en los estudios académicos sobre minorías e inmigración».

Por otra parte, el autor dedica la segunda parte del libro a tratar la relación que existe en Latinoamérica entre el racismo y el discurso de elite, aunque él mismo reconoce que la complejidad de la realidad americana hace muy insuficientes las aportaciones realizadas. Su objetivo es, no obstante, promover un proyecto internacional que permita formar equipos para analizar la relación que se da entre discurso y racismo en cada país.

Los prejuicios y la discriminación son un problema no sólo en España, sino también en el mundo hispanoamericano –Argentina, México, Colombia, Venezuela, Chile, Brasil y otros países de América Latina y Caribe–, donde el viejo colonialismo europeo pervive y las comunidades indígenas y la población afrolatina se ven afectadas por el racismo y el etnicismo. En Latinoamérica, las variantes particulares de racismo constituyen una importante dimensión de la vida cotidiana y de la estructura social. El racismo y el

clacismo se hayan estrechamente unidos, ya que «la jerarquía de clase se suele corresponder con la “jerarquía de color”» e incluso en aquellos países en los que se ha hecho del mestizaje una seña de identidad dentro del contexto internacional las creencias subyacentes presentes en la base socio-cognitiva del racismo permanecen vigentes.

Además, aun cuando el discurso político oficial tiende a respetar las raíces indígenas de las naciones oficialmente definidas como mestizas y de la población de ascendencia africana, y se reconocen formalmente sus derechos, su cultura y sus aspiraciones, esto no impide que se les mantenga al margen de la estructura de poder y se les margine socialmente. Para ello, se alegan razones sociales y de índole económica que permiten a las elites blancas afirmar su superioridad con respecto a los pobres –ya sean estos negros o indígenas–, puesto que no existe una razón política que permita justificar el racismo.

«El racismo discursivo expresa, reproduce y legitima las demás formas de racismo, a la vez que lo niega, mitiga, esconde o excusa». Por eso, Van Dijk considera necesario el estudio del discurso de los grupos blancos dominantes, de las instituciones y de la determinación de los criterios que emplean para lograrla, porque sólo si se comprenden los mecanismos ideológicos que hacen posible la reproducción del racismo, es posible combatir los mecanismos que legitiman la desigualdad y construyen el racismo.

Elena Rábago Alonso

GÓMEZ SEGURA, E.: *Educar en la era mediática. Una realidad virtual.*

Colección La Biblioteca del Ciudadano. Barcelona, Bellaterra, 2003, 105 pp. ISBN: 84-7290-204-8.

Eugenio Gómez Segura (Logroño, 1966) es licenciado en Filología Clásica por la Universidad Complutense de Madrid. Durante nueve años trabajó como profesor de lengua, literatura, latín, filosofía y ética en un colegio concertado de Madrid. Tras este período, abandonó la educación reglada para dedicarse al negocio familiar y a la educación para adultos en la Universidad Popular de Logroño. Ha publicado diversos artículos sobre filología y arqueología griegas.

Educación en la era mediática es un breve ensayo, sin moralismo ni nostalgia, en que el autor ha enriquecido sus primeras reflexiones con las de amigos, compañeros docentes, familiares, etc. La primera pregunta que me hice sobre el título, con el libro entre las manos fue ¿se refiere a que la educación no existe excepto en los medios y que, por lo tanto, no es real? ¿Acaso se referirá a que es imposible la educación debido a la influencia poderosa de los medios en nuestros días? Acabada la lectura concluyo que ambas tesis se tratan a lo largo del libro.

Al comienzo de este siglo, la influencia de los medios de comunicación y del ocio en la conformación de la mentalidad y los modos de vida de niños y jóvenes es indiscutible, tal como señala Eugenio Gómez, autor de este libro. Su influencia, sin embargo, se ha admitido sin crítica, sin reflexión, como una realidad «buena» en sí misma, aunque quizás sea poco sabio fiarse de cualquier cosa sin reflexionar sobre ello.

