



LIBROS

Recensiones de los libros

SEVILLANO GARCÍA, M. L. y BARTOLOMÉ CRESPO, D. (coords.): *Desarrollo de la inteligencia con la integración circular de la prensa*. Madrid, CCS, 1999.

Las distintas fases del trabajo científico han sido coordinadas por el doctor Bartolomé Crespo, pionero en esta clase de tareas en España, y que hace ya más de una década viene impartiendo en diferentes foros cursos de integración curricular de prensa en la enseñanza, y organizando congresos internacionales sobre prensa y escuela. Son ya varios los libros que lleva publicados sobre esta temática en sus distintos niveles. Se trata de una investigación rigurosa, con valiosas sugerencias contrastadas para mejorar los procesos de enseñanza. Al final del libro el lector encontrará tres anexos de enorme utilidad para interpretar el abundante y pormenorizado conjunto de tablas y datos de los que se pueden extraer aplicaciones prácticas en el diario quehacer del aprendizaje. Es particularmente interesante el anexo 1 sobre progreso e integración de alumnos deficientes en aulas normales. El libro es un banco de datos al que podemos recurrir para la orientación en la preparación de múltiples experiencias didácticas innovadoras. Este es un importantísimo aspecto en el trabajo de investigación que comentamos: no se basa en apreciaciones teóricas o en elucubraciones especulativas sino que está apoyado en datos objetivos. Se acompaña asimismo, una selección bi-

bliográfica de fuentes españolas y extranjeras sobre lingüística y evaluación de textos escolares, así como también de psicología infantil y de aprendizaje con los medios de comunicación. En el mismo figuran, por orden alfabético, desde el recientemente desaparecido García Hoz, maestro de tantos educadores, hasta el creador en Madrid de la entonces escuela de psicología de los años sesenta, Yela; dos figuras señeras de la contribución española reciente a la pedagogía y a la psicología. Tuve la suerte de ser alumno de ambos en la entonces Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense. En España fue Yela uno de los pocos iniciadores en el campo de las investigaciones sobre inteligencia y lenguaje, y que guarda alguna relación germinal con el libro, de cuyos autores, Bartolomé Crespo y Sevillano García, también aparecen en la bibliografía varias de las obras recientemente publicadas. El objetivo que se persigue es bien claro y definitivo: se trata de verificar qué es lo que los alumnos mejoran cuando integran en su aprendizaje la prensa periódica escrita. Hay cinco elementos de estudio y análisis: inteligencia general, inteligencia verbal, inteligencia no verbal, comprensión verbal, razonamiento lógico. Se utiliza un tratamiento estadístico depurado, con el método test-retest, post-test-pretest. Los análisis estadísticos se basan en pruebas no paramétricas U de «Mann-Whitney, e intervalos de confianza de las medianas, datos estadísticos complementarios, pruebas t de «Student-Fisher. para comparar dos medias e IC de las diferencias, tests «for Paires Samples.

Pero todo ello se ha llevado a cabo con exquisito respeto a la situación real de los contextos de enseñanza. Es uno de los grandes méritos de la experiencia este de su total realismo. En este aspecto hay una constante y sabia insistencia a lo largo de todo el libro. Habría sido una posibilidad aceptable igualar en número los grupos e incluso eliminar aquellos sujetos que más se salen de la tónica general. Tal medida desde el punto de vista de la investigación básica, es totalmente justificada y hasta aconsejable. Desde el punto de vista de la investigación aplicada educativa significaría, sin embargo, una alteración, puesto que en la realidad los mismos grupos son como son y los profesores no tienen la posibilidad de modificar los agrupamientos. Si se eliminan ciertos elementos, tal vez se permita verificar más claramente algunas hipótesis, pero el parecido con la realidad escolar quedaría falseado en aras de una pureza investigadora que ganaría en contenidos teóricos, si bien a base de perder en su engarce con los anclajes prácticos de la verdadera situación que encontramos cada cual aquí y ahora en el aula.

Incorporar los periódicos en los currícula de nuestras materias docentes, como indica el profesor Bartolomé, podemos asegurar cómo él siempre ha inculcado con esmero esa faceta de realismo y naturalidad en el día a día de la función educativa. Siempre con vistas a lograr una consecución de objetivos de gran valor educativo general (y también particular dentro del ámbito específico de cada cual: el Latín y la Cultura Clásica, mundo de la publicidad, etc.) que sólo con los periódicos son alcanzables. E insisto en que hablo desde la perspectiva de diez años de experiencia desarrollando la nueva didáctica de aplicación de la prensa en la enseñanza del Latín en BUP y COU, ahora ya también en ESO y en Bachillerato LOGSE.

En la obra de investigación *Desarrollo de la inteligencia con la integración curricular de la prensa* todo se compensa metodo-

lógica y científicamente cuando se estudia la comparación del número de alumnos que suben, repiten, bajan. De esta manera se ha realizado un trabajo con exactitud total y en el que abundan las tablas de observación alumno por alumno y prueba por prueba. Este dato, hay que insistir en ello incansablemente, es muy importante, ya que, si no se atiende, distorsiona la visión del bloque de alumnos. Ahora bien, tampoco en la investigación se puede aislar, porque entonces pierde éste su carácter realista y contextualizado, es decir, tomar una muestra aleatoria, de la realidad, tal y como es y no como quisiéramos que fuera, puesto que los profesores tenemos que trabajar así.

Ante los resultados globales de las pruebas de análisis verboicónico, en el libro objeto de la presente reseña se plantean varias preguntas: ¿Existen diferencias en los textos elaborados por estudiantes a partir de estímulos diferentes intencionados de aprender con prensa? ¿Se diferencian estos textos en relación con su estructura textual? ¿Aparecerán diferencias que denoten diferentes estilos cognitivos, de comprensión lectora, aptitudes escolares, etc.? Rotundamente afirmativa es la respuesta, apoyada en el estudio contrastado a lo largo de dos años en distintos centros zamoranos. Los números de palabras, la longitud del texto, las comas, etc., ¿serán indicadores de algo más o tal vez esos mismos signos sean ya la respuesta a los progresos esperados? Doble afirmación al doble interrogante.

La investigación abre así horizontes a nuevas formas de ver, entender y tratar la cuestión didáctica con la prensa. Dada la importancia del tema —advierte el prologuista, doctor Medina Rivilla— y la necesidad de alfabetización con los medios de comunicación de la población estudiantil total y no sólo de los grupos privilegiados, siguiendo urgentes y apremiantes recomendaciones de la UNESCO, la divulgación y el 2. En el factor Comprensión

Verbal, el progreso afecta tanto a los alumnos que podemos definir como mejor cualificados, como a los peor situados.

En el factor Razonamiento Lógico observamos que la prensa como elemento estimulador de la inteligencia tiene el efecto de acentuar los niveles preexistentes, siempre en favor de quienes están mejor preparados, significando para éstos un recurso muy estimulador y de efectos positivos. La incidencia favorable en grupos y alumnos aventajados es más considerable y constatada. El crecimiento y la cohesión intra e intergrupos aparece igualmente en este factor dentro de todos los grupos como el efecto más positivo de la prensa. El número de alumnos que conforma un conjunto influye poco cuando se integra la prensa de forma curricular, puesto que la subida se da tanto en los menos numerosos como en los más numerosos. En relación con las pruebas verboicónicas se verifican subidas significativas comparando las primeras redacciones realizadas con las segundas entre grupos participantes y no participantes en la experiencia, siempre a favor de los segundos en los siguientes elementos. Analizando: número de caracteres, número de palabras, número de oraciones, tamaño medio de palabras, promedio de palabras por oración, máximo de palabras por oración, número de signos, madurez del lenguaje, se demuestra de forma fiable y objetiva el valor positivo de la prensa en su integración curricular. Máxime si tenemos en cuenta el altísimo nivel de confianza de las pruebas aplicadas: el 0,0001 Merece la pena insistir en esta última conclusión correspondiente al apartado 4 del capítulo 3 –Resultados globales de las pruebas del análisis verboicónico–. En dicho apartado se exponen con claridad y exactitud los logros exclusivos del método obtenido de las redacciones que escribieron todos los alumnos y que representan un todo coherente mediante el cual se llevan a cabo estrategias de comunicación.

