



LIBROS

Recensiones de los libros

GERVILLA, E. (coord.): *Educación Familiar*. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras. Madrid, Narcea, 2003, 165 pp. ISBN: 84-277-1411-4

Estamos inmersos en un periodo de profundas transformaciones sociales y culturales en el que conviven diferentes modelos de familia. Se hace necesario entonces proporcionar orientaciones al respecto que ayuden a comprender en nuestra época los dos grandes retos de la familia: enseñar a saber vivir y a convivir en una sociedad plural de valores y contravalores, de ahí que la familia sea a la vez la primera escuela de humanidad y de humanización.

La presente obra constituye un enclave de múltiples reflexiones sobre la educación familiar dirigida a padres y formadores. En ella participan autores procedentes de diversos campos de estudio que unen sus saberes con la intención de perfilar multitud de temáticas relacionadas con las actuales relaciones familiares.

El coordinador de los textos, Enrique Gervilla, Doctor en Ciencias de la Educación y Catedrático de Filosofía de la Universidad de Granada, argumenta que el propósito que le ha animado a la publicación de esta obra ha sido el deseo de saber. Este interés le ha impulsado a consultar a varios especialistas de distintas universidades españolas para que nos ayuden a entender y a enfocar los diversos modelos de familia vigentes en nuestra sociedad.

En la obra se recoge un elenco de temas relacionados con la educación familiar, desde un enfoque humanista, basado en la cooperación, el diálogo, la atención y los cuidados continuos y, por supuesto, el amor. Esta educación ha de cumplir como objetivo primordial una función liberadora de todos los individuos implicados y, por tanto, será preciso que ésta eduque en libertad y desde la libertad.

A través de los once capítulos, diversos autores como Paciano Feroso, Rogelio Medina, Jaume Sarramona y Luis Núñez Cubero, entre otros, expertos cada uno de ellos en su área, exponen sus visiones apoyados en numerosas investigaciones filosóficas, sociológicas y educativas, así como en multitud de referencias bibliográficas que aportan y construyen un cuerpo original y completo de la obra debido a los diferentes enfoques que recoge.

De todos es sabido que la familia es un factor básico del desarrollo de la vida humana, pues es contemplada como un bien preciado por los estados y legislaciones, imprescindible para el bien de la especie, de la sociedad y de los individuos singulares. Así, se recoge en el artículo 16.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se considera la familia como una parte básica de la sociedad: *La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado*. Asimismo, la Constitución Española reconoce en su artículo 39.1,2 las obligaciones del gobierno para con la familia, considerada ésta como un valor que hay que preservar: *Los poderes públicos aseguran la protección social, económica y jurídica de la familia*.

Y es que resulta innegable que la institución social de la familia constituye la piedra angular de nuestras sociedades; como bien expresa Gervilla (p. 58), *la acción educativa de la familia es decisiva, condicionante o determinante en el presente y para el futuro. Los primeros pasos para aprender a vivir (dimensión personal) y convivir (dimensión social) se realizan en el ambiente familiar.*

La distribución de contenidos recorre temas tan relevantes como los estilos educativos, estilos de interacción familiar, autoridad familiar, educación moral y religiosa, dimensión educativa de los medios de comunicación, etc.

Uno de los temas más reveladores que se tratan es la relación familia-escuela. Estas dos instituciones sociales cumplen funciones educativas complementarias, pero tanto la una como la otra reclaman mayor responsabilidad y eficacia. Sin embargo, la construcción de puentes entre ellas es todavía el caballo de batalla de ambas instituciones. Por tanto, en aquellos contextos donde las condiciones motivadoras de los alumnos hacia la educación y el aprendizaje resultan inadecuadas, consecuentemente sería donde más se necesitaría su cooperación.

Mención especial merece el fabuloso tratamiento que se le hace a la educación en valores. Los valores morales muestran un carácter totalizador y constituyen las pautas de actuación de los individuos. De ahí que ante la pluralidad de valores y contravalores emergentes, los padres tengan una especial responsabilidad a la hora de educar en valores a través de las vivencias en el clima familiar, disciplina, orientación personal, etc.

Asimismo, el penúltimo capítulo dedicado a las escuelas de padres tiene un tinte más práctico que el resto de los textos, ya que contiene distintos apartados relacionados con la organización de los programas de formación de padres, tales como: contenidos, la metodología, las técnicas y la evaluación.

Desde un punto de vista formal, la obra está escrita con un lenguaje riguroso a la vez que claro y ameno, haciendo constantes referencias a ejemplos y situaciones concretas.

Para terminar, se agradece al coordinador la maravillosa idea de apostar por un enfoque del tema comprometido, directamente, en temáticas delicadas o en preocupaciones sociales que resultan elementos tremendamente valiosos para sustentar el gran poder que poseen las familias para transformar la sociedad.

Marta Sandoval Mena

PÉREZ ROMERO, FRANCISCA:
Una propuesta didáctica sobre la narración. Intercambiar vivencias y reconocerse en la escritura. Barcelona, ICE Universitat Barcelona/ Horsori, 2002, pp. 202. ISBN: 84-85840-94-1.

Francisca Pérez Romero, Doctora en Filología Hispánica y profesora del Área de Lengua y Literatura Castellanas en enseñanza secundaria, reflexiona en este libro sobre su propia actividad profesional. Analiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de su disciplina y, más concretamente, los problemas propios del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en el aula. Dichos problemas son, a su entender, fundamentalmente metodológicos, por lo que la autora trata de delimitar unos contenidos conceptuales y procedimentales mínimos que posibiliten el establecimiento de unos criterios de producción y evaluación.

Su interés por la docencia y sus esfuerzos por lograr sentar las bases que permitan un mejor aprendizaje de la materia que imparte quedan plasmados en un libro que

consta de cinco capítulos, y en el que el tercero y el cuarto constituyen un intento de aplicar en el aula, mediante una secuencia didáctica, los supuestos teóricos expuestos en los dos primeros. Finalmente, en el quinto, se realiza un análisis detallado de dos objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia ya experimentada.

En el primer capítulo, se analiza la situación comunicativa que se produce en la narración, se estudian los rasgos genéricos de la narración autobiográfica no ficticia y se establece la diferencia entre las distintas clases de escritos autobiográficos no ficticios (autobiografía, memorias, crónicas periodísticas, diarios íntimos, libros de viajes, epistolarios e historias de vida). Además, se hace referencia a las teorías sobre la autobiografía que se han formulado a lo largo del siglo xx. Dichas teorías permiten diferenciar tres etapas: la del bios –se considera que la autobiografía reproduce objetivamente el pasado–, la del authos –se cuestionan los postulados positivistas de la etapa anterior y se defiende la subjetividad del yo– y la del graphé –«se analiza la relación entre escritura, autobiografía, autoreferencialidad y lenguaje», y se niega la identidad entre autor, narrador y protagonista.

A continuación, en el segundo capítulo, que se centra en las particularidades de la narración cotidiana o natural, Pérez recurre a diversos autores para tratar de aclarar algunos aspectos semánticos, estructurales y pragmáticos de este tipo de narración. Analiza lo expuesto por Van Dijk sobre la superestructura del texto narrativo y por Brockart sobre el modo de anclaje de los textos, la narración arquetípica y los textos narrativos intermedios, y hace mención de lo dicho por Adam acerca de las tres dimensiones que hay que tener en cuenta en el discurso narrativo –dimensión global, dimensión superestructural y dimensión pragmática–, las características semánticas y pragmáticas de las macroproposiciones,

y las diferencias existentes entre estructuras homogéneas y heterogéneas.

Por otra parte, recoge los postulados de Kerbrat-Orecchioni y Mainguenu y Salvador acerca de la separación entre el discurso y el relato. Estos sostienen que, en realidad, en la mayoría de los casos, debido a la presencia de unidades y construcciones lingüísticas subjetivas en las narraciones, se dan diversos grados de superposición e interferencia entre uno y otro. De acuerdo con lo dicho por estos autores, Pérez analiza también el valor de los elementos afectivos y evaluativos que intervienen en la elaboración del texto; resalta el valor pragmático de los marcadores del discurso y, en función de la situación de enunciación, de los elementos deícticos; y pone de manifiesto la subjetividad que aporta a los enunciados el uso del estilo directo o el estilo indirecto.

Este segundo capítulo concluye con un apartado destinado a esclarecer las características de aquellos textos narrativos autobiográficos cuyas particularidades son: «abundancia de datos evaluativos referidos al protagonista y al enunciadore; ruptura de la dicotomía entre la dimensión secuencial y la configuracional; predominancia de la participación de unos actores sobre la de otros en las macroproposiciones narrativas; intensificación de la subjetividad lingüística; aparición de unidades propias del *discurso* en el *relato*».

En el tercer capítulo, *La secuencia didáctica. Análisis y elaboración del texto narrativo autobiográfico*, la autora propone al profesorado una secuencia didáctica destinada a dotar a los alumnos de recursos que les permitan expresarse por escrito con facilidad. Pérez define, de acuerdo con lo dicho por Camps, las características específicas de las secuencias didácticas destinadas a trabajar la composición escrita –preparación, realización y evaluación–; establece los objetivos generales de la investigación didáctica de dichas secuencias; y proporciona toda la información relativa a

su diseño: el tiempo del que se dispone, las características del grupo de alumnos y del centro de enseñanza, los contenidos –conceptuales, procedimentales, y de actitudes, valores y normas– a impartir y los objetivos de enseñanza-aprendizaje –comunes a las tres unidades de la secuencia o propios de cada una de ellas. Además, profundiza en el desarrollo de cada una de las fases de la secuencia didáctica.

La programación, por sesiones, de la secuencia didáctica propuesta se recogen en el cuarto capítulo. En él, se analizan, una a una, las 34 sesiones de las que consta la secuencia didáctica; se detallan objetivos, actividades –fichas, cuestionarios y esquemas, a partir de los que se realiza la exposición de los temas– y pautas de evaluación individuales, grupales y para el profesor; y se incluyen listados simplificados de los objetivos de enseñanza y aprendizaje, y de los contenidos –conceptuales, procedimentales y de actitudes, valores y normas.

La autora, al realizar el diseño de la secuencia didáctica, toma como punto de partida una concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, y plantea unos objetivos generales de investigación didáctica. Por eso, para seguir trabajando en esta línea, analiza, ya en el quinto capítulo, dos objetivos específicos de investigación didáctica de una secuencia ya experimentada, *La escritura autobiográfica en el aula: una manera de aprender a narrar*, similar a la que se plantea. Reflexiona acerca del funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de ofrecer una propuesta docente que vaya más allá de la prescripción de contenidos, estrategias y procedimientos.

El análisis aproximativo que se realiza del funcionamiento de dos estrategias didácticas –la elaboración individual de un documento, y la elaboración y revisión en grupo de las producciones– permite determinar qué contenidos han sido

construidos por los alumnos y, para ello, se verifican una serie de supuestos acerca de las características estructurales y lingüísticas de los pos-textos, y el funcionamiento del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La obra concluye con un apartado en el que, bajo el epígrafe de Conclusiones generales, la autora realiza una recapitulación de lo dicho en los cinco capítulos precedentes que resultará sin duda interesante para los profesionales de la docencia.

Elena Rábago Alonso

HAYNES, F.: *Ética y escuela ¿Es siempre ético cumplir las normas de la escuela?*. Barcelona, Gedisa, 2002, 288 pp. ISBN: 84-7432-906-X.

La utilización de las normas escolares, enfocada desde la ética, es el principal tema del libro de Felicity Haynes. El propósito que persigue es ayudar a los/as alumn@s de las Facultades de Educación a reflexionar sobre la *ética de la práctica educativa de los futuros profesores*, darles la oportunidad de hablar y discutir sobre la propiedad de sus actos en un diálogo con personas que puedan pensar de forma muy distinta. La perspectiva que le da al maestro o profesor es de *Administrador educativo*, que ha de ser autónomo más que heterónimo.

Este libro se ocupa tanto de cuestiones teóricas como prácticas sobre los criterios del juicio moral en la vida privada o en el seno de una institución educativa. También pretende dar respuesta a preguntas tales como: *¿Qué hace que algo sea bueno?*; *¿Qué hace que una situación sea injusta?* y *¿cómo puede ayudar el educador a hacerla más justa?*, etc.

En la *Introducción* se realiza un completo repaso sobre los conceptos de *ética* y *moral* y del por qué reflexionar sobre los mismos. Las constantes alusiones y referencias a expertos en la materia, hacen fortalecer el nivel teórico de esta publicación. También hace referencia a un modelo de consecuencias, coherencia y atención que es necesario para la posterior aplicación a las experiencias vividas en el ámbito educativo.

En *Más allá del poder*, primer capítulo del libro, la autora se detiene a explicar la necesidad de que ser profesional, no es ser alguien que sigue las normas de manera automática, sino alguien competente, inteligente y ético en su práctica, y que cumpla las exigencias éticas mínimas que habría de considerar en cualquier norma social, a la luz de las necesidades de las personas a las que previsiblemente vaya a afectar, sin ningún favoritismo, pero sin olvidar que está obligado por las exigencias legales y profesionales. En esta parte del libro se trata de explicar el concepto de *Administrador Educativo* y el código ético que ha de seguir en su ámbito profesional.

Además trata de distinguir entre los medios y los fines de la educación, prestando una especial atención al código ético de considerar el bienestar de los/as alumn@s, colectiva e individualmente. Para ello, desarrolla teóricamente el *sistema de castigo* que se lleva a cabo en la escuela, así como sus implicaciones a corto y largo plazo.

El capítulo sobre el derecho trata de aclarar conceptos como *justicia* y *derecho*, ya que desde ellos se construyen las *políticas de justicia social*, todo ello siempre desde la perspectiva moral y ética.

En *Maximizar lo bueno*, la autora explica el propósito de la *doctrina del doble efecto*, que no es otro que el ser un «mapa moral» con el que se orientan quienes quieren fijarse en las intenciones de una persona además de en las consecuencias. Esta doctrina nos ayuda a determinar si lo que hacemos está bien o mal. Las personas han

de procurar el mayor bien de la comunidad de la que se benefician.

Además, los análisis de resolución de conflictos que se llevan a cabo ayudan para que los profesores lo pongan en práctica en otros casos similares, es decir, propone un modelo a seguir en esos momentos.

En los siguientes capítulos se tratan temas tan complejos como la *lealtad*, la *censura* y el *currículum*, las *omisiones* y las *actuaciones...*, todo ello relacionado con la escuela, ya que tienen lugar en ella. El tratamiento que se le da a estos temas tiene que ver con la perspectiva de la actuación del docente en los centros: lealtad a las normas, qué contenidos son o no censurables en el currículum, cómo actuar éticamente, etc.

Finalmente, se realiza un repaso de cómo actuar en las distintas situaciones que los docentes pueden encontrarse en las escuelas, muchas de ellas expuestas, a modo de ejemplo, a lo largo del libro. Felicity Haynes resalta el significado de la *Ética*, refiriéndose a ella como a la construcción de un yo o una persona en relación con los otros seres sociales o personas.

En definitiva, *Ética y Escuela* sirve como manual de referencia para poder conocer diferentes maneras de actuar en distintas situaciones con los/as alumn@s, siempre partiendo de que la actuación ha de ser ética y moralmente aceptable.

Miriam García Blanco

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F.
(Coord): *Didáctica de la Educación Física para primaria*. Madrid. Pearson Educación. Prentice Hall, 2002, 367 pp. ISBN: 84-205-3456-2.

Didáctica de la Educación Física para primaria es un libro que pertenece a la «Colec-

ción Didáctica Primaria», ... *La forma más amena de aprender y enseñar... con los últimos avances en educación...* editados por Pearson Educación, colección coordinada por el profesor y catedrático de Didáctica D. Antonio Medina Revilla.

Sin duda, la Educación Física es una dimensión que conforma la educación integral de las personas y, por lo tanto, tiene su propia importancia y contribución a la educación, sin más, de los educandos; adquiriendo, no obstante, una especial relevancia en determinadas etapas educativas, de ahí un libro como al que responde esta reseña.