El autor nos introduce en el contexto social actual centrándose principalmente en dos nuevos factores:

- «Una forma demasiado urbana y laboral de vida, que ha logrado arruinar buena parte de los modelos político-sociales herederos de la Segunda Guerra Mundial, inspirados en la Ilustración y el Socialismo».
- «El entramado mediático, que ha logrado presentarse en la actividad educativa bajo el aspecto de fiel escudero del profesor y de la educación en general».

La «indigencia cultural y metodológica de los alumnos que superan el bachillerato y acceden a la universidad es la prueba del fracaso del sistema educativo». Obligados a desarrollarse en un mundo mediático, los jóvenes aprenden antes a interpretar sintaxis visuales que sintaxis lingüística, sin seguir el fundamento de evolución intelectual del ser humano, que pasa necesariamente por la palabra desde el principio de los tiempos.

Sobre la base de estas afirmaciones se plantea el reto de la escuela y las acciones paliativas para esta situación actual. La obra, escrita desde la experiencia docente, presenta un análisis del proceso que ha llevado a preferir el tele-ocio y la telecultura como fuentes de educación e información en detrimento de las aulas y muestra cómo de todo ello podría derivarse una «degradación» del sistema de valores basado en el enriquecimiento personal continuado como fundamento de un inestimable e inteligente *amor propio*.

Pero hay lugar para la esperanza. El escenario de indigencia cultural que describe Eugenio Gómez se podría mejorar con un cambio de actitud en la familia, en la escuela y en los ambientes sociales. Para el autor, en la educación de los niños es necesario mucho trabajo personal, mucha interacción humana, juegos siempre con contacto, muy verbales, muchas palabras, muchas historias y, sobre todo,

hacer hincapié en que los conocimientos son útiles, que el saber requiere de un esfuerzo por aprender –esfuerzo que es en sí gratificante– y hacer ver que lo que se ha aprendido en un curso es válido en cursos posteriores y útil en la vida.

Por último, el autor apunta que con una cabeza debidamente amueblada y una sensibilidad desarrollada, los medios de comunicación son una herramienta utilísima para la educación y para la vida. Pero para que los medios sean útiles hace falta «saber mucho», haberlo aprendido manualmente, con esfuerzo y trabajo mentales de memorización, creación, interiorización; de otra forma, son sólo una apariencia de la realidad, un engaño.

Desde el primer capítulo se describen los medios de comunicación (vídeo, cine, televisión, libros de texto, documentales, discos compactos, Internet, etc.), considerándolos hechos culturales revolucionarios comparables a la invención de la escritura y enfatizando las virtudes de cada uno de ellos en el ámbito educativo. Más que un simple apoyo al proceso educativo, estas herramientas conforman un mundo irreal, inundan de información al receptor y conforman una visión irreal de la vida, lo que constituye un gran peligro, especialmente para los más jóvenes. Desde luego que la información es la base del conocimiento y, aunque la transmisión sea inmediata, se requiere un esfuerzo intelectual deliberado para transformarla en conocimiento útil y se necesita un tiempo para llevarlo a cabo.

En los capítulos posteriores se examina si las ventajas de los medios de comunicación para la educación han de ser aceptadas sin ninguna reflexión. Para ello el autor nos sitúa en el tiempo de la sociedad premediática que permitió formar la inteligencia de los hombres y mujeres que han creado la sociedad mediática actual. En aquella, el saber se transmitió por medio de las herramientas tradicionales