Esas redacciones son procesos comunicativos que abarcan tanto los signos lingüísticos como los no lingüísticos. Se acompaña un cuadro bien definido y estructurado que hay que tener muy en cuenta para el seguimiento provechoso de la interpretación y que comprende grupo, carácter del grupo (experimental/control), tema, prueba, descripción de los centros participantes en la experiencia. Así se aprecia en toda su profundidad la comparación de las varianzas intra e intergrupos. Es la manera de constatar y demostrar como fiable el progreso educativo en el desarrollo de la inteligencia gracias al estímulo prensa integrado curricularmente. Es a lo que apunta con acierto el título del libro.

El libro es una buena aportación a la promoción cultural y a la conformación de sociedades más libres y autónomas en la utilización y aprovechamiento de recursos que se nos dan en abundancia, como son los mensajes de los medios de comunicación y que por falta de conocimiento propedéutico y analítico no se aprovechan debidamente. En ello viene insistiendo constantemente año tras año y publicación tras publicación Bartolomé Crespo. Bien es verdad que, como podemos comprobar en nuestros colegios e institutos, la prensa y otros medios van siendo incorporados de forma paulatina pero firme y progresiva. Y así se va entrando en consonancia con la sociedad mediática que nos ha tocado vivir. La investigación del desarrollo de la inteligencia llega a resultados que son importantes para comprender lo que acontece intra e intergrupos y así extraer las conclusiones oportunas, del todo fiables y reales y con seguridad de que están en un alto grado de probabilidad científica. Enumero cinco de las más de cincuenta de esas conclusiones que figuran al final del libro y que son muestra de un riguroso trabajo concluso y perfecto, de alto interés para la comunidad científica internacional. En el factor Inteligencia General se produce claramente un progreso a

favor de los grupos que utilizan prensa en su aprendizaje. La influencia de ésta en la mejora es muy clara y persistente como factor determinante.

Bienvenido Mena Merchán

GAIRÍN, J. y VILLA, A.:
Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento. Universidad de Deusto, Bilbao, 1999.

Los equipos directivos, ¿actúan como tales? y, ¿qué dificultades encuentran para realizar su trabajo como tal equipo?, son las dos preguntas que orientan este estudio escrito al amparo de la convocatoria nacional de proyectos de investigación educativa del CIDE. Sus autores de larga trayectoria teórico-práctica en el área de Organización Escolar realizan una búsqueda original apoyada en instrumentos bibliográficos, estadísticos y teóricos idóneos cuyos resultados nos ofrecen con claridad a lo largo de la obra.

El interés social y educativo creciente, por abordar la situación de la dirección, la necesidad de conocer en profundidad el funcionamiento de la dirección por equipos, la posibilidad de validar alguna de las experiencias que amplían la acción directiva más allá de la implicación del equipo directivo y aumentar ampliando la colaboración existente entre el ICE de la Universidad de Deusto y el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Autónoma de Barcelona aparecen como las razones que justifican el presente estudio.

Conocer el proceso de formación y organización de los equipos directivos, analizar el reparto de funciones del Equipo Directivo y de cada uno de sus miembros, conocer el modo de organización y funcionamiento del Equipo Directivo en su do-

ble vertiente de la toma de decisiones y los canales de información, estimar el grado de satisfacción con el funcionamiento interno del Equipo y con el funcionamiento de la estructura organizativa, delimitar las modalidades de organización más coherentes con la actual Reforma y formular propuestas con relación a la temática abordada se presentan como los objetivos fijados.

A lo largo de tres años los autores desarrollan el diseño, elaboran tanto el marco teórico como los instrumentos, aplican el cuestionario de treinta y dos preguntas y otras técnicas, analizan la información, elaboran resultados e informes, realizan una aproximación contextual a la función directiva tanto desde la legislación vigente como desde los grandes paradigmas útiles para este fin. El punto de vista adoptado se halla en relación a la configuración y estructura del Equipo directivo y de acuerdo al estudio de campo.

Entre las conclusiones, en conexión con los objetivos, destacan el papel fundamental de la dirección en la promoción de los procesos de cambio, la insuficiente formación específica en las áreas de diseño curricular y evaluación del Centro así como en lo que afecta a la gestión de reuniones y al fomento del trabajo en equipo y las actitudes positivas (accesibilidad, capacidad de escucha, atención a las necesidades y problemas del Centro).

Las propuestas van desde promover modificaciones normativas favorecedoras de la flexibilización de los Equipos Directivos hasta la vinculación del desarrollo profesional de los directivos al desarrollo de la autonomía institucional, pasando por incentivar de modo notorio el acceso al puesto directivo.

Destinado a los interesados en la gestión de Centros educativos, legisladores y docentes en general, este libro incluye los cuestionarios utilizados en la investigación así como los resultados cuantitativos.

Celia Paricio de la Horra

RIVERO, J.: *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. Madrid-Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 1999, 485 pp.

La excelente calidad del discurso pedagógico en América Latina produce con frecuencia un efecto no deseado, en la medida en que sirve para enmascarar la falta de respuesta política a las insuficiencias sangrantes de buena parte de la región. La solución a las carencias educativas excede el ámbito de la literatura educativa y exige políticas de intervención pública decididas y continuadas. Dicho en términos más neutros, en América Latina y en materia de educación es enorme la brecha entre la competencia para realizar diagnósticos y la capacidad de aplicar soluciones.

La organización de las sociedades en un contexto de desarrollo sostenible, de paz social y democracia, sólo será posible con generaciones jóvenes educadas sin exclusiones. Y es sabido que a los factores tradicionales de desigualdad se añaden otros, derivados de la disparidad en el acceso a los efectos de la globalización, en lo educativo como en otros ámbitos de la vida. Desde estos supuestos razona José Rivero, quien no duda en afirmar: «En América Latina se está educando desde y para la desigualdad, con consecuencias que agravarán la fractura social vigente.»

José Rivero, peruano de nacimiento y especialista en educación dentro de la Oficina Regional de UNESCO para América Latina y Caribe, ha dedicado muchos años a la reflexión y a la gestión directa de asuntos educativos en América. Su libro *Educación y exclusión en América Latina* es un libro claro, riguroso y comprometido, que contiene una

percepción crítica de la realidad que analiza. Esta percepción es compatible, sin embargo, con un signo de esperanza, que el autor identifica en las posibilidades de la educación como mecanismo de inclusión social y de fortalecimiento democrático en los actuales contextos de pobreza.

El libro se ordena en cuatro capítulos. En el primero de ellos se aborda el juego cruzado de tres conceptos: globalización, pobreza y desempleo. El actual orden mundial se juzga inviable y, en el caso de América Latina, se ponen de manifiesto las contradicciones entre los avances macroeconómicos y los impactos en materia de pobreza y desempleo. En la necesaria renovación de propuestas, el autor entiende que la prioridad de la educación ha ganado consenso como factor clave en el desarrollo de los países latinoamericanos.

El capítulo segundo aborda la educación como factor de inclusión social y de desarrollo humano, e incluye un catálogo actualizado de las diferentes expresiones educativas de la pobreza: los distintos rostros del analfabetismo, oportunidades de estudio, acceso, permanencia y calidad, desigualdades en los propios sistemas educativos y malestar docente. Cabría glosar que, en un mundo globalizado en el que norte y sur son conceptos más sociales que geográficos, este catálogo tiene valor universal; su lectura y la reflexión consiguiente son muy aconsejables para reforzar convencimientos o escandalizar inocencias.