La obra en cuestión, *Didáctica de la Educación Física para primaria*, muy bien coordinada por el profesor Fernando Sánchez Bañuelos de la Universidad de Castilla-La Mancha, es un texto de clara vocación docente, tanto en el ámbito universitario como para los profesores del perímetro «no universitario», en ejercicio en la Educación Primaria o que se preparen para ello. Su contenido se estructura formalmente en quince capítulos, muy bien agrupados por el coordinador del volumen en cuatro partes claramente diferenciadas, cuyos autores son un grupo de profesores de reconocido prestigio en el campo de la Didáctica de la Educación Física, pertenecientes a distintas universidades españolas. Todos los capítulos siguen un idéntico orden y estructuración. Inicialmente se presenta una introducción, seguidamente son propuestos los objetivos que dicho capítulo pretende para pasar a mostrar el desarrollo de los contenidos propios y se finaliza con unos casos prácticos, con unas actividades de reflexión sobre lo tratado en cada uno de los capítulos y con una bibliografía complementaria para indagar o ampliar sobre lo expuesto.

Analicemos brevemente el contenido y estructura de la misma.

La primera parte del manual irrumpe en la Didáctica de la Educación Física y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para

lo cual se ocupa de la inclusión de la didáctica general como parte integrante de las ciencias de la educación, para incidir en la didáctica de la Educación Física, y su tratamiento como ciencia, diferenciando entre la didáctica general y las didácticas especiales, con especial detenimiento en la didáctica de la Educación Física y su proceso de enseñanza en el currículo escolar. Para ello, presenta los niveles de concreción curricular y elementos curriculares (objetivos, contenidos, orientaciones didácticas, los recursos e instalaciones y la evaluación). Esta primera parte del texto se ocupa en su capítulo segundo de los enfoques curriculares en la enseñanza de la Educación Física, lo que aclara en un amplio apartado denominado «Educación Física y currículo». Concluye esta primera parte del tomo con el capítulo titulado «desarrollo de la competencia motriz de los estudiantes», y que, sin duda, constituye un objetivo específico en la Enseñanza de la Educación Física; donde se muestran los enfoques teóricos del desarrollo motor, el desarrollo evolutivo y la motricidad humana, la dimensión biológica y funcional del desarrollo motor: los efectos fisiológicos de la actividad física, el proceso evolutivo y competencia motriz.

De esta forma, se pasa a la segunda parte de la obra, titulada «programación», que aloja otros tres capítulos, como son: el capítulo cuarto dedicado a la programación en la enseñanza de la Educación Física, donde se hace una aproximación al concepto de planificación en la enseñanza de la Educación Física, para terminar ocupándose de la programación de aula-sala-gimnasio-pista deportiva en Educación Física, de la relación de esta con el proyecto curricular y de los elementos de la programación de aula. El capítulo quinto se detiene esmeradamente en el concepto de unidad didáctica, en cuál ha sido la evolución en referencia al diseño de unidades didácticas, y presenta un modelo sistémico y esquemático de programación de unidades

didáctica en Educación Física. De esta forma, llegamos al capítulo sexto de esta segunda parte para detenernos en las actividades y tareas motrices, que en definitiva serán las acciones propuestas por el profesor para el desarrollo de las sesiones de Educación Física. De este modo se muestran las actividades y tareas motrices y su relación con las habilidades, los tipos de actividades y tareas motrices, los criterios de selección de actividades y tareas en las sesiones de Educación Física.

La tercera parte del manual está dedicado a los contenidos, para lo que ofrece tres capítulos. El capítulo siete afronta con esmero los contenidos referidos a las habilidades motrices básicas (desplazamientos, giros y manejo de móviles), estableciendo las relaciones que se producen con las habilidades específicas, para terminar el capítulo analizando la perspectiva didáctica y de aplicación a la enseñanza de las mismas, para lo que examina las variables más relevantes que influyen en la dificultad de las mismas en las tareas propuestas a los alumnos. Lo que da paso al capítulo octavo, dedicado a los contenidos referidos a la condición física, sus componentes y su orientación o tratamiento en la Educación Primaria, formulando los fundamentos básicos para el desarrollo de la condición física. Termina esta tercera parte con el apartado dedicado a los temas transversales: diferencias de género e igualdad de oportunidades en Educación Física, que conforma el noveno capítulo de la obra.

Así, pasamos a relatar lo incluido en la cuarta parte del libro, titulado «bases metodológicas», que cobija cuatro capítulos. En efecto, el capítulo décimo está destinado a la comunicación y la interacción didáctica en la clase de Educación Física, el cual muestra cómo es el proceso de comunicación en la enseñanza de la Educación Física, los diferentes niveles de comunicación, y termina exponiendo un enfoque nuevo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación física: la perspectiva de los

sistemas dinámicos sobre el aprendizaje y el control motor y sus consecuencias para la enseñanza de la Educación Física. El capítulo once está destinado a la organización de la clase en Educación Física, pues sin duda es uno de los elementos de intervención educativa que debe ser planificado, teniendo en cuenta las características del grupo de clase, los recursos disponibles para la práctica y la metodología de trabajo seleccionada. En este sentido, se narra con exactitud: la organización como recurso metodológico, las funciones de la organización, los elementos a tener en cuenta para la determinación de la organización, los factores de organización, la seguridad como factor de organización y la organización como forma de gestión de comportamientos. El capítulo doce está destinado a los materiales y el espacio como configuradores del entorno de aprendizaje. En este capítulo se describe con exactitud y dedicación los entornos de aprendizaje; los recursos materiales, tanto específicos del área de Educación Física como los no específicos del área; los recursos espaciales y los entornos de aprendizaje irrumpiendo en su diseño y en su organización. Termina esta cuarta parte con el capítulo trece, dedicado a la evaluación de los aprendizajes en Educación Física, donde se describen las características generales sobre la evaluación y la evaluación en Educación Física.

De esta forma, pasamos a contar lo relatado en la quinta y última parte de la obra titulada «indagación y práctica profesional», a la que se dedican dos capítulos. En el capítulo catorce, titulado la construcción del saber profesional, se presenta el concepto de desarrollo profesional del maestro de Educación Física; el conocimiento empírico del profesor de Educación Física y las características del profesor reflexivo y eficaz de Educación Física, inmiscuido en el corazón del cambio educativo. Para ello, descubre el tránsito de un enseñante de la Educación Física artesano a un profesional en los proyectos y contenidos

de la enseñanza de la Educación Física, como un emergente profesor creativo desde la reflexión, la experimentación, la investigación-acción. Termina el capítulo catorce revelando como se va generando el conocimiento desde la práctica reflexiva profesional de la Educación Física. Expone los procesos a partir de los cuales los profesores aprenden de la práctica; el paso de novato a experto a partir del conocimiento de la práctica; cómo se impulsan mejores acciones profesionales desde las clases, desde las prácticas en la sala-gimnasio; para terminar, sacando a colación la maestría del profesorado reflexivo de Educación Física. Así, damos paso al último capítulo de esta quinta parte y de la obra, dedicado a la investigación en la enseñanza de la Educación Física, lo que sin duda contribuye y hace avanzar a la didáctica de la Educación Física. Para lo cual, se aborda la didáctica de la Educación Física en el marco de la investigación educativa, los enfoques positivistas, la alternativa interpretativa, los estudios cognitivos sobre el pensamiento del profesor y del alumno como transición entre las tendencias positivistas e interpretativas y el paradigma crítico.

En definitiva, la obra presenta una amplia visión de lo que puede suponer un asesoramiento en la Didáctica de la Educación Física y las dificultades de su puesta en práctica. El manual plantea 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 y una educación de calidad o aspiran a realizar una práctica docente de alta calidad, que es tanto como decir una educación integral. En suma: una publicación completa y elaborada desde una perspectiva recapituladora, que servirá de base e invitación para vislumbrar las posibilidades y limitaciones de esta disciplina y para invitar a la reflexión sobre temas centrales de la instrucción, del adiestramiento, de la enseñanza y de la educación «física».

Un libro que aporta «saberes para saber hacer» ya que dispone de «saberes» o conocimiento fundados científicamente y «saber hacer», pues ofrece alternativas de métodos y estrategias y a su vez muestra actitudes favorables para impulsar el cambio diseñado. Un excelente trabajo.

Pedro Gil Madrona

COOPER, H. :*Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid, MEC y Morata, 2002, 263 pp. ISBN: 84-7112-476-9.

La obra se edita, por primera vez, en Inglaterra en 1995; recogiendo la experiencia de la autora y con el fin de transmitir su entusiasmo por la inclusión de la historia en el currículum de los niños y niñas de 5 a 8 años. Nace con la intención de servir de guía para trabajar la historia en Educación Infantil y en los primeros ciclos de Primaria, generando aprendizajes significativos.

En la primera parte, introduce la historia en la Educación Infantil con tres líneas de trabajo clave: a) la comprensión de los cambios a lo largo del tiempo y el análisis de las causas de los cambios y sus efectos; b) las interpretaciones del pasado que se realizan en función de las preocupaciones vigentes o de los propios intereses; y, por último, c) las deducciones e interpretaciones del pasado. Es decir, las huellas del pasado que permanecen en el presente. En este contexto la autora subraya el papel del juego en el proceso de evaluación. Vuelve a redescubrir el «juego» como elemento necesario del aprendizaje. Para todo ello, trabajará conceptos como la medida del paso del tiempo, las secuencias cronológicas, la duración, las causas y los efectos del cambio en el tiempo, el concepto mismo

de tiempo y las semejanzas y las diferencias entre el pasado y el presente.

En esta primera parte, analiza y propone el juego como elemento que amplía y apoya el aprendizaje de los niños. Presenta relatos, cuadros, CD-ROM, visitas a edificios antiguos o disfraces, como ayuda para que los niños exploren y desarrollen sus propias interpretaciones sobre épocas pasadas. Sugiere una serie de juegos como *El Refugio, un Castillo o una Tienda Antigua*, etc., con el fin de permitir a los alumnos y al profesor realizar interacciones de calidad, dedicando un tiempo amplio. Estos juegos han de tener metas específicas y han de ser integrados en el currículum. Finalmente, y de manera breve, introduce también cómo pueden colaborar los padres en este periodo de Educación Infantil.

En la segunda parte, se plantea Hooper, cual ha de ser el papel de los maestros para desarrollar la capacidad incipiente del pensamiento histórico. El primer objetivo, consiste en que los alumnos comprendan el concepto de cambio. En segundo lugar, ayudarles a aprender cómo y por qué se pueden deducir explicaciones del pasado. Y, finalmente, descubrir que «rastros» nos ha dejado la historia en el presente. Para trabajar las secuencias cronológicas acerca de las causas y los efectos nos muestra Hooper, diferentes tablas con las unidades de tiempo, las actividades de los niños y las posibles preguntas del profesor. Nos sugiere para favorecer la comprensión de los conocimientos relacionados con los cambios una serie de conceptos organizadores conectados con periodos concretos de la historia como: romano, medieval, isabelino, etc. Incluye también actividades para que los niños tomen conciencia acerca de las inferencias sobre las diferentes fuentes, permite que exploren, discutan y utilicen el lenguaje de la probabilidad.

En el capítulo V introduce la noción de la interpretación, propone cómo varias descripciones del pasado pueden ser diferente

e igualmente válidas, siempre que no haya pruebas contradictorias. Retoma el valor del juego y la representación a través del cual los niños y niñas exploran el mundo en el que viven. En el papel del maestro es de interpretación, observación, estructuración y la extensión de ese juego.

En la tercera parte del libro, amplía esta perspectiva curricular para situarla dentro de la planificación, la organización y la evaluación, desde un enfoque holístico. Una planificación basada en las áreas de aprendizaje de Educación Infantil. Propone diferentes orientaciones en la planificación desde la perspectiva del currículum integrado en el que se trabajan otras áreas como el Lenguaje, las Matemáticas, las Ciencias Naturales y la Tecnología, la Expresión Artística o la Música. La planificación se realiza tanto desde la perspectiva a largo plazo, como es la programación de un ciclo, pero también concreta cómo se puede aplicar en una Unidad Didáctica (o de estudio, de acuerdo a la terminología de la autora).

Finalmente, en la cuarta parte de esta interesante obra didáctica, Hooper nos expone, el estudio de tres casos. Cada uno de ellos está tratado monográficamente y sirve para ilustrar distintos enfoques en la planificación, evaluación, contenidos curriculares y estrategias docentes. En el primer caso relata la experiencia del último curso de Educación Infantil en una escuela integrada en un colegio de Primaria. Trabajan desde un planteamiento didáctico que se podría resumir en tres acciones básicas: planear, hacer y revisar. En el segundo caso, describe una clase de primero de Primaria, donde la dimensión histórica se integra en un tema sobre «Edificios». Y en el tercer caso, se aborda una experiencia desde la perspectiva de elaboración de Proyectos, de acuerdo al modelo de Kilpatrick, en la que se creó un museo de aula, a partir del cual se trabajó el tema centrado en la historia y se desarrolló a lo largo de un trimestre.

El libro termina con la acertada inclusión de una relación de los recursos citados

en la obra. Entre ellos se encuentran diversas páginas web acerca del uso de recursos tecnológicos útiles, como de apoyo al currículum y sobre la historia en internet. Sin embargo, recordemos que la autora es inglesa y, por tanto, estos recursos hacen referencia a éste contexto. Esta aparente dificultad puede ser recogida de manera positiva por los profesores de Lengua Extranjera como material enormemente válido para la preparación de sus clases y materiales. De igual modo nos encontramos con una bibliografía muy buena en lengua inglesa.

En conclusión, este libro proporciona bases teóricas y ayuda práctica para lograr aprendizajes significativos en el ámbito de la historia. Es una muestra de cómo llevar a la práctica determinados principios didácticos desde una perspectiva del currículum integrado. Retoma el valor del juego como medio de aprendizaje. La mayor dificultad que encontrará el lector es el hecho de ser una obra cuyo idioma original es el inglés. En consecuencia, las alusiones y referentes que se describen pertenecen a este contexto. Por ello, los lectores habrán de reinterpretar y adaptar al propio. Ello no le resta valor como guía accesible e innovadora especialmente válida para los alumnos de las Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación.

Reyes Hernández Castilla

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA Y MUÑOZ DíEZ, J.: *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid, Diles, 2002, 438 pp. ISBN: 84-88910-39-8.

En el Informe Delors a la UNESCO, de 1996, se decía que «la educación debe contribuir

a alumbrar una sociedad mundial en el corazón de cada persona». A ello quiere contribuir este libro de los profesores Agustín de la Herrán, de la Universidad Autónoma de Madrid y Jesús Muñoz, ex rector de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador- Sede Ibarra, quienes desarrollan en él una perspectiva diferente respecto de la fundamentación educativa en que nos basamos hoy.

En el centro de sus preocupaciones está la *evolución de la conciencia*, es decir, la evolución creadora de la persona y, por tanto, de la humanidad. Y esto puede ser controlado, perfeccionado intencionalmente, mediante la educación. Para los autores, la evolución humana, causa y producto de la conciencia, es un referente de responsabilización pero, sobre todo, debería ser un efecto de madurez generalizada que se traduciría en un desarrollo más positivo de las personas y en un progreso individual y social. Ellos nos indican estos pasos o secuencias, en relación con la vida personal y colectiva, que nos llevaría a la plena humanización : *vivir para estar bien – estar bien para hacer más – hacer más para ser más – ser más para ser mejor – ser mejor para darse más – darse más para morir bien – morir bien para trascender con plenitud – trascender plenamente para contribuir a la auténtica evolución y desarrollo humano*.

Insisten en que el gran peligro del mundo y del desarrollo personal está en el egoísmo, en el individualismo, en la insularidad, en *la sinfonía de egos* que se escuchan, en la mayoría de *sonámbulos satisfechos* que se observan, lo que desemboca en *una vida planetaria terriblemente desequilibrada e injusta, en una catástrofe creciente*, en palabras de Mayor Zaragoza. De aquí que los autores propongan un cambio educativo radical, el desarrollo de una educación distinta, de una educación *menos miope que adopte a la propia evolución humana como proceso analizable*. Por eso, *educar para la universalidad* se

convierte en un reto contemporáneo en que nuestros intereses egocéntricos no nos dejan ver más allá de un reducido entorno y de nuestra circunstancia.