de lectura, escritura, memorización, análisis, problemas para resolver, juegos de interrelación personal y familiar, de comunicación entre personas, que ofrecían al ser humano la posibilidad de desarrollarse como un animal de comunicación social dotado de inteligencia. A partir de los años sesenta, comienza el influjo de los medios de comunicación en la sociedad, ofreciendo a niños y jóvenes una nueva ideología basada en la productividad: el mundo económico. Los valores humanistas que hasta ahora promovían las diferentes políticas educativas se mezclan ahora con valores mercantilistas, encaminados a convertir al ser humano en consumidor más que a desarrollarse como persona, a convertirse en una persona independiente en lo económico. Dado que esto sucede sobre una generación que ha desarrollado el sistema cognitivo tradicional, influye más en el modo de vida que en la capacidad intelectual del grupo. Pero a partir de los ochenta y los noventa, los niños están atrapados en la trama mediática: son víctimas de las campañas comerciales, carecen de iniciativa, su creatividad está cercenada desde los inicios, no pueden elegir. Son esclavos, como sus familias, de un sistema económico que les impide acceder a la educación humanista que les permitiría desarrollarse como una persona completa, en cuerpo y espíritu.

Un capítulo del libro se dedica a lo que llama «efectos considerados perversos» de los medios de comunicación en la infancia y en la pubertad, describiendo los que se refieren, por este orden, a la televisión y el vídeo, la informática e Internet, los temas de los medios de comunicación, los documentales, la radio y los juegos telemáticos. En resumen, se destruye el mito de que «una imagen vale más que mil palabras». Eso es lo que argumenta y venden los medios informativos

en general, pero la realidad es que una imagen vale más que mil palabras si, y sólo si, ya conocemos esas mil palabras previamente y las tenemos interiorizadas en nuestras estructuras cognitivas. La imagen apoya a la palabra, y viceversa, pero no la sustituye en su valor.

En el apartado «La socialización mediática y la escuela», el autor revisa la presencia de las marcas comerciales en la educación, ya que desde los primeros libros, la educación hoy es un soporte de venta y propaganda. También menciona lo que llama «efecto acontecimiento», efecto de carácter social que induce al consumo y que, visto sobre los niños y jóvenes, es especialmente virulento. En este contexto, la escuela, que es un espacio de trabajo monótono, constante, que requiere esfuerzo y participación activa del individuo que quiere aprender, está en franca desventaja frente al deslumbramiento que crean los medios y soportes de comunicación actuales para niños y jóvenes. La escuela les parece una institución aburrida y obsoleta, en comparación.

El lenguaje, esa capacidad que nos distingue de otros animales, es la mejor herramienta intelectual que tenemos, es una capacidad liberadora. Así, en el apartado «El lenguaje y los medios», se señalan las influencias negativas que, por ejemplo, el teléfono móvil, tienen sobre el lenguaje natural. El lenguaje amarra el pensamiento a la realidad por medio de una sintaxis que expresa subordinaciones, causas, consecuencias, yuxtaposiciones, dice el autor. Por eso, los chavales que se enfrentan a unos textos y a una realidad de sintaxis necia, en la que los hechos aparecen aislados, listados y no concatenados, destinados a memorizarse mecánicamente, se enfrentan a un grave problema: no ser capaces de integrar los conocimientos que adquiere en un sistema racional eficiente y estructurado. Sin

una facilidad lingüística y sintáctica para la comprensión y el desarrollo personal de ideas, se están amueblando con débiles castillos de naipes las cabecitas de estas generaciones de jóvenes.

Resumiendo, el ensayo abre el debate sobre:

- Si la presión mediática contribuye a un deficiente e incompleto desarrollo del niño como el que requieren la cultura universal y la especie humana.
- Si el hecho de no haber satisfecho suficientemente la necesidad de jugar con otros niños, de inventar sus propios juegos, sus propias reglas, hará más difícil que después entiendan las reglas tácitas del vivir en comunidad, en sociedad y la capacidad de desarrollar la compasión y la comprensión de sus propios actos y de los del prójimo.
- Si la postergación de actitudes como la memoria, la atención, el esfuerzo, la escritura, la lectura de calidad ante la aplastante innovación tecnológica, no estará contribuyendo a construir personas poco libres, poco originales, poco creativas, con una triste memoria mecanicista, incapaces para la abstracción, para el análisis exhaustivo de la información, sin opinión propia ni espíritu crítico.