En el tercer capítulo del libro se abordan cuestiones como éstas: ¿pueden las políticas y estrategias educativas superar por sí solas la inequidad en América Latina? ¿corresponde a la educación asumir tal responsabilidad? Las virtualidades de los programas compensatorios y la opción por estrategias de

discriminación positiva son objeto de análisis al respecto.

El capítulo cuarto y último es el más extenso del libro. Tras una introducción sobre la génesis de los cambios educativos en el siglo XX y un repaso de los fundamentos de las recientes tendencias del cambio educativo en América Latina, se analizan los procesos desarrollados durante la década de los noventa en Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, México, Perú y República Dominicana. La calidad es el centro de atención de estos procesos. En todos ellos se percibe el esfuerzo por extender las jornadas escolares, transformar el currículo, incorporar nuevas tecnologías y mejorar la formación de los docentes. Sin embargo, este esfuerzo debe convivir en la mayoría de los casos con un déficit acumulado difícil de remontar y se asumen los desafíos nuevos sin haber cumplido de modo satisfactorio etapas básicas del desarrollo educativo. Cuestiones como equidad educativa, descentralización y autonomía de los centros, privatización y papel del Estado, financiación del cambio y evaluación de la calidad son tratadas en este capítulo al hilo de la descripción de los procesos de reforma en los países citados.

El autor es respetuoso con los procesos que describe y no cae en la tentación de deslizar, desde la distancia, opiniones que pudieran ser o parecer descalificadoras. Prefiere, en cambio, reagrupar sus valoraciones y sus reflexiones personales en unas páginas finales llenas de contenido, de lucidez y de compromiso, cuya lectura es bien recomendable para toda persona interesada en saber qué pasa con la educación —en el mundo y en el propio barrio— en este cambio de siglo.

J. L. Pérez Iriarte

PÉREZ SERRANO, G. (coord.): *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Narcea, Madrid, 2000, 320 pp. ISBN: 84-277-1302-9.

Este libro, de la Colección SOCIOCULTURAL, de la Editorial Narcea, ofrece una respuesta a la demanda de muchas personas que desean iniciarse en la investigación socioeducativa, y buscan modelos de *cómo hacerla*. A través de sus páginas brinda a los interesados la posibilidad de entrar en contacto con diversos estudios llevados a cabo con metodologías variadas, entre las que predominan las de índole cualitativa.

El libro permite profundizar, desde una perspectiva teórica, en una metodología para la investigación, aplicarla a realidades concretas, con los ajustes considerados pertinentes, y conocer una serie de investigaciones realizadas en diferentes ámbitos del campo social, que servirán de modelo para nuevas investigaciones. Éstas presentan un abanico de posibilidades a quienes proyectan su diseño de tesis, para que conozcan diferentes modelos que les pueden orientar, tanto en lo que deben como en lo que no deben hacer en una investigación.

El libro consta de dos partes claramente diferenciadas.

La primera ofrece una serie de reflexiones de carácter introductorio sobre la investigación en Educación Social y Animación Sociocultural, a fin de enmarcar la obra en diversas ópticas y perspectivas.

En el capítulo titulado *Presupuestos metodológicos del investigador. Perspectiva crítico-reflexiva*, la Dra. Gloria Pérez Serrano aborda lo que significa investigar desde la vertiente de las Ciencias Sociales

y Humanas, su proceso de búsqueda, de indagación y de cuestionamiento, haciendo especial referencia a la necesidad de un método y a la exigencia de investigar de forma rigurosa y sistemática.

El capítulo sobre *Investigación-Acción Participativa*, del que es autor Orlando Fals Borda, trata sobre el papel que tiene la investigación participativa, el significado del diálogo y la autonomía, así como el de la investigación colectiva, un desafío que lleva a renovar el compromiso con el cambio y la transformación de nuestras sociedades para llegar a un mundo más satisfactorio.

En la segunda parte, el libro presenta diversas investigaciones y experiencias desarrolladas en el ámbito de la Educación Social y Animación Sociocultural, con las que se ofrecen modelos de investigación para que el lector pueda constatar cómo se plantean y desarrollan, cómo se enfocan, qué problemas pueden surgir, cómo se resuelven, etc. Estas investigaciones aplican diferentes metodologías.

El capítulo sobre *Proceso metodológico de una investigación en Animación Sociocultural*, del que es autora Sara de Miguel Badesa, expone cómo elaborar un perfil del animador sociocultural, planteando las variables que influyen en su elaboración. Ofrece una metodología que combina el método empírico (observar la realidad), el comparado (analizar las semejanzas y diferencias entre los aspectos que merecen ser comparados), y el análisis de contenido (identificar los rasgos y valores).

El capítulo titulado *Análisis de Puestos de Trabajo en Animación Sociocultural*, cuya autora es M.^a Teresa Martín González, se centra en el mundo laboral del animador sociocultural, para detectar sus necesidades formativas y las bases metodológicas que diseñan su educación permanente. Tiene como finalidad lograr un modelo de estudio ocupacional que permita conocer el contenido real

del trabajo que realizan los animadores para diseñar los contenidos adecuados para su formación. La metodología aplicada es el análisis de los puestos de trabajo, expresados en términos de funciones y tareas. Estudia la realidad social desde dentro, dando protagonismo a los propios actores. Tanto en este capítulo como en el que sigue, el *Estudio de necesidades de formación de trabajadores de la industria conservera: diagnóstico y propuesta formativa*, cuyo autor es Juan Sáez Carreras, se utiliza la metodología etnográfica que tiene como objetivo «facilitar la adaptación del capital histórico potencial de los recursos humanos del sector de la conserva de productos vegetales a las transformaciones industriales, producto del reto diario del mercado... con el objetivo de mejorar la producción, el empleo y la competitividad del sector».

M.^a Luisa Sanchiz Ruiz, autora del capítulo sobre *Investigación etnográfica sobre un club de ocio para personas con deficiencia mental*, describe con detalle el ámbito en el que desarrollan su tiempo libre estas personas. La autora desvela las experiencias, sentimientos y vivencias de las personas implicadas, sirviéndose de los instrumentos que requieren los estudios cualitativos: notas de campo, entrevistas, observación participante, cuestionarios, fotografías, documentos...

El capítulo sobre *Investigación Participativa*, de Emilio Lucio-Villegas Ramos, recoge el proceso metodológico que conduce a la realización de una propuesta de estas características. Los elementos teóricos van acompañados de una experiencia concreta, realizada en un Centro de Educación de personas adultas.

El capítulo titulado *Intervención en la familia. Estudio de casos*, cuyas autoras son Pilar y M.^a Inmaculada Muñoz Serván, ofrece a los profesionales de la Acción Social un marco privilegiado para abordar las múltiples y complejas realidades familiares

a las que deseen dar respuesta. Las demandas sociales requieren una intervención que exige una valoración diagnóstica a partir de la cual se diseñará el programa de intervención.

Carmen Vega es autora del capítulo sobre *Evaluación de la Animación Sociocultural en el ámbito rural, en la Comunidad de Madrid*. Habiendo dedicado gran parte de su vida a profundizar en los problemas planteados en el mundo rural y las posibilidades de dinamización y desarrollo social y humano que ofrece la Animación Sociocultural, la autora presenta una investigación en la que analiza, estudia y evalúa diversos planes de Animación Sociocultural que se han llevado a cabo en el ámbito rural.