En la primera parte del libro, se aventuran una serie de claves, un poco complejas, que tratan de converger en una «macro-teoría de la unificación humana» para lo que es preciso un cambio en muchas circunstancias presentes con vista a un futuro renovado. Los autores se cuestionan la realidad del mundo, con J. M. Rodríguez Delgado, en estos términos: *Si hemos avanzado tanto en la ciencia y en la tecnología... ¿por qué no hemos creado una sociedad integrada que sepa cooperar, que pueda dialogar, que evite hostilidades, guerras, enfermedades, pobreza y rivalidades arcaicas?* A su vez, se interrogan con enormes dosis de optimismo y de racionalidad: *¿Podría la actual crisis mundial llevarnos a una unificación e integración de la humanidad y sus culturas, hacia una consecuente educación para la universalidad, más allá de los nacionalismos y de la miopía egocéntrica de la globalización?*

La segunda parte, aborda el futuro de la educación en clave de universalidad, partiendo de un análisis muy sugerente de los *nacionalismos* que, en general, suponen un freno a esta idea de la educación universal. A ello se suman los problemas del egocentrismo humano que devienen en el «ego nacionalista» cuyas limitaciones son estudiadas con detalle (una de ellas proviene de la propia educación como reforzadora y consolidadora de los nacionalismos).

Los autores plantean cuales pueden ser las necesidades globales básicas, en la medida en que pueden actuar como objetos de reconocimiento y motivos conscientes para la cohesión general. La afirmación de que «la raíz común de los lastres para la evolución humana» se encuentra en el *ego social* les lleva a realizar un análisis muy vivo de la miseria mundial, indicando cómo la pobreza es un fenómeno creciente

siendo sus repercusiones en la educación muy graves.

Las soluciones que se aportan nos hacen reflexionar muy seriamente. El *proceso de universalización* que se propone no es fácil llevarlo a la práctica, insistiéndose en la opción universal como derecho. Nos sumamos a la crítica que se hace al *tibio contexto epistemológico de las ciencias de la educación* respecto al concepto de universalidad. Retomando la idea de otras obras anteriores, Agustín de la Herrán indica que el problema fundamental del ser humano viene a ser *un estado de inmadurez generalizado cuyas causas y, a la vez, efectos principales son la pérdida de valores y la deshumanización*, siendo su causa el egocentrismo y la estrechez de conciencia que produce. Acceder desde esta situación al estado de una conciencia universal, generosa y altruista, solo es posible mediante una gran cambio en la educación que afecte a sus principios y fundamentos, al desarrollo de un currículum que integre los valores universales y de una formación del profesorado que introduzca cambios importantes.

En los actuales planes de estudio de formación del profesorado no se aspira a la «formación total» de los mismos, ni a hacerlos más autoconscientes y maduros para que sean agentes decisivos de universalización o cambio para los tiempos nuevos, sino a la de aspectos fragmentarios. Y así, se indica que el «ego» es para los profesores *el principal bloqueo o dificultad para la apertura y flexibilidad mentales, la capacidad de cooperación, integración y convergencia, la humildad, el autoconocimiento, la serenidad interior, el sentido crítico no dependiente, la capacidad de rectificación, la generosidad...* Sin una superación del «ego» humano no puede darse una verdadera educación, es decir, esa integración, socialización y desarrollo profundo de la persona que pretende la educación actual por otras vías.

Las propuestas de *nuevos objetivos didácticos* son muy sugestivas: desarrollar

pautas de reflexión y comunicación para comprenderse y comprender a los demás; estimular el desaprendizaje significativo de capacidades inversas (excreciones de «ego», con cuya pérdida se gana); practicar la coherencia como fuente ética y como signo de buen aprendizaje; favorecer la práctica de la duda razonable; desarrollar la neutralidad como no-parcialidad y universalidad; destacar, cuando se trata de contenidos sociales, lo que comunica y une, por encima de lo que fragmenta y distancia, etc. Asimismo, la propuesta de nuevos temas transversales (que denominan radicales o espirales) posee gran interés, como puede verse: la educación para el autoconocimiento, el control y la reducción del ego; educación para la complejidad de la conciencia; educación para la duda, la autocritica y la rectificación; educación para la no-dependencia; educación para la convergencia, la cooperación no-parcial y la universalidad; educación para un lenguaje universal; educación para la muerte.

Y así seguiríamos desbrozando propuestas de las muchas que aparecen en esta obra que desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo- que es mucho- resultando como un aldabonazo en la conciencia laxa y no comprometida de tanta gente.

Jesús Asensi Díaz

POZUELOS ESTRADA, F. J y ROMERO MUÑOZ, A.: *Decidir sobre el currículum: Distribución de competencias y responsabilidades*. Sevilla, MCEP, 2002, 132 pp. ISBN: 86 042-36 5.

La situación de profundos cambios en política educativa hace que la autonomía

docente y sus implicaciones sea un tema candente de nuevo. Las reformas curriculares, organizativas y políticas en general, que la LOGSE propone, bien merecen ser analizados desde distintas perspectivas.

Muchas de las ideas que han servido para justificar los cambios que propone dicha ley, tales como el fracaso escolar, la formación y autonomía docente, la diversidad cultural y el conflicto en las aulas, son temas complejos que requieren una visión profunda del sistema educativo en su conjunto.

Precisamente, es la visión global de la realidad, presentada a través de las distintas formas de participación escolar, la que da valor a la publicación. En ella se analizan las teorías, normativas y prácticas curriculares y organizativas. La exploración pone de relieve las distintas formas de control y luchas de poder coexistentes según los niveles de concreción curricular.

En la progresiva presentación de los diversos agentes implicados en la toma de decisiones, destaca la apertura que se favorece en la propuesta que acompaña. Se pasa de la actual estructura piramidal a otra más horizontal en la que las relaciones sean bidireccionales; sistema que conllevaría un nuevo reparto de competencias y responsabilidades que cada uno debería asumir democráticamente.

El análisis comienza entendiendo la flexibilidad curricular como necesaria e inevitable. El profesorado, el alumnado y los demás agentes que actúan en el proceso educativo son de naturaleza subjetiva, tanto en su expresión como en la comprensión de la realidad, lo cual invalidaría un currículo totalmente cerrado y resta valor al grado de apertura de la que ciertas políticas educativas presumen.

El reconocimiento de la autonomía docente no debe quedarse en una ampliación de las tareas de control de conocimientos por parte del profesorado; se trata de evitar desigualdades manteniendo y partiendo de la propia identidad, del principio

de equidad y justicia social. Lo difícil es establecer los límites del control estatal. Ante tal problema, se busca un modelo curricular perfecto, pero ni el «currículum básico», presentado como propuesta intermedia entre el «cerrado» y el «abierto», puede ser seguido ciegamente, por lo que se exponen los distintos discursos educativos, sus pros y contras, beneficios y peligros, así como posibles situaciones conflictivas que conllevan; aspectos no siempre negativos si se centra la atención en afrontarlos.

Si en instancias políticas, la dualidad se daba entre el currículum abierto y cerrado, en los centros educativos la polarización se traza según sea la elaboración de los proyectos de centro. Remitiéndonos a sus orígenes, como «base para el diálogo», se comprende el verdadero valor psicopedagógico de lo que se ha convertido en un mero «trámite burocrático». Atendiendo al proceso de diseño de los proyectos educativos, ya sea inductiva o deductivamente, se trata también la importancia de la dinámica de trabajo de cada centro. El centro como sistema es inseparable del aula, donde la toma de decisiones curriculares queda recogida en las unidades didácticas. La amplitud conceptual que encierran estos términos queda aclarada mediante la distinción del enfoque tecnológico, deliberativo y práctico-reflexivo.

En un momento de cambio legislativo, con la LOCE y su previsible desarrollo curricular, aún se acumulan publicaciones sobre los modelos curriculares y la LOGSE. Sin embargo, las orientaciones para el diseño de unidades didácticas experimentales que acompaña, siguen vigentes y factibles. Sobre la base del diálogo, la investigación y colaboración docente se descubre una práctica innovadora y organizada con materiales curriculares alternativos.

Una vez más, como en todo sistema educativo, la realidad en que se transforme la normativa dependerá de factores que aparecen en su progresiva puesta en marcha; es ahí donde el profesorado puede

actuar con autonomía y ha de luchar por ella, conociendo los peligros que plantean las posturas extremas y el brusco cambio de una a otra, sin que exista una respuesta correcta, segura y única para determinar los límites de dicha autonomía.

Encontramos, en definitiva, un texto, claro, estructurado y ejemplificado. No sólo describe sino también se posiciona y argumenta dicha postura. Así se propone, a lo largo de los niveles curriculares, una didáctica general, cuyos fundamentos se encuentran en la filosofía tradicionalmente de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Se defiende una educación democrática para una sociedad semejante. En ambos casos (educativo y social) no se conforman con una democracia representativa, sino comprometida y activa desde la reflexión.

La unión entre la teoría y la guía práctica tan abierta que ofrece, ayuda a comprender la filosofía inicial que muchos buscaban en la LOGSE, obstáculos que ha encontrado y requisitos de su puesta en escena. Esto supone un mejor conocimiento del propio concepto de sistema educativo y su finalidad esencial, lo que es fundamental para obtener una valoración personal del actual y poder realizar propuestas personales de mejora.

Lorena González-Piñero Doblaz

PÉREZ, JOSÉ ANTONIO: *Diccionario del paro y otras miserias de la globalización*. Madrid, Debate, 2002, 313 pp. ISBN: 84-8306-954-7.

Si hemos de guiarnos por lo que dicen las encuestas, en los últimos años, el paro se ha convertido en la principal preocupación de los ciudadanos españoles, en una

realidad que se ha instalado en lo cotidiano y que hay que tener en cuenta. El autor del libro que nos ocupa, José Antonio Pérez, se dio de alta en el INEM como solicitante de empleo en 1995 y su experiencia personal ha sido determinante a la hora de escribir este libro.

Por eso, más allá de las cifras, las estadísticas y los grandes discursos de los políticos, ha pretendido dejar constancia de la situación actual, aunque, para ello, ha recurrido a un formato que a priori plantea no pocas dificultades: el diccionario. No obstante, hay que señalar que no ha pretendido que este *Diccionario del paro y otras miserias de la globalización* sea un ejemplo de rigor lingüístico, simplemente ha tratado de que en él tengan cabida los términos económicos y políticos, tanto españoles, como extranjeros, relacionados de un modo u otro con el mundo del trabajo. Por este motivo, en aquellos casos en los que una palabra posee varias acepciones, aparecen sólo las relativas a este tema.

La fotografía que aparece en la cubierta –tomada durante las movilizaciones que tuvieron lugar en Génova en julio de 2001– sirve para situar al lector, para hacerle participe de la lucha contra las «miserias de la globalización», a las que Pérez se refiere ya en el título. A este respecto, aclara que «el término antiglobalización es una simplificación mediática», y que «el origen de lo que generalmente se conoce como Movimiento de Resistencia Global, puede rastrear en las acciones de protesta llevadas a cabo, en la década de los noventa, por grupos ecologistas y defensores de los derechos humanos».

Global, globalifobia, globalifóbico, globalismo, globalitario, globalización, globalizado, globaliador, glocal... familias de palabras como ésta –que incluye no pocos términos de reciente aparición– son presentadas a lo largo de este diccionario, en el que también se incluyen muchos de los acrónimos que normalmente se emplean para hacer referencia a organismos

internacionales, empresas, acuerdos económicos internacionales, instituciones nacionales y supranacionales, organizaciones no gubernamentales, datos económicos... y cuyo significado concreto con frecuencia ignoramos.

Este es un libro que permite no sólo establecer las diferencias existentes entre desempleo cíclico, encubierto, estacional, estructural, friccional, masivo, «natural», observado y registrado, sino también reflexionar acerca de nuestra forma de hablar, acerca de, por ejemplo, las diferencias existentes entre términos que habitualmente son considerados sinónimos, como «parado» y «desempleado». ¿Cuáles son las consecuencias que se derivan de la elección de uno u otro? Pérez sostiene que el hecho de que una persona esté «desempleada» no puede atribuirse «a sus características personales, sino a una situación provocada por el sistema socioeconómico», mientras que término «parado», que como sustantivo se emplea para referirse a una persona en situación de paro laboral, no puede evitar verse influido por su significado como adjetivo persona calmada, remisa en palabras, acciones o movimientos.

Por otro lado, puesto que el hecho de dar a un libro sobre este tema la forma de un diccionario no es algo habitual, con el fin de facilitar el acercamiento del lector a su obra, el propio autor, incluye, al comienzo de ésta, una serie de «Advertencias de uso». En ellas, aclara que las acepciones derivadas de la entrada principal aparecen en negrita, precedidas de un topó, y que se recurre a las versalitas para destacar dentro del texto aquellas palabras que poseen una entrada propia, lo que nos permite consultar todas las entradas relacionadas con el tema que nos interesa. Además, mediante un cuadratín blanco indica que tiene la intención de realizar un desarrollo más extenso de una entrada, y en el transcurso de éste, en ocasiones, incluye citas textuales de políticos, economistas, filósofos, antropólogos, urbanistas,

psicólogos, escritores... que se introducen en un cuerpo menor. Otras veces, un cuadratín negro sirve para indicar que es el propio autor quien realiza un comentario crítico y, por lo tanto, subjetivo, sobre el sentido del término o el ámbito de utilización. Pérez, al concederse la libertad de opinar libremente, pretende combatir el pensamiento único impuesto por «la doctrina neoliberal, y que pretende reducir cualquier manifestación de la actividad social al ámbito exclusivamente económico». Aunque esto deja fuera la pretensión de objetividad de la que, por lo general, hacen gala los diccionarios, le permite hacernos reflexionar acerca de temas como la inmigración, los derechos de la mujer y su situación laboral, o los problemas a los que se enfrenta la llamada Generación X.

Finalmente, la pregunta a la que José Antonio Pérez quiere que respondamos no es si «otro mundo es posible», sino si podremos que sea posible. Si ha decidido afrontar el reto de analizar el fenómeno del paro y tratar de determinar cuales son sus implicaciones para la sociedad en que vivimos es porque así lo cree. Su intención es «desarmar también los discursos del pesimismo, de la resignación y del abandonismo». El suyo es, en definitiva, un intento de ordenar ideas y vocablos, de proporcionar a los lectores las herramientas necesarias para comprender un lenguaje que les es ajeno y cuestionar el sistema imperante. Su crítica al neoliberalismo –que considera «economicista» e «insolidario»– y su preocupación por cuestiones como las condiciones laborales, la alta siniestralidad laboral, la precariedad del empleo, el medio ambiente, la situación del sistema de seguridad social... quedan patentes a lo largo de toda la obra, que es una invitación a no aceptar las consecuencias de la globalización como algo inevitable, una invitación a plantearnos qué modelo de sociedad queremos.

Elena Rábago Alonso

GARCÍA-SÁNCHEZ, J. N. (coord.): *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 2002, 337 pp. ISBN: 84-368-1690-0.

El libro titulado *Aplicaciones de Intervención Psicopedagógica* constituye un material de referencia para todos aquellos profesionales inmersos en la práctica educativa, esto es, desde los profesores y maestros hasta los pedagogos, psicopedagogos y psicólogos.

De este modo, Jesús-Nicasio García-Sánchez, profesor titular de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de León, coordinador de tal obra, y autor de alguno de los artículos, nos proporciona una visión inminentemente práctica de lo que supone la intervención psicopedagógica. En dicha compilación literaria intervienen una infinidad de grandes eminencias en áreas muy específicas del espectro enseñanza-aprendizaje.