En suma, si un niño que dedica la mayor parte de su tiempo a atender a los recursos mediáticos, que poco ayudan a conformar su estructura cognitiva, ¿podrá enfrentarse como adulto al esfuerzo que la vida exige al ser humano constantemente con unos mínimos de energía vital, mental y espiritual?

Desde la escuela se puede atender a esta situación obligando al alumno a

aprender significativamente, alejándose de las convenciones mediáticas, desmitificando a los medios –que no son panaceas–, propone el autor. La tarea no es difícil, sobre todo si se hace contando con el apoyo de la familia.

Considero que este libro, por su carácter sencillo y divulgativo, por su lucidez y seriedad así como por la manera profunda, inteligente, humanista y realista de plantear la cuestión, sería de gran valor para padres, profesionales de medios de comunicación, docentes de todos los niveles educativos, pedagogos, psicólogos y educadores. Abrir los ojos a la reflexión sobre una realidad que pocos intuyen y que la mayoría desconoce, aunque seamos todos víctimas de ella, es una buena razón para leer este libro.

Victoria Malvar Ferreras

LLEIXÀ, T.: *Educación física hoy. Realidad y cambio curricular*. Barcelona., ICE-HORSORI, 2003, 223 pp. ISBN: 84-96108-06-6.

Educación física hoy. Realidad y cambio curricular, es un texto perteneciente a la Colección Cuadernos de Educación, del ICE de la universidad de Barcelona y la editorial Horsori, cuya finalidad es «contribuir al proceso de reflexión y debate sobre la educación escolar...», donde la educación física, sin ninguna duda, se ha erigido en un área clave que conforma la educación integral de las personas. Esta disciplina tiene su importancia propia en el currículo escolar, en la medida en que contribuye a la educación, sin más, de los educandos, adquiriendo, no obstante,

una especial relevancia en determinadas etapas educativas, en el desarrollo de las capacidades relativas a la actuación motriz de nuestro alumnos. De ahí, el valor de un libro como el que corresponde a esta recensión.

La obra, *Educación Física hoy. Realidad y cambio curricular*, es un texto de una clara vocación docente, tanto en el ámbito universitario (alumnado y profesado) como en el perímetro «no universitario» (maestros y profesores de Infantil, Primaria y Secundaria), ya que su contenido responde claramente a los intereses de dichos colectivos.

El contenido de la obra se distribuye formalmente en siete capítulos, muy bien organizados por la autora. Analicemos brevemente el contenido y estructura de la misma.

El primer capítulo del manual irrumpe analizando el concepto y la diversidad terminológica del término «Educación Física», ofreciendo una visión histórica y actual del mismo que da paso a un análisis de las tendencias curriculares en Educación Física y, de esta forma, analiza la evolución que ha tenido la educación física en los currícula oficiales hasta el momento actual. El capítulo finaliza con una visión de futuro sobre la Educación Física en la sociedad de la información y la comunicación y el papel que ésta debe de jugar en referencia a los conflictos sociales, que desde la buena y humana visión de la autora se pueden mitigar en un marco de intervención desde los valores en las clases de Educación Física.

El segundo capítulo la autora lo titula «El desarrollo y potenciación de las capacidades personales. Perspectiva motriz». En el mismo nos describe las sensaciones y percepciones, la conciencia corporal, el ajuste y conciencia postural, el control tónico, la relajación, la respiración, la lateralidad, la organización espacial, el

tempo y el ritmo, dando paso a una descripción del concepto de habilidad motriz y su evolución o etapas en el aprendizaje de las habilidades, ocupándose seguidamente del razonamiento motor y de la capacidad de descubrir, valorar y utilizar los sentimientos y las emociones en el comportamiento motor. Este capítulo lo finaliza la autora analizando la capacidad para mejorar las dimensiones cuantitativas del movimiento: las cualidades físicas entre el rendimiento y la salud y cómo potenciar y desarrollar las cualidades físicas.