Finalmente, el capítulo sobre *Evaluación externa de un programa de Educación Social*, de Mario de Miguel Díaz, pone de relieve cómo en los últimos años se han incrementado los trabajos evaluativos relacionados con políticas públicas, dado que los ciudadanos van tomando conciencia de que dichas políticas deben estar sometidas a control democrático. En este caso concreto, se analiza un programa para promover la acción y participación de las mujeres en la vida cultural, a través de diversos talleres. Para estimar si se habían alcanzado o no los objetivos propuestos, se elaboró un diseño tipificado como preordenado, observacional y no comparativo con el que se pudo comprobar la eficacia del programa, así como también valorar de forma global sus puntos débiles para hacer las consiguientes propuestas de mejora.

Todos los capítulos, aunque utilizan diferentes metodologías, tienen la estructura general que se muestra a continuación:

- *Introducción*: Justificación del estudio, motivaciones, objetivos.
- *Metodología*: Proceso de investigación. Cómo se ha llevado a cabo.

Desarrollo amplio del método, camino elegido, así como de los instrumentos utilizados.

- *Interpretación*: Interpretar los resultados en función del marco teórico y de los datos recogidos en el trabajo.
- *Conclusiones*: Reseñar las principales conclusiones, así como su aplicación a la mejora de la Educación Social; reflexión-crítica.
- *Sugerencias para posibles estudios a partir de lo realizado*: ¿Qué preguntas podemos hacer a la realidad para seguir avanzando?
- *Referencias bibliográficas*.

En definitiva, Gloria Pérez Serrano y los especialistas que forman el equipo por ella coordinado han logrado conjugar en esta obra la reflexión teórica sobre investigación cualitativa con su aplicación práctica a un ámbito de la acción social, armonizando *el saber* con el *saber hacer*. Por ello, el lector interesado por estas metodologías, encontrará en este libro pautas valiosas y pistas para realizar una investigación de calidad, al abrirse horizontes y hacerle asequible la investigación. A lo largo de sus páginas encontramos estímulo para descubrir capacidades, crearlas y recrearlas en nuestro entorno y en cada uno de nosotros, y una invitación a poner manos a la obra y a trascender las lindes agobiantes de las limitaciones que nos asedian. Autoras y autores han sabido leer la realidad y abrir horizontes futuros en esa línea inquietante de cuestionarlo todo y de buscar la verdad, señales que caracterizan al buen investigador/a, como lo son quienes han participado en la elaboración de este libro. Una obra que contribuirá a crear conocimiento sobre la investigación cualitativa, a animar a investigar y a abrir nuevas perspectivas.

Marco Antonio R. Díaz

LÓPEZ MELERO, M.:
*Aprendiendo a conocer
a las personas con
síndrome de Down.*
Ed. Aljibe. Archido-
na, 1999.

Es una gran satisfacción y una enorme suerte compartir el quehacer educativo con una persona que, desde hace muchos años ya, esta abriendo un camino por el que muchas otras avanzan hacia una realidad más justa, más exigente y más comprometida.

El profesor Miguel López Melero lleva casi 25 años trabajando con personas que tienen el síndrome de Down. A él le gusta decir, por encima de todo, que son personas con capacidad de sentir, de amar, de aprender.

Su trabajo ha sido una larga lucha contra estereotipos, falacias y maldiciones. Una lucha que todavía no ha terminado. Quien lucha recibe heridas. A él le ha sucedido algunas veces lo que le pasó a un soldado que cavó una trinchera tan profunda que le declararon desertor. Le han dicho que crea falsas expectativas y que se equivoca cuando dice que las personas con síndrome de Down son capaces de aprender.

Cuando un médico tiene que notificar a los padres que su hijo recién nacido tiene síndrome de Down, les dice con cara apesadumbrada: *-Tengo que darles una mala noticia.*

No quiero pensar en la reacción vehemente del profesor López Melero si estuviera presente en esa comunicación. En esa reacción indignada se refleja una parte de su filosofía. Nadie mejor que el profesor López Melero podría transmitir esa noticia a los padres. Estoy seguro de que en ella habría mucha esperanza, mucha paz, mucho respeto, mucho conocimiento educativo.

Su trabajo se basa en lo científico, pero también en lo ideológico, en lo ético y en lo emocional. En efecto, el trabajo con personas con síndrome de Down es para el profesor López Melero una ciencia, una causa y una pasión. El libro es fruto, como él mismo dice en el prólogo, de «la investigación, el aprendizaje y la convivencia con muchas personas con síndrome de Down y con sus familias y entorno más cercano».

Creo que este libro le ha salido de la pluma, a través de un milagroso equilibrio de presiones entre lo que surgía de la cabeza y lo que procedía del corazón. Prueba de ello es el comienzo del mismo, desbordado de presencias vibrantes y emotivas. Son las opiniones de padres y madres de niños y niñas con síndrome de Down.

Como vive su investigación y su trabajo con pasión, hace afirmaciones que es preciso entender desde posiciones de mayor distancia. Cuando dice que no le preocupa el síndrome sino la persona, lo que quiere decir es que la persona está por encima del síndrome. ¿Cómo no le va a preocupar el síndrome si, en la medida que conoce su entramado biológico, psicológico y social, puede ayudar a las personas que lo tienen? Así se entiende a Miguel López Melero. Así se debe entender su libro.

El autor ha bebido en fuentes de aguas prístinas. Sé la importancia que ha tenido para él la obra, la vida y la persona de Humberto Maturana. Sé la enorme presencia que en su trabajo tienen autores como Piaget, Luria, Vigostky, Bruner, Perkins, Feuerstein, Wallon o Habermas. No construye su casa con paja y arena sino con piedra dura de influencias científicas y el cemento sólido de su propia argumentación y de su experiencia.

El conocimiento riguroso del síndrome conduce al respeto y a la esperanza. La pregunta esencial no es lo que no puede

hacer una persona con síndrome de Down sino todo lo que puede llegar a saber, a hacer y a vivir. La condena que supone la visión tradicional se rompe no ante la compasión sino ante el rigor y ante el respeto. Aquella visión tenía mucho que ver con el abandono o con la sobreprotección que imposibilitaba la conquista de la autonomía. Era una profecía de autocumplimiento.

Esta nueva concepción, alejada de los estereotipos que colgaban en la espalda de las personas con síndrome de Down el cartel de «subnormales», «retrasados mentales» y «deficientes» reconoce a estas personas la competencia cognitiva, lingüística y social que antes se les negaba. Esta nueva concepción exige un cambio no sólo epistemológico sino también ideológico y axiológico que transforma la intervención educativa y, también, a las personas que la realizan. La educación, desde esta perspectiva, no sólo ayuda a que los educandos aprendan y sean mejores sino que hace posible que los educadores también puedan conseguirlo. Una corriente subterránea que recorre todo el libro nos descubre la emoción del autor transformado por esta relación educativa con las personas con síndrome de Down.

Esta obra encierra una explicación rigurosa y una propuesta educativa pero, sobre todo, una nueva filosofía, una concepción que centra su mirada en las personas con síndrome de Down y no en el síndrome de Down que tienen algunas personas. Encierra también una nueva forma de concebir la sociedad desde una perspectiva que hace de la diversidad un valor y no una lacra, un camino de enriquecimiento y no de destrucción, un motivo de esperanza y no de desolación. En definitiva: una nueva filosofía.

Miguel Ángel Santos Guerra

MARTÍNEZ, M.: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Desclée De Brouwer, Bilbao, 1998, pp. 134.