Desarrolla un enfoque formativo novedoso fundamentado en el aprendizaje basado en problemas (ABP; Biggs, 1999). Dicho enfoque establece unas premisas básicas, esto es, la consideración del alumno como un sujeto activo en el proceso de enseñanza (al igual que proponen los modelos teóricos constructivistas de la educación). Además, supone un enfoque contextualizado del proceso de aprendizaje, en el que los propios problemas de la práctica profesional supongan la integración y consensuación del marco teórico cognitivo y psicosocial. Establece como punto de partida para el aprendizaje la propuesta de un problema, «enigma» que el estudiante ha de resolver (García-Sánchez, 2002). En el caso que nos ocupa, la resolución de problemas de intervención psicopedagógica en el campo de las dificultades de aprendizaje. En el aspecto práctico, aplica el modelo a un caso concreto –extrapolable a otros ámbitos– a

las prácticas propias de la licenciatura de Psicopedagogía; simulando el proceso que se sigue en un diseño de investigaciones.

La estructura que ha diseñado García-Sánchez para el libro es la que sigue: por una parte desarrolla en los dos primeros capítulos la justificación teórica basada en la divulgación del enfoque teórico que se ha comentado anteriormente. Por la otra, estos dos primeros capítulos constatan el modelo de intervención que es conveniente aplicar en la intervención psicopedagógica. De este modo, puesta en práctica dicha fundamentación se desarrollan rigurosas investigaciones de ámbito educativo tanto dirigidas a la evaluación como a la intervención o tratamiento.

Cada uno de los capítulos aborda de manera específica los diferentes trastornos o manifestaciones de dificultades de aprendizaje o dificultades de desarrollo con las que nuestros alumnos se pueden encontrar. En esta línea, se constatan todas las etapas que componen nuestro sistema educativo, esto es, se hace referencia tanto a problemas de edades tempranas que pudiesen surgir en la Educación Infantil (3 a 6 años), como de alumnos adolescentes en la Etapa Secundaria, sin olvidar la extensa etapa que supone las edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Fundamentados en esta estructura, los contenidos se organizan de forma cuatripartita, es decir, en la primera parte el modelo conceptual hace referencia a dificultades de aprendizaje concernientes a la adquisición lectora. En relación con dicha área, se pueden constatar los problemas en la escritura. Lo que en la práctica docente conocemos con la denominación de dificultades en la lecto-escritura y que supone según algunas investigaciones científicas el 80% de todos los problemas de enseñanza.

De este modo, es de verdadera relevancia que se otorgue un papel tan destacado en este manual a estos procesos. Teniendo en cuenta que la mayoría de los contenidos (sobre todo conceptos y procedimientos)

de las áreas de cualquier curso y de cualquier etapa educativa, se adquieren a través de una enseñanza fundamentalmente visual y auditiva –escritura y lectura–, nuestros alumnos pueden arrastrar un acusado desfase en cuanto a su competencia curricular. Lo que a su vez, frecuentemente, se manifestará en síntomas de indefensión aprendida y sentimientos de inferioridad.

En este sentido, muchos de los casos de fracaso escolar, operativizado este como la no consecución de los objetivos de la Etapa de Secundaria, que dan lugar al título de graduado en la misma, y que actualmente se sitúa en torno al 25%, son la consecuencia de dichos trastornos.

En un extenso segundo bloque se aborda el otro «gran» área instrumental, las matemáticas. Los capítulos de este apartado ofrecen un gran continuo en lo que se refiere a aspectos educativos, este va desde lo más preventivo y normalizador (actuación preventiva en educación infantil) a lo más interventivo (resolución de problemas) en etapas más tardías del desarrollo.

En un momento donde debemos asumir una nueva Reforma Educativa, es de gran interés que el manual enfatice y se extienda en estas grandes áreas. De este modo, la Ley Orgánica establece desde este curso escolar 2003-04 que la promoción a cursos superiores se establezca con un máximo de dos áreas no superadas, no pudiendo ser estas ni Lengua Castellana y Literatura ni Matemáticas.

Otro tercer bloque lo constituyen otros aspectos de la intervención psicopedagógica y que tan alto porcentaje de prevalencia y/o comorbilidad tienen en la práctica educativa cotidiana. Estos aspectos están referidos a déficits de atención; sintomatología hiperactiva e impulsividad y la intervención con familias; fomento de la impulsividad y creatividad en el aula y control de la ansiedad académica y ante los exámenes.

Del mismo modo, cada capítulo mantiene un criterio organizativo, a saber, introducción; método; incluyendo en este

apartado participantes, diseño, instrumentos y procedimientos; resultados; discusión; resumen y referencias bibliográficas del mismo. En este sentido, cada uno de ellos resulta replicable para cualquier profesional del campo, flexibilizado en sus necesidades específicas. Y por otro lado, permite la formación práctica en este tipo de cuestiones.

Para finalizar, concluir que este libro procura ser un material de relevancia inexcusable para todo aquel que se aventure en el campo de la investigación educativa, y más concretamente de la intervención psicopedagógica. No obstante, no debemos olvidar otras aportaciones del mismo, ya que supone que muchas investigaciones nacionales con líneas activas de investigación arrojen sus datos en dicho manual.

Elisabet Marina Sanz

CASTILLO ARREDONDO, S.
(Coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid, Pearson Educación, 2002, 424 pp.
ISBN: 84-205-3562-1.

Con la intención de ser un libro de texto destinado a estudiantes de Pedagogía y Educación Social, se nos presenta esta colección de textos coordinada por Santiago Castillo Arredondo, profesor de reconocido prestigio de la Facultad de Educación de la UNED. El profesor Castillo es, además de coordinador, coautor del libro, puesto que él firma el primero de los capítulos. La obra la completan las aportaciones de un heterogéneo conjunto de autores: Antonio Bolívar, Jesús Cabrerizo, José Cardona, M^a Antonia Casanova, João Carlos da Cunha, Joaquín Gairín, Samuel Gento, Manuel Lorenzo, Antonio Medina, Carmen Oliver, Donato Rabanal, Javier Sánchez, Saturnino

de la Torre, José Antonio Torres y Luis Miguel Villar Angulo. En este elenco son mayoría los profesores de Universidad, Catedráticos la mayor parte (los profesores Bolívar, de la Universidad de Granada, y Torres, de la Universidad de Jaén, que no lo eran en la fecha de edición ya lo son en la actualidad) y todos ellos de reconocido prestigio nacional e internacional. Completan el conjunto un orientador (Cabrerizo), la por entonces Directora General de Promoción Educativa de la Comunidad de Madrid (Casanova), un inspector (Rabanal) y un Catedrático de IES (Sánchez). Todos ellos son autores de un capítulo hasta completar los dieciséis que componen la obra.

Los textos incluidos (cada uno de los capítulos) se corresponden con los contenidos de ocho Cursos de la Universidad de Verano de la UNED realizados entre 1992 y 2000. Pese al pretendido nexo de unión entre los capítulos, los «compromisos de la evaluación educativa» que dan título general a la obra, la colección de textos presenta una altísima heterogeneidad tanto en las temáticas concretas de cada uno como en su estructura y tipología (desde capítulos íntegramente teóricos hasta informes de investigaciones adaptados al contexto de la obra). Se trata, en definitiva, de una miscelánea de tópicos con la evaluación educativa como eje principal.

Y una vez formalmente descrita la obra, las preguntas son obvias: ¿Hasta qué punto es completa esta colección de textos respecto al tema que pretende que sea su eje?, ¿realmente los temas tratados exponen, como se pretende, los «compromisos de la evaluación educativa»? ¿en qué medida?, ¿qué aportaciones sobre este campo de conocimiento realiza?, ¿es un libro realmente útil para los estudiantes a los que se supone que va dirigido?

Lo primero es aclarar qué se entiende por «compromisos de la evaluación educativa» en el contexto de esta obra. El propio profesor Castillo los define en la Introducción de una forma tan simple como abierta:

no son otra cosa que el ejercicio responsable de las asignaciones encomendadas y asumidas. Indudablemente el concepto queda aclarado de forma mucho más concreta y específica en el desarrollo de cada uno de los capítulos, pero, en el fondo y para que el lector pueda hacerse una idea global de lo que se pretende decir, realmente resulta útil la definición expuesta. Asumido esto, el conjunto de la obra es, al menos, rico en cuanto a la diversidad de tópicos tratados: el concepto de evaluación y su relación con la educación, la evaluación de los conceptos, los procedimientos, las actitudes y los valores, la evaluación de los centros, la calidad, la orientación y la tutoría, herramientas de trabajo y ejemplos prácticos de áreas (Ciencias de la Naturaleza) y contextos concretos (Andalucía y Latinoamérica).

Sobre hasta que punto es válido o útil el tratamiento de los temas, baste con poner como ejemplo, sin entrar en la crítica científica propiamente dicha, el capítulo décimo, *La evaluación y la atención a la diversidad: técnicas y procedimientos*. Resumir en once páginas, de manera correcta con las limitaciones que ello conlleva, un núcleo de conocimiento tan complejo e importante como éste, tiene la virtud del resumen, el esquema y la síntesis, pero también, obviamente, el gran defecto de lo incompleto, lo vago y lo deslavazado. Esa es la línea de toda la obra: tópicos que, basta hacer un repaso por el catálogo de cualquier biblioteca de educación para comprobar que han generado (y siguen generando en la actualidad) decenas y decenas de volúmenes, concretados, el que más, en treinta y tantas o cuarenta páginas. Y en esto están los principales defectos y virtudes de la obra.

Merecen la pena ser destacadas las ricas y actualizadas bibliografías (apenas hay títulos anteriores a 1990 y la gran mayoría son posteriores a 1995) que completan cada capítulo y se sintetizan al final en un apartado de bibliografía general: son sin duda una excelente herramienta para

estudiantes e investigadores que quieran profundizar en los contenidos expuestos.

La presentación formal resulta moderna y amena, sobre todo si se compara con otras obras sobre la misma materia; el índice y los apartados están bien concretados en cada capítulo, según el propio estilo de cada autor pero sin perder una cierta perspectiva de coherencia y homogeneidad en este aspecto.

En cuanto a su función práctica, yo no recomendaría este libro como texto base para el desarrollo de una asignatura concreta: es una obra demasiado deslavazada en su estructura que no da, en mi opinión, una clara idea global de la materia que pretende abarcar. Otra cosa es que forme parte de la bibliografía complementaria de alguna asignatura de Pedagogía o Didáctica y Organización Escolar. Y desde luego que sí que puede ser un compendio útil para estudiantes de doctorado o investigadores en la materia.

Para concluir, no estaría de más reflexionar sobre qué aportaciones (aparte de una nueva reseña en el *currículo vitae* de los autores) hace esta obra al *corpus* de conocimiento de la materia que aborda. ¿Hasta qué punto enriquece esta publicación la literatura existente sobre evaluación educativa? Por encima de todo, el libro cumple su función, no es ni pretende ser un tratado revolucionario sobre la materia, no va a cambiar conceptos ni perspectivas, nunca será objeto de una trama como la crea Umberto Eco en su celeberrima primera novela alrededor del segundo libro de la *Poética* de Aristóteles..., pero como decía antes, su función primordial, la de ofrecer otra vía de acceso y una aportación que al menos pueda anteponer la frescura (en cuanto su carácter reciente) a la falta de novedad en el contenido, la de ser un compendio que enriquezca (sobre todo en cuanto a aumento en número) la colección de títulos sobre la materia; esa función sí que la cumple. Y de todos modos no debemos olvidar que, al fin y al cabo, la bondad de un libro está en el provecho que

los lectores puedan sacarle, por ello, dejándole a los mismos el juicio definitivo, bienvenida sea.

Octavio Morales Castro

HERRÁN GASCÓN, A. DE LA, y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I.: *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid, Editorial Universitas, 2002, 356 pp. ISBN: 84-7991-127-1.

Este libro es una invitación a reconsiderar la vocación, la misión, la función y la tarea docente desde ámbitos psicopedagógicos poco cultivados en la formación de profesores. El docente que exige la educación actual y futura no puede ser un simple asalariado, ni un empleado y menos un «mercenario» de la enseñanza. Se nos exige a los profesores ser consecuentes, auténticos, un fiel, vivo y constante testimonio ejemplar de lo que es el desarrollo integral de la personalidad. Este –nos dicen los autores– no se puede acometer sin un cabal conocimiento de nuestras debilidades y fortalezas y sin una atinada intervención en base a ellas.

El ego docente nos ofrece la posibilidad de considerar la imagen real («así somos») y virtual (es bueno mirarnos «desde fuera») que tenemos los profesores de nosotros mismos. No nos referimos a la «imagen» como apariencia externa sino a la realidad personal que muestra un continuo y consciente proceso de interiorización hacia el mejoramiento de la vida humana, hacia una plenitud inagotable, que sólo se alcanza cuando, traspasando el cúmulo de *condicionamientos del ego*, se es progresivamente consciente de/desde *alguien*. Este es al

acto educativo por antonomasia: ser plenamente consciente de nuestro *alguien* para dirigirnos/comunicarnos con otro *alguien*, al que nuestros autores nos conducen a lo largo de esta confluyente expresión de voluntades, como podemos constatar en la amplia bibliografía que enriquece la obra de estos dos experimentados profesores.

La formación del profesor debe estar centrada en la transformación interior («desegotización») y en la experienciación del conocimiento. Observación-reflexión profundas para reconocer y *desmontar las tramas del ego*; preparación pedagógica y científica constante y *ejemplaridad docente* son ejes fundamentales para dicha formación. Este es el único camino válido a una Psicología de la Educación, una Pedagogía y una Didáctica redefinidas, a las que se orienta este interesante y novedoso trabajo de Agustín de la Herrán e Isabel González.

Esta no es una tarea individual, es más bien personal, es decir la que se da en la relación entre personas. Pues si del «ego docente» se trata, somos egoístas frente a los demás y nos podemos *desegotizar*; no sin la ayuda de los otros. Por otra parte – como nos dice el prólogo del libro – el conocimiento de nuestro *ego docente* es una exigencia de la ética profesional. Esta sólo es posible comprobar, vivir, faltar a ella, desarrollar cuando dos a más personas se encuentran realizando una tarea común. Es en la relación personal donde se da la natural *disolución del ego(centrismo)*, como objetivo educativo fundamental de la *nueva tradición formativa* a la que apunta este trabajo.

Nos parece de singular importancia que, desde el campo de la educación, empecemos a distinguir mejor la *mente*, el *yo*, el *ego*; la *mente-yo*, el *yo-ego* y sus caminos educativos adecuados para descubrirlos, distinguirlos y encaminar sus virtualidades hacia la evolución y desarrollo personal, en términos del paso *del ego a la conciencia*. Si el *punto ciego de la enseñanza* es el *ego docente*, la toma de conciencia del mismo puede constituirse para

el profesor en fuente de inagotable riqueza para su transformación personal y profesional, así como en medio fundamental de motivación, enseñanza y comunicación en la relación pedagógica.

El esfuerzo del docente para reconocer sus *egos* permite la identificación de su grandeza de educador. Supone la *dureza* de *descubrirse* ante sus alumnos. Esta humanizante actitud tiene grandes repercusiones en la vida y en el aprendizaje de cada uno. Encontrar *los métodos por los cuales los «egos» limitan nuestro desarrollo* y actuar con la correspondiente humildad o modestia intelectual es una de las claves fundamentales del éxito en la educación y de la comunicación didáctica.

En suma, tenemos ante nosotros una obra trascendente e iluminadora de las Ciencias de la Educación. Muy sugerente para quienes sentimos la necesidad de nuevos planteamientos hacia una mejor formación inicial y en servicio de los profesores que requiere este nuevo *siglo de la educación* en el que nos encontramos. Recomendamos su lectura reflexiva, atenta, pausada. Son tantas las propuestas de mejoramiento (o *desempeoramiento*) que contiene «El ego docente» que podría constituirse en un curso abierto de formación y capacitación didáctica para las comunidades de investigación y diálogo que tenemos que constituir los educadores.

Jesús Muñoz Díez

CABALLERO, Z.: *Aulas de colores y sueños. La cotidianeidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona, Octaedro-EUB, 2001, 256 pp. ISBN: 84-8063-505-3.