El siguiente capítulo tiene como intención principal analizar cómo las formas de actividad física desarrolladas por la cultura se integran en el currículo escolar. El texto estudia el concepto e idea de cuerpo en la realidad humana, el protagonismo del cuerpo en la sociedad actual y el cuerpo en la escuela, dando paso seguidamente a realizar un análisis del juego como actividad humana, el juego en el currículo escolar, para lo que facilita unas orientaciones didácticas del mismo en el ámbito escolar. Se ocupa también el capítulo de la iniciación deportiva; para ello presenta los orígenes y consolidación del deporte como contenido de la Educación Física escolar, la iniciación deportiva en el currículo escolar, los modelos de enseñanza deportiva para los deportes colectivos, así como las estrategias metodológicas para la enseñanza de los deportes individuales y de adversario. Irrumpiendo a continuación en la expresión corporal como disciplina y su inclusión en la educación física escolar, penetra en las prácticas orientales vinculadas al pensamiento oriental, como el *Yōga* o el *Tai Chi Chuan*, para finalizar el capítulo con las técnicas corporales asociadas al *fitness* y sus consideraciones didácticas y metodológicas para su adecuación a la educación física escolar.

Así, pasamos a relatar lo implícito en el capítulo cuarto que la autora titula «La educación física para la convivencia diversa y plural», que versa sobre la educación en valores en el currículo escolar, la clasificación de estos valores, así como nos facilita una pautas de intervención educativa para implantar dichos valores desde la Educación Física. A su vez presenta la forma en la que las niñas y los niños viven la educación física. Para ello expone y propone una educación física por una igualdad de oportunidades desde la diversidad de género. De igual manera, se introduce en las necesidades educativas de los alumnos que presentan alguna discapacidad y las adaptaciones curriculares en Educación Física. De esta forma, concluye este capítulo metiéndose de lleno en un tema de tan vigente actualidad en nuestros centros escolares: cuál es la multiculturalidad. Para ello presenta una serie de propuestas de cómo desde la Educación Física podemos pasar de esa multiculturalidad en nuestras aulas, que no es sino un cúmulo de alumnos de diversas culturas, a una interculutralidad, que es cuando entre unas y otras culturas coexisten, se compenetran, se entienden, se hermanan, se interrelacionan.

En el capítulo quinto la autora habla sobre la educación física y la salud, en la medida en que ésta mejora la calidad de vida, para lo cual examina los nociones de salud y pensamiento social, la educación para la salud en el currículo de Educación Física, y así concluir con una amplia serie de propuestas para una intervención didáctica en Educación Física y salud.

El capítulo sexto, tal y como anuncia en sus primeras líneas, «es un espacio de reflexión sobre los distintos aspectos relacionados con la intervención didáctica en el área de Educación Física». Para ello subdivide el capítulo en tres secciones o apartados; el primero de ellos está dedi-

cado a las decisiones en torno a la programación en Educación Física, donde afronta la Educación Física en el Proyecto Educación de Centro y en el Proyecto Curricular, las consideraciones sobre las unidades didácticas en Educación Física, la globalización, la interdisciplinariedad y la transversalidad. El segundo epígrafe lo titula «Estrategias metodológicas en Educación Física», en el que aborda la estructura de la sesión en educación física, que ciertamente es donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje, actividades que, sin ninguna duda, son la base de toda la enseñanza. Para ello nos ofrece unas orientaciones didácticas para facilitar el aprendizaje de los alumnos, la motivación de estos, nos orienta sobre el tipo de organización del alumnado en la sesión, cómo resolver los conflictos, cómo favorecer la comunicación entre el alumnado, nos da una pautas para llevar a cabo la observación y nos advierte de cómo informar a los alumnos sobre los resultados, ocupándose también sobre las actividades de enseñanza-aprendizaje y su significatividad y los estilos de enseñanza y decisiones de enseñanza-aprendizaje. Concluye este capítulo mostrándonos la importancia del entorno (espacios y materiales) en Educación Física.