«Cuando el mundo de la empresa se plantea el cambio en la forma de entender la relación entre el empleado individual y el empleador corporativo están aportando datos y reflexiones que, sin duda, deben ser integrados en el discurso sobre el nuevo contrato entre el profesorado y la institución educativa». La presentación de los nuevos paradigmas educativos suelen tener como elemento de coincidencia la idea anteriormente expresada acerca de los cambios que vienen sucediéndose en el orden de la producción, tanto en lo que hace referencia a las formas de organizar lo productivo como a la regulación de las relaciones laborales que derivan de aquellas —siempre teniendo en cuenta el horizonte de los cambios tecnológicos que afectan al nivel general del sistema. Desde un punto de vista tal, y en cuanto al ámbito educativo se refiere, el ejercicio analítico-sintético de la cuestión se plantea en los siguientes términos: la comparación crítica de dos modelos de ser y entender la escuela desde la práctica de la educación. Un modelo se introduce en el análisis en cuanto arquetipo obsoleto y sujeto a una crisis que debe ceder su puesto y ser sustituido por lo que vendrá, el otro, emerge como la virtualidad necesaria, lo que debe y tiene más posibilidades de ser, y que debe sustituir al anterior en el funcionamiento general de lo educativo.

La nueva organización del trabajo y de las relaciones laborales suponen el soporte fundamental para el análisis de Miguel Martínez de renovación de lo escolar cuyo principio básico descansa en la voluntad de conformar una nueva actitud de confianza en el profesorado con el objetivo

de generar la calidad educativa necesaria para alcanzar los logros que en la sociedad de la información y de las nuevas tecnologías se llevan algún tiempo proponiendo como un imperativo inexcusable. Así pues, de esta nueva forma de contrato moral, que apela a la construcción de nuevas conductas, la figura del profesorado es central en cuanto a elemento estructural del proceso de renovación en marcha. El aspecto más importante que afecta a la remodelación de esta figura de lo escolar trata del establecimiento de ciertos *condicionantes* que para el profesor deben ser ineludibles, y que incluirían también el contenido de su tarea y del puesto de trabajo, que propicien la cooperación, el compromiso, el aprendizaje permanente, la capacidad de cambio y la mejora del rendimiento. Al profesor, como sujeto moral al que van dirigidos los signos del cambio, se le pide la incorporación —o en caso de que se hubiese perdido la reincorporación— de competencias morales que podemos definir como de promoción o recuperación desde otros ámbitos de nuevas *potencialidades* para el ejercicio de su profesión. Estas potencialidades hacen referencia a una nueva «unidad» entre la tarea y el profesor donde este último debe movilizarse y prolongar sus saberes e inteligencia imaginativa y emocional propias del individuo, en cuanto a la incorporación de *cierta identidad de compromiso* lo que significa, desde el punto de vista de lo subjetivo, el uso de una nueva individualidad.

Hay que pensar que si por sujeto moral entendemos aquel individuo que hace depender su conducta de las normas (morales) y de las cuales puede deducirse un juicio de la misma, Miquel Martínez plantea una *moral funcional* como fórmula para disponer de un profesorado ajustable a las nuevas necesidades educativas de innovación organizativa respecto a criterios anteriores arcaicos donde la identidad del profesor no hacia tan fuertemente re-

ferencia, o al menos no exclusivamente, a la tarea que debe desempeñar como profesional. Esta nueva moral amplía los límites de lo que comúnmente se ha entendido la tarea del profesor ya que exige una participación del profesor que fomente la colaboración con la organización educativa de forma completa. Sabemos que todos los contratos buscan, de una forma o de otra, el compromiso de las partes. En el caso de la organización y el profesorado, éste debe comprometerse en un juego de «suma variable», es decir, que el profesor beneficia y sale beneficiado de los cambios a los que deben someterse tanto él como la institución.

Pero el contrato moral al que alude el autor supone un ámbito de transformación amplio en el que el profesorado se sitúa como nueva figura potenciada a partir de los siguientes aspectos: a) *participación al nivel de la estructura de la organización escolar*, que se reflejaría en la forma en que fluye la comunicación, la forma de tomar decisiones, la forma de fijar objetivos, etc.; b) *en la cultura de la organización escolar*, en lo que hace referencia a las actitudes de los profesores frente al cambio, los ratios que sustentan los valores comunes, la preocupación por los alumnos, la resolución de los conflictos, el entusiasmo, etc.; y c) *el puesto de trabajo*, que comprende una nueva forma de identificarse con sus funciones docentes, el sentimiento de logro en cuanto a la consecución de los objetivos, las oportunidades para el desarrollo personal y la satisfacción intrínseca por el trabajo. En definitiva, los condicionantes de la nueva escuela que propone Miquel Martínez se fundamentan en una curiosa *intelectualización* o reintelectualización del trabajo docente. La intelectualización del trabajo docente no supone una redundancia en lo que se entiende como un trabajo ya de por sí intelectual. En todo caso, hace referencia a la puesta en práctica de procesos de aprendizaje basados en la *calidad*.

Concretamente, se trata de una formación centrada en el aprendizaje de habilidades procedimentales y la conformación de estructuras cognitivas que permitan aprovechar al máximo los procesos de selección, elaboración y almacenaje de la información orientados a su transformación en conocimiento. De ahí que el autor hable de las capacidades de «aprender a aprender» y de «aprender a emprender» como aquellos que requiere la intervención y la actividad. Desde un razonamiento esencial, la calidad en educación puede ser descrita como la aptitud del centro para satisfacer las necesidades de una buena educación por encima de lo ofrecido por la competencia. Desde este punto de vista, la calidad está fundamentada en el carácter global y no disociable del proceso educativo y por lo tanto, la educación que recibe el alumno es el resultado de todas las operaciones que concurren en el proceso, cuestión que incluye al profesor aportando un valor añadido. Este valor añadido tiene como opción tanto mejorar la actitud del profesor como cambiar la «mirada» de éste, al cual se le van a «ofrecer recursos adecuados, estrategias oportunas y conocimientos para entender que su función no es tan solo la de enseñar, sino sobre todo la de hacer posible aprender».

Este último aspecto es importante para entender el tipo de colaboración que se le pide al profesorado al que se le va a exigir una *actividad* sobre la actividad escolar misma, una capacidad de intervenir extraordinaria sobre las condiciones de su trabajo que va más lejos de aquello que históricamente condicionaba su identidad docente y que, en cierta forma, incluye una nueva forma de *expropiación*: parece existir en el autor una convicción de que el profesorado debe autonomizarse de su propia identidad; que tiene la *obligación* de abrirla hacia las nuevas funciones que le son prescritas y que le obligan, a su vez, a tomar decisiones, a pensar y actuar

siempre según el código de la optimización y la calidad educativa. La vía empleada por Miquel Martínez, a partir de supuestos extraídos del management empresarial, para introducir cambios más o menos pertinentes en el proceso educativo, aboca al profesorado a establecerse como una figura de la función docente utilizable permanentemente según su fidelidad a los propósitos de la organización educativa ante la cual debe mostrar una *transparencia* en su conducta. En un primer momento, la transparencia haría alusión a todo aquello que dentro del centro escolar representaría una garantía alegórica de la igualdad ofrecida a todos los profesores. Pero la transparencia es también aquello que obliga a renunciar a conductas y a lugares comunes a partir de los cuales fructifica y se elabora una identidad propiamente docente, donde puede activarse o disimularse la discrepancia y la diferencia frente a la organización escolar. La identidad del profesor se construye por debajo de la organización y si el peso de ésta es tan importante como para hacerle perder sus recursos de identidad aquel se hallará ante la *desposesión*. Es decir, si el poder del profesorado reside en las zonas de incertidumbre que ciertamente debe controlar, toda tentativa que tenga como objetivo dispersar el refugio que las protegen equivale a una pérdida.