El tema de la multiculturalidad es el eje principal de la obra que nos ocupa. *Aulas*

de colores y sueños engloba todas las experiencias vividas por la autora en las escuelas del barrio del Raval en Barcelona y que están recogidas en esta obra que forma parte de su tesis doctoral.

Las experiencias multiculturales se transcriben como sucedieron y fueron registradas en el diario de campo. En ellas se reflejan la realidad y naturalidad de lo que pasa en la *cotidianeidad de las escuelas multiculturales*.

¿Qué sucede en algunas escuelas cuando sus pobladores son personajes venidos de «otros mundos», pequeños usurpadores de una cultura diferente?

¿Qué quiere decir educación en la bella Barcelona cuando se deben desplazar y dismantelar viejas tradiciones para poder adquirir en poco tiempo conocimientos y argumentos locales?

Estas son algunas de las cuestiones a las que la autora pretende dar respuesta a lo largo de la obra, la cual tiene como tema principal el *encuentro multiétnico en las escuelas*. Se centra entre los años 1997 y 2000, en tres escuelas de Ciutat Vella y en el desarrollo cotidiano de la vida de las alumnas y alumnos inmigrantes y el aprendizaje de la convivencia entre ellos y el alumnado español y los gitanos españoles.

Para exponer las vivencias de estas escuelas y aulas multiculturales y así poder dar respuesta a las diversas cuestiones que se iban planteando, la autora divide las historias en torno a seis capítulos principales, añadiendo además otras partes complementarias a éstos (Prólogo, Agradecimientos, Introducción, Conclusiones, Anexo y Bibliografía)

En el *prólogo* y en los *agradecimientos* la Directora de la tesis y la autora (Zulma Caballero), respectivamente, exponen de una manera muy breve el objeto de la tesis y de la posterior publicación de esta obra, así como el proceso que llevó hasta conseguir el registro de todas estas experiencias.

En la *introducción* la autora explica con mayor detalle las razones por las que

eligió estas escuelas y no otras, el procedimiento metodológico empleado en la investigación, y realiza una breve descripción de lo que las lectoras y los lectores vamos a encontrar a lo largo del libro.

La parte central del libro se divide en seis capítulos, a través de los cuales se relatan y analizan pedagógicamente las experiencias y vivencias que la autora encuentra en las escuelas del barrio del Raval. Así, en el *primer capítulo* descubrimos a la protagonista, Marta, una maestra de Educación Infantil, creadora (en parte) de la innovadora experiencia didáctica denominada «Aula funcional», experiencia que nos va desarrollando a lo largo de este capítulo.

En el *segundo capítulo* la autora explica a través de sus protagonistas, Khalid y Yassar, cómo las alumnas y alumnos extranjeros buscan la manera de constituir sus *identidades* dentro de una cultura diferente a la suya. El tema de la *identidad* es uno de los más destacados por la autora para el desarrollo e integración de las niñas y niños inmigrantes en la escuela y en el entorno.

El *tercer capítulo* narra la experiencia de tres niñas musulmanas llegadas a Cataluña. En esta parte del libro el tema principal es el tratamiento, desde la escuela, de la pedagogía intercultural desde la perspectiva de género y, entre otras, se intenta dar respuesta a algunas cuestiones, como:

¿'Respetar' a la otra cultura, pese a la situación de injusticia?

¿Mirar para otro lado desentendiéndose de la situación?

¿Pretender cambiarla, ya que la propia postura es la verdadera, la mejor?

El abordaje de este aspecto es quizá uno de los más delicados de este trabajo, ya que está en relación con otros de gran complejidad. La autora enfoca la situación desde la perspectiva de cómo viven las niñas musulmanas las diferencias y contrastes entre una sociedad y cultura occidental y su cultura musulmana de origen.

El *capítulo cuarto* refleja las vivencias de Antonio Ramírez y su adaptación e integración en la escuela y en el aula, con el resto de sus compañeros. Antonio es un niño de seis años de etnia gitana que intenta convivir o aprender a convivir en la escuela en igualdad de oportunidades con respecto a sus iguales, pero encontrándose con los numerosos estereotipos existentes referentes a la etnia gitana. En este capítulo se aprende cómo niños de tan sólo seis años establecen claras diferencias en función del origen étnico al que se pertenece, son capaces de diferenciar y relacionar la etnia gitana con la pobreza, marginalidad, humildad, inferioridad...

En el *quinto capítulo* aparece Anita, una niña española también de seis años de nivel socioeconómico bajo y que presenta muchos problemas de conducta. En la escuela de Anita la mayoría del alumnado es inmigrante o españoles de clases sociales muy desfavorecidas y marginales. En este capítulo la autora refleja la dificultad que las niñas y niños encuentran a la hora de aprender la lengua del país de acogida, en este caso el catalán, así como las barreras que las maestras se encuentran para enseñar a este tipo de alumnado y las soluciones pedagógicas que idean para que pueda adquirir el vocabulario necesario que les ayude a desenvolverse.

El *último capítulo* titulado «Diálogos de Amor» trata de la actuación docente de las maestras protagonistas de estos relatos (Nuria, Olga, Marta y María Jesús) y de la labor que cada día realizan con el alumnado tan diverso que encuentran en sus aulas y escuelas multiculturales. Una labor asombrosa que persigue que todos los alumnos y alumnas aprendan lo necesario para desenvolverse en un entorno inter-multicultural. La tarea docente encuentra, tal y como se expresa en esta parte del libro, momentos buenos y no tan buenos, éxitos, fracasos, esperanzas, implicaciones personales y emocionales... que hacen que las maestras no se rindan con estos niños y niñas.

Las *conclusiones* a las que ha llegado la autora reflejan su dificultad para englobar las reflexiones surgidas de las numerosas experiencias vividas en las distintas escuelas y aulas por las que transcurren todos los relatos, *aulas multiculturales llenas de colores y sueños*. Una de las principales conclusiones a la que ha llegado Zulma Caballero es, por un lado, que el aula multicultural es un lugar donde la incertidumbre lleva a la búsqueda de la identidad, pertenencia y arraigo por parte de las alumnas y alumnos extranjeros que pretenden conseguir su plena integración en una nueva aula, escuela, cultura, país... Y, por otro lado, las inquietudes de las maestras por intentar responder a la diversidad de las aulas multiculturales.

¿Cómo se inicia el difícil proceso de la Integración? Es otra de las cuestiones que se plantea la autora en diversas ocasiones y a la que pretende dar respuesta. De esta cuestión se desprende la necesidad de conjugar los diferentes elementos en los que es necesario que todos los agentes educativos participen. Estos elementos a los que se refiere, y que son necesarios para conseguir la plena integración del niño y niña extranjero, lo componen: «*el potente deseo de ser aceptado, movilizador de la voluntad e interés del individuo; la solidaridad de los otros chicos, nacida de la empatía emergente de la propia experiencia vivida en situaciones similares; la acogida institucional, materializada en las prácticas docentes y en sus actitudes personales*» y, por último, la introducción en el currículum del aula de temas relacionados con las culturas intervinientes en la escuela.

Cabe añadir para una reflexión final la necesidad de que se publiquen obras como esta donde se plasma con realismo y profundo análisis la realidad con la que, cada vez más, nos vamos encontrando en las aulas y escuelas de nuestro entorno. Este tipo de libros es de gran interés sobre todo para aquellas personas que investigan

y se ven relacionadas con la inter-multiculturalidad en las escuelas.

Miriam García Blanco

MARDOMINGO SANZ, M. J.: *Psiquiatría para padres y educadores*. Ciencia y arte. Madrid, Narcea, 2003, 288 pp. ISBN: 84-277-1375-4.

M^a Jesús Mardomingo es Profesora Asociada de la Universidad Complutense y Jefa de Sección de Psiquiatría Infantil del Hospital General Universitario Gregorio Marañón de Madrid. La autora ha manifestado siempre su interés hacia la investigación y docencia a través de sus numerosas publicaciones en revistas especializadas, así como a través de sus obras, entre las que destaca *Psiquiatría del niño y del adolescente*, publicada en 1994.

El libro se encuentra estructurado en ocho capítulos, seis de ellos están dedicados a presentar los trastornos psiquiátricos más relevantes en la infancia y adolescencia, entre los que encontramos *los trastornos de la alimentación, de la conducta, el trastorno obsesivo-compulsivo, el déficit de atención e hiperactividad* y, por último, *los trastornos del ánimo*.

En la exposición de cada uno de estos trastornos la autora aporta información acerca de su historia, del curso y pronóstico de la enfermedad, de sus características clínicas, de los factores implicados en su aparición y mantenimiento (genéticos, neuroquímicos e inmunológicos, etc.), de los tratamientos farmacológicos y psicoterapéuticos más indicados y también de las pautas educativas más aconsejables a tener en cuenta por parte de los familiares.

En los dos capítulos restantes, M^a Jesús Mardomingo aborda en primer lugar un

tema de gran interés y trascendencia social como es la relación entre *entorno familiar y psicopatología*, donde encontramos una profunda reflexión sobre cómo los factores ambientales, y entre ellos principalmente el medio familiar, pueden convertirse en un factor de riesgo o de protección en la psicopatología infantil. Además, la autora ofrece una análisis de la influencia y alcance que los recientes cambios socio-familiares tienen en la educación familiar.

Por último, en otro de los capítulos la autora se propone abordar un tema que genera una gran desconfianza en los padres, *el tratamiento con psicofármacos*. Aquí encontramos cuestiones tan importantes como: la polémica psicofármacos versus psicoterapia, dificultades del tratamiento en la infancia y el compromiso hipocátrico. Finaliza su exposición proponiendo que el tratamiento farmacológico de los trastornos psiquiátricos en la infancia ha de cumplir tres requisitos imprescindibles: estar indicado, ser eficaz y cumplir con las normas éticas de protección del niño.

Pero tal vez lo más característico de esta obra, sea la exquisita delicadeza y sensibilidad que manifiesta la autora cuando refleja los aprendizajes que derivan de las experiencias compartidas con sus pacientes a lo largo de su ejercicio profesional. De hecho, tal y como ella misma afirma en el prólogo del libro bajo el título *Yo escribiré tu nombre*, descubrimos que la obra es un intento de aproximar al lector a la realidad (y a la vida, claro) de aquellos que sufren el dolor de padecer o tener muy cerca alguna enfermedad psiquiátrica. «Yo he escrito este libro para que las palabras de mis pacientes no se pierdan,» «el libro surge así de la necesidad de transformar la memoria en palabras, y es la memoria de personas y lugares lo que constituye el hilo de su materia» (p.14). Es por ello que, principalmente, nos encontramos aquí con una mirada humana y diferente de la enfermedad mental, una mirada que recoge los tes-

timonios reales de los verdaderos protagonistas de esta historia: los pacientes.

Del mismo modo, la obra está dotada de poseer la originalidad de integrar el rigor científico de la investigación médica con el toque mágico de la poesía, pues, según M^a Jesús Mardomingo, «existen realidades que la ciencia y la técnica no saben explicar, son realidades a las que sólo da nombre la poesía» (p.15). Esta mezcla tan sugerente de ciencia y arte, hace aún más atractiva e interesante su lectura.

Este libro que hoy se recensiona es de gran utilidad para las familias que conviven con la enfermedad psiquiátrica pues contiene información sobre la naturaleza de las enfermedades psiquiátricas, la sintomatología, los tratamientos y las pautas familiares más aconsejables para cada uno de los trastornos.

Asimismo, es una obra de gran interés para educadores, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos infantiles, etc., pues algunos de los trastornos que en este libro se presentan están presentes en nuestro panorama social, en ocasiones con cifras alarmantes. Es por ello, que resulta de gran utilidad compartir con los educadores el conocimiento de tales trastornos, para que contribuyan en la medida de lo posible a su prevención, a favorecer un diagnóstico temprano y a proporcionar la atención necesaria a los alumnos que presentan tales dificultades.

Ciertamente, esta obra está dedicada, como bien muestra su título, a padres y educadores pues en palabras de la autora: «familia y escuela son los dos pilares que sustentan la infancia» (p.186). Por tanto, el conocimiento por parte de familiares y educadores de las características del niño o adolescente, así como de las dificultades propias que derivan de su enfermedad, es fundamental para poder favorecer una mejor relación y convivencia con el niño.

María Peñas Fernández

TABERNER GUASP, J.: *Sociología y educación. El sistema educativo en sociedades modernas. Funciones, cambios y conflictos*. Madrid, Tecnos, 2003, 323 pp. ISBN: 84-309-4053-7.

Como si de una apuesta por la revisión y el análisis profundo se tratara, frente a la exigencia de rapidez y actualización permanente de la sociedad de la información, el libro es concebido como una herramienta de la sociología de la educación; pero no tiene el diseño de un manual especializado, ni está dirigido a un público reducido. Más bien, contrasta la resistencia de las teorías clásicas frente a la rapidez y evolución de los últimos tiempos, a la incorporación de nuevos sujetos y nuevas realidades en las sociedades avanzadas contemporáneas en una de sus funciones principales: la educativa. El resultado es un texto escrito entre un nivel general, el del discurso sociológico, y otro particular, la escuela. Un diálogo entre la teoría y la práctica (notas de trabajo de campo del caso español y en especial de la realidad andaluza), entre la LGE de 1970 y la LOGSE, entre la ilusión meritocrática y la desilusión por el fracaso escolar, en definitiva, sobre el papel de la educación como agente de cambio, modernidad y control. El margen de acción dado a la escuela entre las teorías del cambio social comienza por un ordenamiento epistemológico de elementos de la sociología de la educación, de la superestructura marxista, del dispositivo de control psicosocial de Weber, pasando por Durkheim, el que más se dedicó al tema y apuntó el marco micro del estudio de la escuela en las sociedades modernas. Herederos de ese análisis separado de la rama pedagógica, se configuran los estudios de la educación como subsistema de sistema social. Hay, por tanto, ese análisis de la escuela como institución,

pero también cómo ha sido vista y se ha interpretado a sí misma a la luz de los cambios.

Una vez compuesta esta herramienta, se dispone la parte central y más densa, en torno al problema de las desigualdades sociales ante la educación, ya no sólo por la clase, también por la edad, la etnia y el género. A partir de los conceptos de «status adscrito» y «status adquirido» y los principios de otra generación de sociólogos y antropólogos, especialmente de Pierre Bourdieu, que estudiaron los indicadores básicos de la distinción social, donde nivel educativo se iguala a tipo de actividad, riqueza, poder y prestigio, describe la situación de la educación como vehículo de movilidad social. En realidad, una ventana abierta a desterrar la ecuación que igualaba nivel económico y nivel de estudios, para centrarse en la familia y, sobre todo, en la clase media actual, que exige y que transmite mayor motivación hacia determinados estudios superiores.

Sin descuidar el peso de algunos centros e instituciones privadas en la labor de filtro, no cae en la tentación de establecer determinismos exagerados entre el currículum y los procesos productivos; destaca, sobre todo, las investigaciones anteriores que han demostrado mayor seguridad en los estudios de los hijos en las clases medias profesionales, aquellas que, frente a las clases trabajadoras, para las que la educación sigue siendo una conquista social, o aunque estén por debajo en otros parámetros de riqueza, disponen de mayor *capital cultural* con el que apropiarse de más oportunidades académicas para sus hijos.

Este análisis no descuida una mirada crítica a las retóricas, más que políticas educativas, especialmente a la interpretación desarrollista y, sobre todo, a la Teoría del Capital Humano. Ya sea esta o sus reformulaciones, no parece muy adecuado sostener que incremento productivo y educación se correspondan matemáticamente; las formas

de flexibilización del mercado laboral no parecen expuestas, al menos por el alto grado de temporalidad y subcontratación, al índice de titulaciones académicas. En cambio, sí es frecuente escuchar a muchos desarrollistas autorizados culpar al fracaso escolar de la falta de competitividad.