De esta forma la autora llega al capítulo séptimo y último de la obra. Para concluir el estupendo trabajo sobre la Educación Física, como no podía ser de otra forma, la profesora Lleixá se ocupa de la evaluación y de la innovación en Educación Física. Así pues, nos ofrece una amplia concepción de la evaluación y los cambios que esta ha experimentado en los últimos años y su implicación en la Educación Física y los factores y dimensiones de la innovación en Educación Física.

En definitiva, la obra presenta una amplia visión de la Educación Física hoy,

de ahí que pueda suponer un asesoramiento en la intervención educativa la Educación Física en el ámbito escolar. El manual plantea, por tanto, la posibilidad de someter a reflexión y análisis la realidad educativa en la enseñanza de la Educación Física a todos los profesionales implicados en lograr una Educación Física de calidad o que aspiran a realizar una práctica docente de la Educación Física de alta calidad, que es tanto como decir de una educación integral.

Ciertamente Teresa Lleixá, en la actualidad profesora de la Universidad de Barcelona dado sus estudios en Educación Física y en Pedagogía y a su sólido desarrollo profesional en los ámbitos escolar y universitario, nos presenta una obra que muestra una perspectiva actualizada sobre el papel que la Educación Física debe de jugar hoy y en los próximos años y, además, nos ofrece una serie de herramientas para un adecuado tratamiento didáctico del área. Como muy bien dice el catedrático Conrad Vilanou en la presentación del texto: «el libro supera con creces la perspectiva metodológica y didáctica para situarse en un horizonte filosófico y doctrinal». Un excelente trabajo.

Pedro Gil Madrona

GEORGE, S., CHOMSKY, N., STIGLITZ, J. E., SHIVA, V., BABA H. K. y APPIAH, A.: *La globalización de los derechos humanos*. Barcelona, Crítica, 2004, 245 pp. ISBN: 84-8432-484-2.

Los ensayos que configuran la presente obra, considerados en su conjunto, ponen de manifiesto el significado sus diferentes autores otorgan al término

«globalización» que, a su entender no es otro que el de «un proceso sistemático de exclusión de facto que permite a la economía de mercado mundial quedarse con lo mejor e ignorar el destino de numerosos grupos sociales y económicos que permanecen en la pobreza». Las preocupaciones principales que encuentran estos intelectuales de diferentes países y culturas respecto a la llamada «era de la globalización», están relacionadas con los derechos humanos y son fundamentalmente dos. La primera es que, la actual proliferación de los derechos humanos en todo el mundo, tal vez le deba más a la desigualdad de poder, a los recursos y a la tecnología que tipifican la sociedad internacional que al atractivo intrínseco de la noción de derechos humanos. La segunda es que la propagación de los derechos civiles y políticos podría actuar en connivencia con la expansión del capitalismo mundial al reforzar una visión de los derechos humanos que le otorga menos valor a la igualdad y seguridad económica.

Ante esta paradoja, todos los colaboradores de esta serie de Conferencias de *Oxford Amnesty*, reafirman el lenguaje de los derechos humanos para expresar las demandas y aspiraciones, siempre legítimas, de la población mundial. Y van más allá, con el objeto de mostrarle al lector la necesidad de reconsiderar el concepto de «derechos humanos», para asegurarnos de que siguen siendo relevantes cuando la seguridad y la libertad de las personas vulnerables están en juego.

En definitiva, la lectura de la presente obra le exige al lector una reflexión respecto a la necesidad de que los cambios y desarrollo tecnológico y económico vayan en paralelo a un respeto universal por los derechos humanos. ¿Por qué? Porque lo indicado es necesario para poder proteger a los individuos y a las sociedades de la explotación, la violencia y la injusticia.

Patricia Escuredo