Para hacer aceptable esta desposesión Miquel Martínez ofrece un espacio de expresión controlada como único camino que el profesor debe tener a mano para expresar y aportar su contribución al edificio educativo: la participación en el proyecto de educación en valores y desarrollo moral. En términos generales, este proyecto puede resumirse como la puesta en marcha de nuevos métodos pedagógicos que permitan —en afinidad a lo promulgado por las instituciones políticas— la formación de nuevos ciudadanos responsables y humanitarios en la producción de nuevos comportamientos métodos que

renueven el conjunto de capacidades y habilidades del alumnado en la nueva sociedad de la información. Lo que debería posibilitar, a su vez, la integración activa y creativa de los alumnos como ciudadanos en la sociedad de tal manera que continúen la tradición liberal y permitan la innovación deseada. Cabría reseñar, por último, la importancia dada a la *transversalidad* en el currículum, es decir, la formación ética de la ciudadanía, en la que se repliegan todas las clases sociales en una única clase no conflictiva, la ciudadanía, como la nueva moral del compromiso cívico y de colaboración ciudadana, con el objetivo de capacitar al alumnado en la acción obediente y eficaz en su entorno social. El profesor incorpora temas transversales como la educación por la paz, la salud, el medio ambiente, el tercer mundo, etc., convirtiéndose dentro de la escuela en fiscal de los horrores del presente delatando, así, su colaboración en el enrolamiento de la infancia al marcapasos social que establece aquello por lo que vale la pena rebelarse dentro de los senderos prescritos por el poder una vez cancelados todos los sueños proscritos contra aquél.

Francesc Calvo Ortega

CALERO FERNÁNDEZ, M.^a A.: *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Madrid, Narcea, 1999, 206 pp. ISBN: 84-277-1291-X.

La autora, profesora titular de Lengua Española en la Universidad de Lérida y presidenta del Seminari Interdisciplinari d'Estudis de la Dona de la misma universidad, plantea unos objetivos —ayudar a hacer visible que en nuestra sociedad no

existe todavía una educación igualitaria y demostrar el papel que la lengua ejerce en la perpetuación del sexismo— y propone una serie de ejercicios que pueden realizarse en el aula para que el alumnado identifique las hablas masculina y femenina, amplíe el comportamiento lingüístico propio de cada sexolecto, detecte y reconozca la ideología subyacente al vocabulario y a la estructura y funcionamiento de la lengua, y adquiera estrategias lingüísticas para neutralizar la imagen negativa de la mujer que transmite la lengua.

La coeducación no consiste sólo en mezclar en las aulas a estudiantes de ambos sexos, para que sea efectiva debe elaborar y difundir una nueva imagen del ser humano en la que se integren las características exclusivamente masculinas y las tenidas por exclusivamente femeninas. Lo que se está practicando en la actualidad es la estandarización del modelo masculino: se niega lo femenino y se premia la forma que los varones han tenido de entender la vida (adoptar actitudes agresivas y competitivas, abandonar valores humanos como paciencia, solidaridad, ternura, etc.). Aunque la escuela sea mixta y los currícula sean idénticos para todo el alumnado, sea cual sea su sexo, la escuela sigue educando de manera distinta a varones y mujeres de forma casi inconsciente. Analiza los canales por los que se motiva de forma distinta a las niñas y a los niños en el ámbito docente: la *actitud del profesorado*, los *libros de texto* y el *material didáctico*.

Más adelante examina el sistema lingüístico y la forma de hablar de los individuos, para detectar el sexismo en las aulas e intentar neutralizarlo, a través de tres puntos importantes: el *género gramatical*, el *léxico* y los *refranes, romances y cuentos*. La autora continúa hablando de cómo el modo de enseñar el idioma como primera y segunda lengua se suma a esta influencia sexista, cómo la lengua que las docentes y los docentes usan y exigen al alumnado influye en la perpetuación de estereotipos

y cómo el material específico de la asignatura de Lenguaje o Lengua española contribuye a alimentar una imagen perjudicial para la mujer. En Primaria se enseña el género gramatical incorrectamente al identificarlo con el sexo, pensando que la explicación semántica de este accidente gramatical es más fácil —femenino para mujer o hembra, masculino para hombre o macho—, hay que enseñar a usar los diccionarios correctamente para que los alumnos se percaten de lo tendenciosas que son algunas definiciones y hay que organizar debates (análisis del vocabulario, reflexiones en torno a los motivos por los que la comunidad ha creado ciertas palabras y otras no, por qué existen desequilibrios entre unos campos semánticos y otros...). Incluso en los ejemplos que se emplean para explicar aspectos gramaticales las mujeres no suelen ser personajes habituales, y cuando están se refleja claramente la imagen tradicional de los sexos: *María es más hacendosa que Luisa; Pedro es menos fuerte que su hermano; Juan es médico; La pequeña se viste con mucha gracia...* (y esto pasa incluso a nivel universitario).

Propone posibles vías educativas y algunas actividades destinadas a concienciar al alumnado de la discriminación sexual a través de la lengua y a ofrecerle recursos lingüísticos para defenderse de ella o anularla. El profesorado debe empezar examinando su propio uso de la lengua y las explicaciones que da (erradicando expresiones y términos susceptibles de transmitir estereotipos sexuales), así como analizando el material didáctico que utiliza en sus clases, debe prestar más atención a las niñas, adolescentes y jóvenes en los centros de enseñanza y oponerse a la difusión exclusiva del sistema de valores masculino, ha de potenciar en cada una de las personas cuya educación se nos confía las cualidades y aptitudes innatas al margen del sexo con el que haya nacido, tiene que crear un nuevo modelo, un nuevo punto de referencia humano que tome lo bueno

del comportamiento que se ha asignado tradicionalmente a cada sexo y que deseché lo malo de ambos. Hay que acabar con las ideas preconcebidas existentes sobre cómo hablan las mujeres (por hablar, sin sentido, en demasía, vagamente, con mala intención) o sobre cuáles tienen que ser usos lingüísticos por oposición a los masculinos, no se debe exigir un comportamiento lingüístico distinto a las niñas que a los niños, es peligroso dar por supuesto que las niñas tienen un más temprano y mayor dominio de la lengua que los niños y que por sistema no necesitan tanta supervisión, lo que significa condenarlas al olvido y no atender a las necesidades particulares de cada una de ellas.

En cuanto al problema del género gramatical la autora comenta dos soluciones propuestas: la más extendida es crear un femenino por cada masculino y viceversa en cualquier palabra que tenga una sola forma: *jueza/juez, azafata/azafato, testiga/testigo...* y respetar las palabras que tienen una sola forma utilizando el artículo como desambiguador (*la piloto/el piloto*). Estas dos alternativas son contraproducentes: la feminización no está suficientemente afianzada y esto deja desamparado al hablante, que no sabe cómo reaccionar ante cada caso particular porque no existen reglas sobre cuándo va a ser aceptado el femenino y cuándo no (*sí jefa* y *no conserja*, por ejemplo). También porque si bien parecen favorecer la incorporación de la mujer a la vida pública, refuerzan la imagen mental de los sexos como grupos separados y distanciados desde el momento en que insisten en la atribución de significado sexual al género gramatical. Por último, no resuelven el problema del plural cuando nos referimos a un colectivo constituido por personas de distinto sexo o el que surge cuando hablamos en sentido genérico. La duplicación (*el piloto y la piloto, las empleadas injustamente despedidas y los empleados injustamente despedidos*, etc.) supone recargamiento y

complica innecesariamente la comunicación. Estos riesgos pueden salvarse utilizando términos genéricos (*persona, individuo, ser humano, progenitor*) o colectivos (*comunidad, alumnado, personal docente, pueblo romano*) o mediante una reestructuración de la frase (*quiero que toda la clase...*), pero no tenemos suficientes palabras de estos tipos para aludir a los diversos aspectos de nuestra compleja sociedad.