En realidad se trata de una reflexión sobre la transición a las sociedades avanzadas y sus tipologías educativas, en las que, como dice Taberner, *se ha institucionalizado el cambio*. Sin entrar en detenidos debates, son sugeridas algunas falacias dominantes sobre la globalización, especialmente las más desastrosas para la capacidad crítica, comunicativa y creativa, incrementadas paulatinamente a la difusión del pensamiento postmoderno. Por ello, recoge un glosario de los aportes teóricos sobre cambio y modernidad que resulta bastante significativo de la encrucijada en que se encuentra nuestro mundo, entre los cantos de sirenas y el aprendizaje de la dificultad.

Gutmaro Gómez Bravo

CALAPRICE, A.: *Querido Profesor Einstein. Correspondencia entre Albert Einstein y los niños*. Barcelona, Gedisa, 2003, 205 pp. ISBN: 84-7432-878-0.

Este encantador libro, prologado por la nieta del profesor Einstein, Evelyn Einstein, es un intento «conseguido» de dar a conocer el lado más humano del Profesor, recopilando, editando y publicando la correspondencia mantenida entre Einstein y niños de corta edad y diversas nacionalidades, principalmente en la etapa norteamericana del Profesor en la Universidad de Princeton (en torno a los años cincuenta).

Lo niños se dirigen al Profesor «genio» con las más diversas y variopintas preguntas, las cuales, en la mayoría de los casos, como es lógico, rayan en la ingenuidad y, en otros, en lo inimaginable.

Una buena definición de este epistolario la da Michael Paterniti, autor de *Driving Mr. Albert: A trip across America with Einstein's Brain*, indicando que las cartas recogidas en el libro reflejan, a su entender, el principal talento de Einstein, cual es «...la capacidad de comunicar de manera entretenida y de simplificar las más complejas ideas sobre el universo, conservando la inocencia de un niño».

El volumen que nos ocupa presenta como complemento de la correspondencia indicada, fotografías maravillosas, algunas de ella inéditas hasta la fecha, del profesor Einstein rodeado de niños y de diferentes épocas de su vida, las cuales ayudan a hacerse una idea de lo que fue el devenir de la vida del Profesor, más en su faceta personal que científica. Un toque cómico lo pone la fotografía que se convierte en la cubierta del libro y que muestra al Profesor en zapatillas de peluche, en el porche de su casa de Princetown (algo realmente insólito si se piensa en la fecha en la que fue tomada).

Sin embargo, la editora de este libro, Alice Calaprice, compiladora de *The Quotable Einstein* y *The Expanded Quotable Einstein*, así como coautora de *An Owl in the House* (un libro científico para jóvenes científicos), no satisfecha con aportar las cartas elegidas acompañadas de un reportaje gráfico que las ilustre, incluye en el epistolario una biografía, una cronología de la trayectoria del científico y un ensayo de Robert Schulmann, estudioso de Einstein, sobre la filosofía pedagógica del gran científico.

En definitiva, este libro nos brinda la oportunidad de conocer el lado más humano del gran personaje público que fue, un hombre que, si bien dedicaba su tiempo a la contemplación de la matemática y la física, era muy amigo de los niños y disfrutaba enormemente de su compañía. Asimismo, y

teniendo como excusa, si esto es posible, a Einstein, se nos permite adentrarnos en el mundo infantil, por muchos ya vivido y olvidado, y sorprendernos con el ingenuo estu- por y la curiosidad ilimitada de la que dan muestra los niños.

Por último, no quiero dejar de indicar en esta reseña la oportunidad que este libro ofrece a todos los padres con hijos en la edad de este epistolario para acercar a los niños a la ciencia, a descubrir a un personaje célebre, pero más que a eso, yo me atrevería a decir, que a adentrarse en lo nuevo, lo desconocido, para que ya nunca puedan abandonar, mientras vivan, el sentido de la curiosidad.

Patricia Escuredo

IMBERNÓN, F. (coord.): *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, Graó, 2002, 185 pp. ISBN: 84-7827-269-0.

En la actualidad, hablar de investigación en educación se torna ciertamente complicado en lo que se refiere a su conceptualización epistémica. ¿Podemos efectivamente sostener una investigación de corte academicista paralela a la cultura escolar, con intereses, ritmos y necesidades diferentes a la propia realidad de las aulas?, ¿es legítimo hacer ciencia para la propia ciencia y no atender a los problemas cotidianos a los que se enfrenta la escuela?

Sin duda alguna, la paleta de colores con la cual la humanidad dibuja las complejas representaciones sociales es cada vez más prolija en su gama. Ya no existe un blanco y negro definido para todos que indique el camino correcto a seguir, y otro, denostado, a rechazar. Ahora existen multi-

tud de hechos y pensamientos culturales que remiten a una integración cultural a gran escala en la que aparentemente todo puede ser válido.

Esta conciencia postmoderna encuentra su materialización en el sistema educativo, el que, en pocos años, sufre un proceso de transformación radical en su seno al incorporar culturas e individuos que en otros momentos quedaban simplemente descartados por no seguir los derroteros de la cultura estándar. Esta masificación y democratización real de la escuela hace que los profesores se enfrenten diariamente a situaciones singulares y conflictivas que han de resolver rápidamente, esto es, de forma adaptativa, combinando multitud de conceptos, tales como la diversidad, la educación para todos, la tolerancia, el aprendizaje de unos mínimos, etc., que la investigación universitaria responde de forma aislada y con cierto retraso –el que exige el rigor científico–. Dar una respuesta inmediata –¡la que necesitan los docentes!– a los problemas que les afectan se convierte en el epicentro de las preocupaciones actuales en educación. En este sentido, sin minusvalorar las aportaciones que vienen de afuera, se hace necesario que la investigación se convierta en una herramienta más en la formación –inicial y continua– del profesorado. A fin de cuentas se necesita una epistemología además de científica, práctica, que nos permita, como primer cometido, resolver los problemas y no tanto llegar a explicarlos categóricamente.

Esta es la tesis fundamental que sostiene Francisco Imbernón en su libro, postulando que se hace esencial esta actitud docente como medida de calidad y de progreso, en la que los profesores basculen entre dos posiciones de investigación: una, de orientación positivista, en la que indaguen las cualidades predecibles y observables y otra, más interpretativa, en la que busquen sus propios significados y sentido de los fenómenos que viven. Esta forma interpretativa, es la que históricamente ha

venido olvidándose conscientemente por caer en el terreno farragoso de lo subjetivo. Hoy día se presta atención, más que nunca, a esta capacidad que los docentes llevan a cabo para hacerla sistemática y así comprender mejor su realidad, con su propio lenguaje. Esto es lo que se denomina investigación en la acción, un proceso regular de reflexión que conlleva a una posición más activa de los docentes como investigadores.

Una vez visto el argumento central que vertebra la obra, pasemos, pues, a comentar someramente su estructura. El libro se compone de dos grandes apartados. Un primer apartado: *La investigación educativa y la formación del profesorado*, de corte teórico y revisión documental, en la que Francisco Imbernón pone de relieve la naturaleza de la investigación educativa y la repercusión que las distintas concepciones vuelcan sobre los procesos de formación del profesorado. Y una segunda parte: *Experiencias de investigación educativa*, que está constituida por las aportaciones de profesores y profesoras que han investigado en la práctica educativa como protagonistas de sus propias investigaciones, exponiendo sus reflexiones de forma clara y ordenada para una mejor comprensión e interpretación de los hechos educativos.

Más concretamente, podemos extendernos un poco más en el contenido del libro, dado su interés, comentando brevemente cada una de las cinco experiencias realmente sugerentes que se plasman en este libro.

La primera de ellas, *Investigación-acción en la enseñanza secundaria. Experiencia de autoformación en la clase de ética* de Alberto Revenga, es, a nuestro juicio, una de las mejores reflexiones acerca de la investigación-acción que se han realizado en estos últimos años sobre este campo ya que el autor no sólo se detiene a mostrar las bondades de la implantación real de este paradigma, sino que hace un esfuerzo por analizar y compartir las dificultades que implica llevarlo a término. A nuestro

modo de ver este tipo de comentarios son los que ayudan realmente a que se avance teóricamente en la configuración de este enfoque. Todo ello lo hace mediante la aplicación y adaptación del proyecto de M. Lipman de ética, en sus clases de esta materia en Educación Secundaria.

La segunda experiencia, *el asesor en la escuela: una mirada interpretativa a la construcción de su rol como formador del profesorado*, también con un gran sentido práctico, se nos presenta el trabajo que unos formadores externos llevaron a cabo como asesores en una escuela de Méjico, confrontando los presupuestos teóricos de formación del profesorado con las propias perspectivas de los actores.

La tercera práctica, titulada *un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado*, una profesora de secundaria realiza un estudio interpretativo sobre la dimensión personal del educador, para rescatar el conjunto de creencias, valoraciones y opiniones- muchas veces olvidados por el énfasis en la eficacia en las escuelas- que los docentes ponen en marcha en sus clases, y que resultan tan determinantes en el desarrollo curricular.

El cuarto estudio, *una investigación sobre la evaluación dialógica en la educación de personas adultas*, una profesora universitaria asume como hipótesis de trabajo cuáles han de ser los aspectos característicos de la cultura evaluadora en Educación de Adultos, refiriéndose muy particularmente a las dificultades que existen a la hora de evaluar, y el tipo de soluciones que han de tomarse. A partir de ella, elabora el diseño de investigación, centrado en esta cuestión y teniendo en cuenta problemas de carácter técnico, así como otros de índole ética. La experiencia la lleva a cabo en un centro de educación de adultos.

Finalmente, en el último estudio, *¿Cómo plantear un proceso de investigación-formación en el que participan distintas culturas?*, unas profesoras de la

Universidad del País Vasco realizan una detección de necesidades formativas de los distintos colectivos que participan en las instituciones educativas (padres, profesores, vecinos,...), para posteriormente ofrecer directrices sobre la línea de formación que debería desarrollarse en dichos centros.

Todas las consideraciones que se tratan en el libro, como recalca Imbernón, no han de interpretarse como una negación a las investigaciones que vienen desde arriba, que son tan importantes y necesarias como las que surgen de la práctica educativa, sobre todo en los estudios más amplios que se encargan de estudiar el propio sistema educativo y sus funciones. La lectura más coherente de este libro nos lleva a considerar como legítima y muy necesaria una investigación aplicada cuyos protagonistas son los profesores, que trabajan con un conocimiento no definido previamente pero si definible en la propia práctica, un conocimiento moldeable y de gran plasticidad al igual que las situaciones en las que se desenvuelven.

Este libro nos conduce a ver la investigación como parte importante de la profesionalización del profesorado a través de la multiplicidad de voces y matices que quedan recogidas en él, quedando de manifiesto que en educación hemos de intentar romper la distancia entre la teoría y la práctica, entre investigadores y profesorado.

Juan José Mena Marcos

LOMAS, C.: *La vida en las aulas*. Barcelona, Ediciones Piados Ibérica S.A., 2002, 475 pp. ISBN: 84-493-1314-7.

A menudo, al volver la vista atrás, nos trasladamos al mundo casi legendario y siem-

pre presente de la infancia, y la escuela está irremediabilmente ligada a ese tiempo sin tiempo que ha marcado para siempre nuestras vidas y nuestra forma de ver el mundo. Recordamos, y los ecos de las ilusiones, los éxitos y los fracasos de esos años, de los juegos y las calles que en nuestra memoria «van a dar al cansancio de algún libro de texto» forman ya parte de la literatura, y se encuentran en relatos, cuentos, novelas, diarios, cartas y poemas. Cada cual a su manera, en verso o en prosa, desanda el camino recorrido y regresa a la niñez. Surgen entonces metáforas y descripciones con las que el lector puede sentirse identificado y que permiten rescatar del pasado la memoria de lo que nos es común y, al mismo tiempo, forman parte de nuestro yo más profundo.

En este libro, Carlos Lomas –Catedrático de Lengua Castellana y Literatura y Doctor en Filología Hispánica– afronta el desafío que supone tratar de imaginar una poética escolar, y nos ofrece una interesante y personal recopilación de textos de autores como R. Alberti, J. Aldecoa, V. Aleixandre, X. Amiriza, X. Bello, E. Canetti, L. A. De Villena, M. Delibes, F. G. Lorca, L. A. Goytisolo, J. R. Jiménez, L. Landero, E. Lindo, A. Machado, A. M^a. Matute, A. M. Moix, A. Muñoz Molina, P. Neruda, M. Rivas, G. Rodari, J. Saramago, F. Umbral, C. Vallejo, M. Vargas Llosas, M. Vincent... Ellos nos dejan compartir su hastío, sus juegos y sus horas de estudio, nos permiten recorrer en su compañía el camino a la escuela, y nos proporcionan la oportunidad de regresar una vez más a nuestra propia infancia y verla a través de sus ojos.

En la introducción, que el propio autor titula *Fragmentos para una poética escolar*, nos hace partícipes de su esfuerzo por seleccionar los textos que forman este libro. Mucho es lo que se ha escrito sobre la vida en las aulas y muchas son las obras que, de un modo u otro, están relacionadas con el tema, pero Lomas ha optado por lo estrictamente literario, aunque esto le haya

obligado a dejar fuera unos libros que están, sin duda, muy ligados a la niñez: los manuales escolares. Guiado, como él mismo dice al comienzo del libro, por el conocimiento, el gusto o el azar, ha reunido textos pertenecientes a distintas épocas y lenguas (latín, gallego, catalán, asturiano, euskera y portugués). En cualquier caso, hay que señalar que los textos en prosa que no estaban escritos en castellano han sido traducidos y, en el caso de aquellos poemas que estaban escritos en otras lenguas, se ha optado por recoger tanto la versión original, como su correspondiente traducción. No obstante, hay que señalar que en este libro predominan los textos contemporáneos y en lengua castellana.

Por otra parte, pese a que los textos escogidos son textos literarios, no es ésta una obra en la que prime la erudición o se dé prioridad a lo filológico, puesto que lo que se pretende es que, ante todo, sea posible disfrutar con su lectura. Por este motivo, y para evitar que el lector se pierda entre unos textos que, tanto por su contenido como por su forma, resultan muy diversos, se ha optado por agruparlos en bloques temáticos y se ha dividido el libro en doce capítulos: «Memorias de la escuela», «Maestros y maestras», «La vida en las aulas», «Compañeros, colegas, camaradas», «Los amores escolares», «Aprobar y suspender», «La letra con sangre entra», «El odio a la escuela», «Monotonía en las aulas», «Escuelas públicas, colegios privados», «La imaginación al saber: el aula sin muros» y «Amor y pedagogía». En ellos, tiene cabida lo cotidiano, la amistad, la solidaridad, la amargura, el afán de superación, los castigos, el amor, el aburrimiento, la ira, lo académico, la pedagogía, la fantasía... Un mosaico de palabras y sensaciones, 132 maneras de recordar, sentir y vivir, 132 textos en los que recrearnos, esto es lo que Carlos Lomas nos ofrece.

Esta obra es, en definitiva, no sólo una invitación a la nostalgia, sino también una excelente manera de acercarse por primera

vez a la obra de algunos autores, y redescubrir o volver a disfrutar la de otros, ya que, para aquellos que quieran ir más allá y deseen volver a las obras de las que se han tomado los textos, al final del libro se incluyen las referencias de todas ellas.

Elena Rábago Alonso

ORDÓÑEZ, J.: *Ciencia, tecnología, historia*. Madrid, FCE España, 2003, 118 pp. ISBN: 84-375-0535-6.

Este pequeño volumen consta de tres conferencias impartidas por su autor en la Cátedra Alfonso Reyes, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, México, con un prólogo de Julio E. Rubio. Los títulos de las conferencias rezan: I) Ciencia e historia; II) Ciencia y tecnología: una alianza incompleta; y III) La ciencia, responsabilidad de todos. Cada una de ellas va seguida de un breve coloquio que matiza la exposición.

J. Ordóñez parte de la premisa de que la ciencia y la tecnología son factores fundamentales para entender las posibilidades de desarrollo económico de la humanidad, para definir el sistema ecológico planetario, para incidir en los conflictos internacionales y para «construir un nuevo rostro de la humanidad».