La alternativa que la autora propone es disociar en la mente de los hablantes el género gramatical del sexo biológico; que los hablantes no vean en el masculino la indicación de macho ni en el femenino la significación de hembra. El conflicto no se encuentra en la lengua, sino en la mentalidad colectiva. De este modo, *las señoras de la limpieza, los albañiles...* tendrán un género gramatical determinado —bien femenino, bien masculino, establecido arbitrariamente o siguiendo criterios etimológicos—, pero agruparán a todo individuo que posea ese trabajo o categoría haciendo caso omiso a la indicación de su sexo. Es cuestión de concebir los nombres que hasta hoy han tenido un género (masculino o femenino) como si fueran de género común o epiceno, y así como decimos *el animal* (hembra o macho) o *la ginecóloga* (hembra o macho), podemos decir *el gerente* (mujer o varón) o *la nodriza* (mujer o varón).

Como valoración final del libro, estamos o no de acuerdo con la propuesta que lanza la autora, es destacable el análisis que hace de la situación escolar de este momento, de la lengua, actitudes, material, etc., por lo que es recomendable su lectura tanto para el público en general como para los profesionales de la educación, aunque éstos podrían exigir un poco más de desarrollo de ciertos temas, ejercicios y propuestas didácticas concretas.

Teresa Pastor

COBO SUERO, J. ML.:
Navegar el tiempo nuevo. Madrid. Univ. Pontif. de Comillas 2000, 166 pp.

Navegar tiene siempre el atractivo del movimiento animado, de un punto de mira más o menos esclarecido, y unos aparejos manejables que se quisiera apropiados para llegar a puerto.

El Dr. Cobo Suero toma esta figura, navegar, esa vida movediza, arriesgada y estimulante que ha visto mirando al mar, ese mar próximo e incierto, que es el tiempo de la vida, para el que busca una situación desde donde se parte, una singladura novedosa que no es ir y volver por rutas conocidas, y unos aparejos precisos, que no son suficientes, porque el *tiempo nuevo* requiere invención de medios y modos adecuados.

Así, el planteamiento de esta aventura, que es el vivir, la observa el autor en el mundo actual, donde se plantea tener que discernir y valorar, éticamente, hacia la personalidad, que, por lo mismo, es moral y ver cómo se hace efectiva en la convivencia, en los momentos de este siglo que comienza, donde se pretende conseguir la justicia en la polis, indagando el horizonte de las preguntas últimas que aclaren el sentido y la situación de la existencia humana.

Para vivir en el mundo actual hay que tener presentes los factores presupuestos para este paradigma epocal en el que nos adentramos a la altura de los tiempos, para comprender los problemas y desafíos, las posibilidades que se abren ante el hombre al filo de los siglos XX y XXI, con la actitud crítica, evolutiva, para alcanzar nuestro propósito.

Ilustra este capítulo una síntesis de análisis histórico y social en saberes y comportamientos que nos sitúan en una sociedad secular, con humanismos ateos,

nuevos paradigmas; y la aceleración de novedades en los últimos siglos, con grandes avances científico-técnicos y menos dominio de la presencia filosófica unificadora para el *homo quaerens*, abriendo pluralidad de actitudes ante la religión para afrontar el impacto en lo económico, político y social de la situación presente.

El autor plantea los riesgos y las incertidumbres que nos acechan, analizando los elementos con que hemos de contar, y apuesta en primer lugar por la confluencia ética de la humanidad, al inicio del siglo XXI, cuando de uno al otro confín los comportamientos inmorales proliferan en los más diversos órdenes (p. 53), pues la motivación, los valores y la práctica ética han perdido fuerza en la vida y las costumbres de las sociedades actuales.

La desmotivación para valorar éticamente y asumir el deber moral genera el desconcierto en un navegar sin brújula, como orientados por la veleta, hace nacer la conciencia creciente que hace necesaria una mayor ética que no se quede en valorar la acción, sino que descubre la repercusión en la personalidad, en la convivencia expresada con fortuna hablando de los derechos humanos.

Es rica la reflexión sobre una personalización de la ética en cada ser humano, esclareciendo cómo interviene la libertad y la conciencia moral sin propuestas apodécticas en la navegación al inicio del tiempo que comienza, pero sin eludir la riqueza antropológica de la conciencia moral «como una capacidad de la persona en cuanto tal, que se pone en marcha cuando tiene que tomar decisiones libres que la interesan o que la comprometen en algún nivel de importancia».

Esta importancia de la ética en la navegación personal se ve con mayor objetividad en la convivencia. «Vivir es convivir» escribió Ortega y Gasset y el autor lo enuncia como «Justicia y política al inicio del siglo XXI» donde puede comprobarse la urgencia de un cambio de rumbo por la

pobreza y la desigualdad crecientes que se van imponiendo. Hechos y números que hacen pensar, reflexión histórica de tal situación según las varias ideologías, pero «urge encontrar e instaurar en el mundo una alternativa al sistema liberal» porque se hace preciso alcanzar un proyecto de política social justa y solidaria.

Analiza el autor experiencias vividas en el siglo XX, como el proyecto nacional-socialista y el socialismo marxista, así como diferentes momentos del liberalismo que no dejan de preocupar, porque el resultado no debería considerarse satisfactorio sólo por su capacidad para crear riqueza, también su ineptitud para distribuirla adecuadamente es un punto fundamental.

Después de análisis tan concienzudo, no elude el autor hacer su propuesta para un cambio de rumbo económico-social, para afrontar con garantías la constitución de un poder político mundial capaz de poner freno y límites al poder privado del megacapitalismo tecnológico y de las macrofusiones, y de instaurar una política social justa a nivel mundial. Así se adentra Cobo Suero en sugerir modelos de estado, de empresa y de política económica-social para llegar a una alternativa disociando entre economía y atención a las necesidades sociales.

Es un estudio muy meditado sobre momentos históricos e ideológicos considerando hechos concretos, situaciones reales, exigencias humanas y sociales con miras y proyectos de conciencia y de deber, de justicia social que nos llevan tan bien a «navegar por las preguntas últimas», que se hace a sí mismo el *homo quaerens*, el hombre que se pregunta, porque puede y debe mirar a lo lejos y en derredor sin contentarse con mirar sólo a los pies.

Este último es el capítulo más breve, pero engancha y retiene por mucho tiempo, porque la racionalidad humana no se detiene sólo en la lógica, ni siquiera con la

velocidad de los computadores, sino que «culmina en lo que se puede denominar preguntas últimas del hombre», precisamente «sobre el mundo y el hombre en el mundo», atendiendo a todas las situaciones reales que se han considerado a lo largo del libro.

El autor filósofo-pedagogo podría haber recurrido a las preguntas de Kant o a los Novísimos, pero se queda más incisivo en preguntas que surgen con la pretensión de «cambio de rumbo» y lo expresa literariamente con dos bellos poemas, resumiendo en la primera estrofa:

«¿Alguien puede decirme
dónde acaba la noche, cuándo comienza
el día,
dónde muere la ola sobre el azul del mar,
cuándo empieza el invierno, dónde termina
el viento,
dónde acaba mi espíritu,
cuándo concluye el tiempo para empezar
lo eterno,
dónde termina el mundo, dónde comienza
Dios?»

Preguntas abiertas y penetrantes en cada lector reflexivo que desglosa en las estrofas que siguen y como síntesis del otro poema sirvan los versos:

«Qué soy, un mensajero sin mensaje,
ni origen ni destino
¿Soy realidad, o soy sólo un mensaje
de absurdo y desatino?»

Belleza de poemas que punzan lo más hondo del sentir, a los que no responde la racionalidad universal ni las máquinas, sino el vivir, navegar y anhelar haciendo su tiempo, su modo de vida, su proyecto personal. Tal vez difícil, pero irrenunciable.

Y termina con «la pregunta sobre el sufrimiento, el mal y el absurdo», con sus diferentes rostros, aspecto existencial del problema vital que afecta de continuo a cada uno, entre el sentido y el absurdo de la existencia humana. La respuesta ha de ser de cada uno en cada momento, y el au-

tor ahonda en los problemas, en las preguntas y sugerencias del pensamiento vital que ayuden a responder según la inquietud personal. Apunta también a la fe cristiana como «una experiencia global de sentido y en un orden más profundo.»