En la primera conferencia aborda la naturaleza cultural de la ciencia, subrayando el contexto histórico de la producción científica. Para Ordóñez, la ciencia actual también está ligada al poder político, puesto que depende de la financiación estatal para su desarrollo. En cuanto productos humanos, la ciencia y la tecnología se perciben, pues, como cultura. La visibilidad social, esto es, la presencia pública de los científicos en la realidad del país, se inicia con la Revolución Francesa y Napo-

león, con la creación de la École Polytechnique Supérieur. El ejemplo francés y la enseñanza de las ciencias se extendieron a lo largo del siglo XIX. Esta expansión se calificó de «segunda revolución», dado el aumento de científicos, sus numerosas aplicaciones industriales y militares, etc. «Cuando realmente la ciencia, los científicos, construyen conocimiento, éste adquiere una dimensión y una responsabilidad ética y social», afirma Ordóñez. La ciencia es una forma de cultura dominante en las sociedades desarrolladas de nuestros días. «Decir que la ciencia es cultura» – concluye – «significa que es un producto humano que influye en y es influido por el contexto social.»

La alianza entre ciencia y tecnología, tema de la segunda conferencia, constituye una cuestión básica de la actual filosofía de la ciencia, nos dice J. Ordóñez. Aquí analiza lo que él denomina «alianza incompleta» entre ellas. Denuncia la instrumentación creciente del conocimiento desde la revolución científica, que lleva a algunos a hablar de tecnociencia (*vid supra*). A este respecto, describe bien la dimensión económica de esta relación. Por otro lado, la ciencia y la tecnología sirven para medir el desarrollo de una sociedad, como demuestra la creencia tan extendida de que sin ellas no hay progreso ni riqueza. Pero no hay que olvidar que una de las principales enseñanzas de esta relación entre ciencia y tecnología es la necesidad de tomar en consideración el factor social. Se pueden tener muchos científicos y doctores, pero en desempleo, como puede constatarse fácilmente en nuestro país.

Finalmente, en cuanto a la cuestión de la responsabilidad, tema de la tercera conferencia, su autor nos dice que hoy se cuestiona la ciencia por los logros y malogros de destrucción y muerte que ocasiona. Ha fracasado el ideal de sociedad paradisiaca guiada por la ciencia. Hoy estamos en un estadio donde se dan tanto las posibilidades de máxima realización como de máxi-

ma destrucción. Esta circunstancia lleva a plantearse la cuestión de si es deseable todo lo que tecnológicamente es posible. La ética se ha introducido como dimensión ineludible de los asuntos científicos. De ahí que J. Ordóñez abogue por algún tipo de control sobre nuestro conocimiento a fin de darle una proyección positiva. La ciencia tiene, por tanto, una responsabilidad muy determinada, concluye.

Finalmente, el estilo sencillo y ameno de este libro convierte su lectura en un acto muy placentero.

Vicente Romano

ASSMAN, H.: *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, Narcea, 2002, 228 pp. ISBN: 84-277-1391-6.

Hugo Assmann, brasileño, es un filósofo, teólogo y sociólogo especializado en comunicación social. Ha sido durante más de treinta años docente en varias universidades de Europa y América Latina, y su trabajo ha estado siempre caracterizado por el empeño hacia una sociedad más justa y equilibrada.

El mismo Assmann define su obra como una «lista de asuntos que me gustaría estudiar» (pág. 13). Esta definición nos ayuda a comprender el libro no como si fuera el planteamiento de una nueva teoría pedagógica, sino como un «catálogo» de ideas, un mapa que diseña y muestra «que existen bastantes pistas fascinantes para buscar nuevos fundamentos en el debate sobre la educación».

El reto que el autor acepta con este libro es, como sugiere Leonardo Boff en el prólogo, «el planteamiento de la nueva fase de la humanidad: la aparición de la *dimen-*

sión planetaria y de la sociedad del conocimiento.»

Assmann se enfrenta a estos nuevos escenarios planteándose y planteándonos una serie de cuestiones que las nuevas formas del vivir social hacen ineludibles. En su dimensión planetaria, arroja las siguientes cuestiones: ¿Hacia donde va la sociedad del conocimiento? y ¿cómo socializar tales avances científicos y tecnológicos?

Las inquietudes que mueven al autor en la realización de este libro son, como muy claramente explica en la introducción, fundamentalmente dos: la primera, acercarse a un pensamiento «que tenga como tema principal que *baya vida antes de la muerte*» y la segunda, «seguir abrazado al sueño de una sociedad donde quepan todos».

La obra se estructura en tres partes, la segunda de las cuales se corresponde a un glosario, ya que el libro surgió en torno a los conceptos que lo integran.

La primera parte titulada –Unidad entre procesos vitales y procesos cognitivos: *Aprendencia*– gira alrededor de la convicción, que es la que caracteriza todo el texto, que vivir y aprender son un único concepto y que hay una substancial unidad entre los dos procesos. De aquí surge el concepto de «aprendencia», estar en proceso de aprender, que expresa mejor que aprendizaje el acto de aprender, que construye y se construye, y su inseparabilidad de la dinámica de los seres vivos.

La cuestión fundamental que se plantea Assmann en esta primera parte reside en si la Sociedad de la Información y la lógica de exclusión son inseparables o ¿su coincidencia se debe sólo al dominio -actual y temporáneo- de la lógica del mercado? La Sociedad de la Información crea en la actualidad «inforricos» e «infopobres», vendiendo como verdadera la ecuación entre educación, calidad del empleo y superación de la exclusión. Ecuación evidentemente sólo ideológica, cuando no se acompañe de la implantación de políticas

públicas que impongan a la dinámica del mercado obedecer a prioridades sociales. Enfrente a este nuevo tipo de desigualdad y de pobreza, educar para la solidaridad se plantea como la más avanzada tarea social emancipadora. Por tanto, el autor parte de la convicción de que se ha abierto una brecha entre la acumulación de capital y difusión de los conocimientos, y por lo tanto, corresponde a la educación penetrar a fondo en esta brecha, con el fin de crear los presupuestos que conduzcan la sociedad hacia una conversión antropológica, hacia una «sociedad donde quepan todos, un mundo donde quepan muchos mundos».

La obra hace especial hincapié sobre la inteligencia emocional, es decir la participación de todos los sentidos en el proceso de aprendizaje. La crisis de la ecuación que considera el buen aprendizaje como fruto de una buena enseñanza y de un estudio disciplinado, se puede considerar definitiva. Consecuentemente, parece evidente que la identidad entre vivir y aprender plantea nuevas perspectivas y desafíos a la actuación pedagógica como generadora de experiencias de aprendizaje.

Assmann hace referencia continuamente a las ciencias de la vida y a sus avances, encontrando importantes ejemplos y fecundos paralelismos. La unidad entre el organismo y su entorno generan una lectura del conocimiento como forma de existencia del sistema, y no como algo que traspasa desde el entorno hacia el organismo. Se plantea así una «morfogénesis del conocimiento» que supera el antiguo dualismo «enseñar/aprender». Igualmente superado resulta el dualismo «estructura/cambio social», a través de una morfogénesis social, es decir, una estructura social capaz de producir un cambio (estructurante) dentro de sí misma, de transformarse activamente sin desaparecer como tal.

El concepto de Autoorganización como el de Complejidad, son centrales en el debate sobre la Sociedad de la Información, y Assmann no omite enfrentarlos en

este trabajo, siempre manteniendo el eje del discurso centrado en el ámbito educativo. Para el autor, el acercamiento a las biociencias constituye un paso necesario para abordar las preguntas que se plantea a sí mismo y al lector: «¿Cómo sería un pensamiento que admitiera constantemente nuevas formas de su propia autoorganización? Tomando como referencia la definición darwiniana de la evolución de las especies como aparición de la adaptabilidad de los seres vivos mediante proceso de aprendizaje, Assmann logra una espléndida definición para sus planteamientos: «ya que procesos cognitivos y procesos vitales son prácticamente lo mismo, la educación debe saber que está tratando con la propia trama de la vida» (Pág. 52). Y concluye que «desaprender cosas sabidas, y volverlas a saber –volverlas a saborear– de un modo totalmente nuevo y distinto, forma parte del aprender. Decir esto a los aprendientes es una de las funciones básicas de la pedagogía» (Pág. 65).

El concepto y la práctica de la transdisciplinariedad son abordados a partir de los conceptos de Complejidad y Autoorganización, bases fundamentales de un enfoque transdisciplinar, capaz de configurar una epistemología emergente.

El autor analiza también la definición de «Razón Transversal» del alemán Welsch, mediante las palabras de Sandbothe, según el cual «la racionalidad no se organiza de modo jerárquico sino de modo lateral». De ahí, que la VERDAD ÚNICA no existe. Pongamos un ejemplo, en la red de información de Internet ninguna página web tiene derecho a proclamarse el centro de la red y ningún proveedor es el auténtico proveedor.

Un tema clave para la escuela del futuro es el de la interactividad cognitiva entre aprendientes humanos y máquinas «inteligentes» que también aprenden. Pero ¿cuál es el tipo de racionalidad exigida por este nuevo contexto, en la era de los hipertextos y de la multimedialidad? El discurso de Assmann se hace mucho más directo en

este punto, llega al centro de la cuestión que más le interesa. Moviéndose entre las bandas de Moebius y apoyándose en Baudrillard, declara la substancial superficialidad de la razón lineal y manifiesta que «la pedagogía debería rescatar la sintonía con la racionalidad no lineal» (pág. 100).

La pedagogía se mueve en el campo de la creación de Campos Semánticos, y por tanto de Construcción de Realidades. Su tarea es propiciar Ecologías Cognitivas para que las experiencias de aprendizaje sean abiertas al máximo de interfases posibles con los más variados *Campos de Sentido*. Es una declaración de guerra contra el «apartheid neuronal», la que lanza Assmann, promocionando la complejidad como principio pedagógico.

La primera parte se concluye con un capítulo dedicado al análisis crítico de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, que auspicia una pedagogía que se preocupe «por diversificar las confluencias posibles de los modos y las formas de conocer, y no imponer un sólo modelo de conocimiento».

La tercera parte del libro presenta un conjunto de documentos producidos en estos últimos años en la Unión Europea referidos a las nuevas estrategias educativas requeridas por la transición a la Sociedad de la Información o sociedad aprendiente. Estos documentos forman parte de un amplio proceso que, según el autor, puede definirse como *Campo Semántico* en fase de implantación. Assmann subraya, más allá del análisis del nuevo tipo de sociedad, la necesidad de dar paso a una sociedad aprendiente, que sea capaz de ampliar las posibilidades de acceso a la información, desarrollando competencia y conocimiento tácito compartidos. Por tanto, hace propio el llamamiento a la responsabilidad del sector público en la promoción de una sociedad que, aún «utilizando» la Sociedad de la Información, sepa promover una sociedad más inclusiva y en constante aprendizaje.

En definitiva, el libro de Assmann puede considerarse como una importante herramienta para abordar los retos que nuestra sociedad lanza al mundo de la educación. Abriendo un importante abanico de posibles caminos que se pueden recorrer, sin necesariamente excluir ninguna posibilidad, sin definir una sola, verdadera pedagogía. Pero sin duda la riqueza del libro es el análisis de la pedagogía dentro de un sistema más complejo, no aislándola como mera disciplina «técnica», sino insertándola en el conjunto que caracteriza nuestra sociedad.

Bachisio Bachis

VVAA: *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico. El aprendizaje cooperativo*. Grao, 2003, 126 pp. ISBN: 84-7827-299-2.

El problema del tratamiento de la diversidad en el aula ha sido abordado en diferentes ocasiones a lo largo del proceso educativo ya que, aunque desde un punto de vista teórico todos los alumnos son iguales, en la práctica docente los profesores se encuentran con situaciones muy desiguales en el aprendizaje, de las que a veces ellos mismos son cómplices.

El objetivo de *Motivación, tratamiento de la diversidad y rendimiento académico* es el de presentar diferentes puntos de vista sobre el trabajo en grupo cooperativo tanto en la educación infantil y primaria, como en secundaria. Pero hay que tener en cuenta que aunque este tipo de aprendizaje facilita una mayor integración de los distintos niveles y ritmos de aprendizaje de los alumnos, no supone una solución para todos los problemas que conlleva la diversidad.

El punto de partida del aprendizaje cooperativo es que los individuos trabajen con otros para lograr un mismo fin. Y es en el desarrollo de este aprendizaje cuando surgen los equilibrios y desequilibrios entre los individuos que tienen diferentes puntos de vista y diferentes niveles. Ese intercambio de puntos de vista hace que el individuo se plantee sus concepciones individuales, proporcionando así un mayor progreso en el aprendizaje en el que también cobra un papel importante el profesor, que será el encargado de organizar los grupos para provocar esos equilibrios y desequilibrios que tienen como consecuencia el avance del grupo.

En el grupo cooperativo son los individuos los que se establecen las metas a lograr y cada uno, desde su nivel, contribuye al éxito del grupo. La categorización más clara de dichas metas que se establecen los alumnos sería la realizada por J. Alonso Tapia e I. Montero (1990), que nos introduce Mercedes Maté Calleja en su artículo «Trabajo en grupo cooperativo y tratamiento de la diversidad»:

- 1) Incrementar la competencia.
- 2) Mejorar la autoestima y evitar el fracaso.
- 3) Conseguir una mayor valoración social.
- 4) Conseguir unas recompensas externas.

Pero el aprendizaje individual no es posible sin la contribución del resto y los resultados del grupo dependen, a su vez, del aprendizaje individual de todos los componentes del grupo (se intenta evitar así que el trabajo del grupo sea realizado por una sola persona y se pretende que cada alumno demuestre por separado lo que ha aprendido). Entra de este modo en juego un concepto fundamental a la hora de conseguir un mayor rendimiento: el de la interacción. En el trabajo cooperativo se favorece una mayor interacción entre alumnos (en detrimento de la interacción alumno-profesor), que deberán aprender a

«auto-organizarse, a escucharse entre sí, a distribuirse el trabajo, a resolver los conflictos, a distribuirse las responsabilidades y a coordinar las tareas», entre otras habilidades sociales (pg.95).

Aplicar el trabajo cooperativo a la enseñanza implica, por un lado, la aceptación por parte del profesorado de la diversidad como algo positivo y enriquecedor, y por otro la concienciación por parte del alumnado de que ese trabajo en grupo favorece el rendimiento a nivel individual y grupal, ya que son ellos los que establecen sus propias metas.

Esther Toribios Luis

GOODY, J.: *La familia europea. Ensayo histórico-antropológico*. Barcelona: Crítica, 2001, 216 pp. ISBN: 84-8432-150-9.

La aparición de este libro en el marco de la colección «La construcción de Europa» –proyecto editorial en el que colaboran diversas editoriales del continente– confirma la importancia de la construcción común europea. El autor, que combina la dimensión histórica con los aspectos comparativos, es un reconocido especialista sobre la temática; exponiendo, en las primeras líneas, la idea central del libro: no existe el tan cacareado fin de la familia. Y ello es así porque alguna clase de emparejamiento sexual y de cuidados a los hijos siempre resulta esencial para la mayor parte de la humanidad. Dicho de otra manera: es verdad que las familias no reproductivas son más comunes que en el pasado, pero continúan constituyendo una minoría tanto en Europa como en otros lugares del planeta.

De modo que se puede considerar la familia como una especie de universal que

no es exclusivo de Europa sino que se encuentra extendido por todo el mundo. Tanto es así que el autor insiste en que Europa no inventó la familia, ni tan siquiera el afecto entre marido y mujer, ni entre padres e hijos. Es falso –y palpable manifestación de un grosero eurocentrismo– ver estos rasgos como algo que surge en la Europa moderna y contemporánea, cuando en realidad constituye un elemento casi universal, con escasas excepciones. Sin duda –agrega Goody– existe una historia de los sentimientos, pero no hay que rastrearla únicamente en el viejo continente ya que algunos de los aspectos de la vida familiar –como el amor materno y la atracción sexual– que han sido vistos como exclusivos de Europa son meras variantes de características universales. Desde aquí Goody carga contra la historia de las mentalidades que, al potenciar la historia de la familia y la idea del surgimiento de la infancia (Ariès), consideró que la aparición de los sentimientos de amor hacia los hijos fue una creación de la Europa moderna. Por consiguiente, conceptos como el amor, la maternidad y la infancia no son exclusivos de Europa, ni han aparecido en la época moderna. En su opinión, este tipo de planteamientos reduccionistas ha sido descartado por los medievalistas y antropólogos que han estudiado otras culturas en las que también se constata la presencia de estos elementos con notoria antigüedad.

La posición de Goody –que pretende torpedear una concepción eurocéntrica de la familia– vincula la situación de la familia a toda Eurasia. En su opinión fue en la Edad del Bronce cuando se gestaron unas condiciones de vida que hicieron florecer un modo de vida familiar en las sociedades de Europa y Asia que practicaban una agricultura avanzada mediante el uso del arado y la irrigación, lo que producía un excedente por encima de la subsistencia capaz de mantener las artesanías y las especializaciones de la vida urbana. No hay duda que el modo de subsistencia –el dedicarse

a la agricultura, al comercio, el pertenecer a la nobleza— influyó enormemente sobre la vida familiar, situación que en Occidente —no sólo en Europa sino también en los Estados Unidos— se agudizó cuando muchos trabajadores agrícolas pasaron de la producción agrícola a las labores proto-industriales caseras y, luego, a la industrialización: la familia quedó al margen del acceso a la tierra y dejó de ser una unidad de producción.

Ante posibles censuras, Goody manifiesta que no propone un criterio uniforme sino algo distinto: el distinguir que, sobre la base de un modelo casi universal, se dan diferencias que —en el caso de Europa— surgen con el cristianismo que se enfrenta al modo familiar eurasiático dominante. Había elementos como la dote que eran normales en todas las culturas eurasiáticas y, otros, como el amor conyugal o parental, y la familia elemental, que eran comunes a un número elevado de sociedades. Sea como fuere, Europa no es homogénea en lo tocante a la familia pese a que la influencia del cristianismo persista después de muchos siglos.

Para nuestro autor, el peso de la Iglesia fue decisivo en lo concerniente al matrimonio y a la familia, sobre todo en el contexto de la acumulación de fondos. De ahí que establezca una correlación entre la idea de propiedad de la tierra y las regulaciones que la Iglesia hacía de la vida familiar. En efecto, la Iglesia deseaba aumentar su patrimonio y para ello debía cercenar la vía de la herencia familiar, en beneficio propio. En su opinión, tal actitud generó más de una resistencia y diversos subterfugios pero la situación se mantuvo hasta la llegada de la secularización (s.xvii), momento en el que las normas familiares cambiaron drásticamente. Cuando la Iglesia católica dejó de adquirir propiedades, necesariamente se transformaron las relaciones familiares y patrimoniales. Para Goody las grandes variables económicas y religiosas operan —desde el punto de vista de la vida

familiar— a gran escala, aunque también reconoce que el amor conyugal está documentado desde la Antigüedad.

El libro consta de once capítulos, el primero de los cuales se dedica a poner las bases de la vida familiar que el autor considera un universal cultural, si bien sólo es posible reconstruir con alguna concreción los sistemas de parentesco de los pueblos con escritura. Después de esta declaración de principios, Goody repasa —en los diez capítulos restantes— la evolución de la familia a través de las diferentes épocas históricas por las que ha pasado la vieja Europa. De acuerdo con esta lógica, el capítulo segundo está dedicado a la herencia clásica, griega y latina, que no fue —en lo tocante a la familia— muy original. Sin embargo, en el mundo clásico estaba permitido el matrimonio entre parientes próximos, práctica que, si bien no fue habitual, estaba aceptada porque —según confirman la literatura y los epitafios— se celebraban casamientos entre primos. En cambio, con el cristianismo se prohibieron los matrimonios entre próximos, consanguíneos o afines, que tenían por objeto mantener la situación familiar. De manera que durante el paganismo se practicaba el matrimonio entre primos hermanos, pero no se prefería ni tampoco se prescribía: rara vez ocurría en el conjunto de Eurasia pero seguía siendo una estrategia familiar factible.

De hecho, la interpretación de Goody gira en torno a la aparición del cristianismo que fustigó el casamiento entre parientes allegados, a la vez que prohibía el divorcio, quizás —eso apunta Goody— para limitar las posibles estrategias de cara a la herencia. Por tanto, la Iglesia modificó con sus aspiraciones económicas y sus disposiciones —por ejemplo, la ampliación de la prohibición del incesto y las dificultades para la adopción— la vida familiar que pasó de la endogamia (regla que dispone el casamiento dentro del grupo) a la exogamia (que dispone el casamiento fuera del grupo). Queda claro, pues, que la Iglesia intro-

dujo nuevas reglas matrimoniales que –en esencia– limitaban las relaciones matrimoniales entre los parientes próximos, que eran acusadas de incestuosas (*incasta*). Ahora bien, no es menos cierto que la Iglesia fortaleció los lazos a través del padrinazgo (parentesco espiritual), gracias al cual se velaba por la fe espiritual de los niños.

El interés de la Iglesia por la familia se ha explicado de diversas maneras, aunque Goody apunta dos variables: el control sobre la vida familiar y las ansias de atesorar riquezas por medio de herencias y donaciones. De ahí que las prescripciones sobre la sexualidad, la adopción, el divorcio y el concubinato se deban entender desde una perspectiva economicista que trasluce el interés eclesiástico por formar parte de la corte de los herederos. Así se explica también –en opinión de Goody– el rápido aumento de la Iglesia como propietaria de la tierra, después de un vertiginoso proceso de traspaso de fondos a través del cual una gran parte de la riqueza pasó de las familias particulares a la Iglesia que durante el feudalismo garantizó, después de cristianizar a los pueblos germanos, su hegemonía al lado de la nobleza. En realidad, el mundo feudal –al establecer una sociedad basada en clases sociales– generó diferentes pautas matrimoniales según la posición social que se mantenía y que, por lo general, presentaban dos tipos de organización: unidades domésticas nucleares (o elementales) y unidades domésticas extensas (o complejas). Si las primeras abundaban en las aldeas, las segundas se extendían en las campiñas donde las casas podían acoger a un mayor número de parientes. En cualquier caso, los rasgos de la vida familiar medieval evidencian un matrimonio tardío con elevada presencia de sirvientes en casa.

Sin embargo, la visión negativa que Goody nos da del papel de la Iglesia con relación a la familia queda un poco mitigada con otro tipo de consideraciones que él

mismo plantea. El autor reconoce que la Iglesia impulsó el trato igualitario de hombres y mujeres en las cuestiones domésticas y se opuso al papel de los grupos de parientes –por ejemplo, los Montesco y los Capuleto–, favoreciendo la elección de cónyuge. Es evidente, empero, que las cosas cambiaron a partir de la irrupción de los vientos secularizadores que llegaron con el humanismo del Renacimiento, preludio de la modernidad. A partir de este momento la vida urbana creció, aunque no es menos verdad que la estructura familiar se vio afectada por los conflictos religiosos entre la Reforma y la Contrarreforma. Si el movimiento reformista insistió en la castidad, la obediencia y la responsabilidad de los padres, el catolicismo recalca la indisolubilidad del matrimonio y la imposibilidad del divorcio, lo cual favoreció la infidelidad y la prostitución. Con todo, el puritanismo se impuso en varios lugares como Ginebra donde las parejas adúlteras podían ser expulsadas y Alemania donde se clausuraron los burdeles municipales, que habían sido fomentados por los dominicos en el siglo xv, como medio para proteger a las mujeres respetables. En el siglo xvii, bajo la influencia de la Contrarreforma, se modificó la tradicional responsabilidad que tenían los hombres de velar por su prole ilegítima, lo cual determinó la aparición de los orfanatos y disposiciones contra el infanticidio.

A pesar de la preocupación religiosa –ya fuese católica o luterana– por las cuestiones familiares, lo cierto es que la secularización de la sociedad comportó una nueva situación para la familia cuya tutela pasaba del brazo eclesiástico al político. Las disposiciones de la Revolución Francesa (1789) se encaminaban a reconocer el divorcio, a establecer la paridad entre los hijos legítimos y los naturales y dar validez al matrimonio civil con la consiguiente desacralización de las uniones matrimoniales, lo cual dejaba la puerta abierta al divorcio. Pero no sólo cambiaron las relaciones

entre la Iglesia y el Estado, sino también las condiciones económicas que –a partir de la protoindustrialización (siglos xvii-xviii)– tuvo el efecto de retener a los hijos en el hogar. Así se substituyó la dote –gracias a la cual las mujeres accedían a las propiedades parentales por el aprendizaje de un oficio, como ocurría en las ciudades. De modo que los padres preparaban a las hijas para un oficio y se beneficiaban de su trabajo hasta que se iban de casa. Tanto es así que entre las familias urbanas la dote tendió a desaparecer siendo substituida por la idea de proveer a los hijos de la educación y la preparación profesional que necesitaban para trabajar.

De manera paralela a la modificación de las formas de producción –protoindustrialización (siglos xvii-xviii, Revolución Industrial (1870); Revolución Tecnológica (después de 1945)– también se han producido cambios en la estructura familiar. Si en el Antiguo Régimen la propiedad con las diversas formas de herencia determinó la organización familiar, han sido los sistemas productivos los que han influido a partir de la Modernidad sobre el modelo familiar. Ahora bien, al lado de la secularización y del sistema productivo, hay que anotar otro factor que también ha incidido sobre la estructura familiar: la guerra. En efecto, algunos de los cambios que se han operado en el ámbito familiar nacen de las dos contiendas mundiales del siglo xx. Por un lado, la guerra dispersa a los miembros de una familia, sobre todo, a los hombres que marchan hacia el frente. La prolongada separación de las parejas provoca el retraso de matrimonios e hijos, el aumento del adulterio y la prostitución, es decir, crece todo aquello que se había presentado como una decadencia que justificaba la puesta en marcha de la maquinaria bélica. Con todo, la consecuencia positiva fue la emancipación de la mujer que asumió mayores responsabilidades en los asuntos familiares, económicos y políticos.

Goody dedica el capítulo noveno a las influencias que la protoindustrialización –que se dio durante el período que va del siglo xvi al xviii– y la plena industrialización –desarrollada propiamente a lo largo del siglo xix– han ejercido sobre la familia. La protoindustrialización fomentó la producción doméstica, basada en la economía familiar, y la organización capitalista del comercio, que se encargaba de entregar la materia prima a domicilio y de comercializar los productos. En este sistema de producción mujeres y niños trabajaban en casa, tejiendo por ejemplo. Cuantos más hijos se tenían de mayor mano de obra se disponía, con lo que aumentaban los ingresos. Ahora bien, con el desarrollo de la plena industrialización durante el siglo xix cambiaron las condiciones laborales y familiares, ya que se abandonaba el hogar doméstico para trabajar en la manufactura, que empleó a muchos niños por constituir una mano de obra barata. En las fábricas, los niños trabajaban lejos de sus casas, en tareas repetitivas y peligrosas, en malas condiciones de salubridad, siendo vigilados por adultos que no eran sus padres. El empleo de familias enteras dio lugar a que se construyeran viviendas (las famosas «colonias») junto a las fábricas, lo cual provocó la aparición de corrientes migratorias del campo a la ciudad, pero también de Europa a América. Tal como sucedió con la protoindustrialización, las familias aumentaron el número de hijos ya que se convertían en una fuente de ingresos, a pesar de las duras condiciones que soportaba la infancia, situación que comportó un aumento de la mortalidad.

Es obvio que Inglaterra fue el foco de atención que polarizó este proceso que, a la larga, había de provocar un aumento de la pobreza al instalarse una mentalidad puritana –vinculada, qué duda cabe, a la época victoriana– que transfirió el modelo familiar de las clases pudientes a las clases trabajadoras. La segunda mitad del siglo xix asistió a la gradual expansión del rechazo a

las «esposas trabajadoras», un sentimiento presente en la aristocracia que se trasladó a la burguesía y que, finalmente, afectó a las clases más humildes. Junto a la maternidad biológica surgió la idea de la «maternidad moral» que proscribía a las nodrizas y establecía –como regla general– la necesidad de que las propias madres alimentasen a sus hijos. De hecho, se dio una gran literatura para fomentar el papel de la madre y la importancia de la vida familiar en orden a la educación de los hijos, que habían de ser puestos a salvo de las duras condiciones que se daban en las fábricas: la escuela era un lugar más apropiado para la infancia que el taller o la manufactura.

Por tanto, la mujer debía quedarse en casa a cuidar de la familia con la consiguiente reducción del nivel de los ingresos. En efecto, la situación de la familia empeoró recayendo las responsabilidades en la mujer: el hombre vivía la esfera pública (trabajo, ocio) y la mujer quedaba limitada al ámbito doméstico. A consecuencia de ello, la violencia doméstica aumentó al amparo de la privacidad de una vida urbana que garantizaba la impunidad del agresor. Por su parte, la natalidad –después que se limitase el trabajo infantil y se estableciese la escolarización obligatoria– descendió hasta el punto que a finales del siglo XIX el tamaño de las unidades familiares se había reducido extraordinariamente. En conjunto, se produjo una especie de proletarización de la vida familiar que se distinguía por un nuevo estado de cosas: desaparición de la dote, elección más libre de la pareja, matrimonio menos obligatorio y reducción del número de hijos.

En Occidente ha acabado imponiéndose la pequeña familia nuclear, compuesta por un matrimonio y dos hijos que son amados. De hecho, esta unidad familiar se encuentra aislada de sus parientes, si bien es considerada funcionalmente apropiada para el capitalismo ya que controla la natalidad y permite la movilidad laboral. Con el paso del tiempo, y después

de las dos guerras mundiales, la mujer trabajadora –denostada en la época victoriana– se ha incorporado definitivamente al mundo laboral. En realidad, con la Segunda Revolución Industrial (1870) muchas mujeres ya fueron empleadas en industrias y oficinas, hasta el punto que la mujer trabajadora pasó a convertirse en una norma aceptada –no sin reticencias– por la sociedad.

Tal situación se ha visto corroborada por la Tercera Revolución Industrial que siguió a la Segunda Guerra Mundial. Pero las cosas no fueron fáciles. En realidad, después de 1945 se intentó restringir el protagonismo y la independencia de la mujer, así como los vientos de liberación de la juventud, en un esfuerzo para retornar a los valores familiares y sociales anteriores a la Primera Guerra Mundial (1914-1918). A raíz de la magnitud de aquella tragedia bélica, se quebró un mundo de seguridades presidido por la obediencia y el respeto absoluto a las autoridades (políticas, militares, académicas, familiares). Pero al finalizar la Segunda Guerra Mundial, las cosas no podían ser como antes, de manera que los movimientos radicales de los años sesenta, con su impacto sobre las relaciones interpersonales y su canto al amor, favoreció un movimiento de liberación que se ha impuesto en el mundo occidental. Este conjunto de circunstancias ha comportado un nuevo panorama: independencia de la mujer, movilidad laboral, cambios de residencia, matrimonios tardíos, inestabilidad de las uniones matrimoniales, debilitamiento del control religioso sobre la vida doméstica, secularización y laicización de la vida familiar, avance del divorcio, fomento de la adopción, y aparición de familias monoparentales, aunque los sistemas legales y normativos siguen estando pensados para una familia nuclear que sólo se disuelve con la muerte. Pero esta situación que se extiende por todo el mundo occidental no nos puede hacer pensar que el fin de la familia esté próximo tal

como señala a menudo el periodismo popular. De hecho –y así reza la tesis del autor– los individuos tan sólo escapan de una relación para entrar en otra que –eso sí– presenta unos tónicos diferentes, caracterizados en estos tiempos postmodernos por el fin del emparejamiento permanente

y universal. La historia sigue y, en consecuencia, la familia –esa vieja institución extendida por doquier– continúa siendo uno de los pilares básicos de la construcción europea.

Conrad Vilanou