No cabe duda que leer este libro exige reflexión y hace caer en la cuenta de cuestiones importantes que no es posible eludir si alguien no quiere mutilar su plenitud de vida, su proyecto y su sentido. Contar con los hechos, facilitar conocimientos, abrir preguntas y adelantar sugerencias con la precisión con que el autor recoge, analiza y somete a prueba, lanzando sugerencias fecundas, es una riqueza de gran valor que el profesor Cobo Suero pone al alcance del lector.

Vale la pena y es muy de agradecer que se haya escrito un libro oportuno y valiente para quien sea capaz de asumir tanta información y reflexión para sumarse a la construcción de mejores modos de vida y de convivencia.

Luis Jiménez Moreno

OROZ FUNES, J. (dir.) y otros: *El futuro, un reto. Nuestra respuesta educativa*. Ediciones SM.

Las seis ponencias que integran este libro se presentaron con motivo de la celebración del V Congreso de la Confederación de Centros de Educación y Gestión, organización empresarial al servicio de los intereses de la Escuela Católica.

En sus primeras páginas nos encontramos con un interesante análisis de la actual situación del sistema educativo español no universitario efectuado por el profesor González Anleo, quien a través de un profuso despliegue de datos se refiere a un estancamiento sólo relativo del sector educativo en los últimos años,

teniendo en cuenta sobre todo el grado de extensión social de la educación y el incremento de los recursos asignados.

Mucho más relevantes a la hora de valorar la situación real del sistema educativo parecen otros indicadores que el autor también apunta, como son las diferencias de escolarización y gasto educativo entre las Comunidades Autónomas, la consecución de la igualdad de oportunidades o el fracaso escolar, fenómeno éste último de gran complejidad que ha irrumpido en el escenario educativo con gran fuerza en los últimos años y que está impulsando un replanteamiento del sistema educativo en sus distintos niveles.

La implantación del modelo autonómico en el ámbito educativo constituye hoy en día un tema polémico y preocupante que es tratado, con extraordinario rigor y claridad expositiva, por el profesor González Vila. El autor viene a subrayar, acertadamente, cómo las transferencias de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas —cuya legitimidad y constitucionalidad están fuera de toda duda— han tenido como resultado una progresiva desigualdad entre las diversas regiones en cuanto a la distribución de los recursos y calidad de enseñanza, conculcando así derechos fundamentales de nuestra Constitución. Respecto a esta situación, el autor aboga, en buena lógica, por reconstruir una política educativa de ámbito nacional que procure un marco de igualdad, libertad y solidaridad hoy ausente.

Otra cuestión controvertida y que ocasiona actualmente no pocos debates es la de la autonomía del centro educativo, asunto que aborda el profesor Gento Palacios quien analiza su justificación jurídica y realiza una exposición ampliamente documentada sobre la participación y tipos de autonomía del centro (económica, organizativa y pedagógico-didáctica). En definitiva el autor reclama en ese contexto «una mayor libertad de actuación y una menor vigilancia de autoridades o instan-

cias externas». Constituye éste un asunto delicado que hay que tratar con suma cautela ya que otorgar un mayor grado de autonomía al centro educativo tiene necesariamente que responder a la búsqueda de un incremento en la calidad de enseñanza pero al mismo tiempo se eleva así el riesgo de posibles desviaciones respecto a la igualdad de oportunidades educativas.

Las tres últimas ponencias constituyen un segundo bloque temático, menos extenso y perfectamente diferenciado del anterior, donde se recogen reflexiones de carácter más subjetivo —debido a la escasa argumentación teórica empleada en algunas ponencias— acerca de la situación actual de la enseñanza católica, sus aportaciones, sus fracasos en el presente y sus retos en el futuro, teniendo en cuenta los cambios que se están operando en la sociedad europea actual. En definitiva, constituye una guía útil para los educadores de los centros de enseñanza católica.

Merece la pena destacar la exposición del Padre Aquilino Bocos, quien afronta el reto de la Escuela Católica en la sociedad actual con un sentido sano y sincero de la autocrítica y con un optimismo valiente.

Por último, es necesario referirse a la cuestión de la libertad de enseñanza y religiosa, derechos profusamente reclamados desde la mayor parte de las ponencias que integran esta publicación, tendiendo a equiparar la consecución de ambas libertades con el establecimiento de un mercado de concurrencia competitiva entre centros privados y con la libertad de elección de centro.

Sin embargo, ¿no son acaso posibles estas libertades dentro del sistema público, máxime cuando las Administraciones Públicas son las que fijan los contenidos de las diferentes asignaturas y niveles de enseñanza? Más aún, en ese pretendido mercado libre de la enseñanza, ¿no es más vulnerable la posición del profesorado, su derecho a la libertad de cátedra, frente a las coerciones ideológicas o metodológicas

más o menos aprisionantes de los intereses y empresas propietarias de los centros privados? Y respecto a la calidad educativa, ¿no es ésta una meta que depende no tanto de la naturaleza privada o pública de los centros, como de los recursos que se les asignen, subrayando que entonces la diferencia se encuentra en el objetivo de lo que constituye un servicio público cuya pretensión es la consecución de la igualdad de oportunidades educativas, y no el beneficio privado a costa de la segregación de los sectores menos rentables, y por tanto, de esa igualdad de oportunidades que es básica en una sociedad que se pretende democrática?

En definitiva, resulta muy arriesgado en el contexto de un Estado laico, que carece de religión oficial y donde ninguna confesión tiene el carácter estatal, confundir el deber de protección de las mencionadas libertades con la obligación de subvencionar centros privados —en su mayoría católicos— a costa de una disminución de recursos destinados a la enseñanza pública, debido al carácter limitado de los créditos presupuestarios de las Administraciones Públicas. ¿No sería, por el contrario un momento idóneo, aprovechando la más óptima relación alumno/profesor, para centrar los esfuerzos en alcanzar una verdadera reforma del sistema educativo y conseguir así mejoras significativas en la excelencia de la enseñanza pública?

Lola Fernández Lastra

GARMA, A. M.^a y
ELEXPURU, I.: *El autoconcepto en el aula*.
Barcelona, EDEBÉ.
ISBN: 84-236-4957-1.

En el marco de los valores relacionados con el crecimiento integral del ser humano, el desarrollo armónico del autocon-

cepto se alza como una condición indispensable para potenciar la formación de la persona en todas sus dimensiones. El contexto escolar constituye un espacio privilegiado para contribuir al desarrollo de los alumnos, favoreciendo el logro de un autoconcepto adecuado.

A partir de la tesis que sostiene que *un autoconcepto sano constituye uno de los factores centrales en la adaptación emocional y social de las personas*, las autoras revelan la importancia de desarrollar en los alumnos un autoconcepto sano y ajustado.

La fundamentación teórica inicial constituye una referencia obligada para desarrollar la propuesta que se ofrece a los profesores con el objeto de que estos puedan trabajar el autoconcepto de los alumnos dentro del aula. Conocer el proceso de configuración del autoconcepto, las distintas dimensiones que lo conforman, las características propias de un autoconcepto adecuado y la evolución del mismo a través del desarrollo evolutivo de los alumnos, constituye una información relevante para orientar una actuación docente favorecedora de un autoconcepto saludable en los alumnos. Dicho propósito se convierte en un reto profesional que los profesores han de afrontar dadas las repercusiones del autoconcepto en la conducta y en el rendimiento académico de los alumnos.

El libro recoge diversas estrategias y propuestas concretas de actuación para trabajar de manera sistemática el autoconcepto en el contexto escolar. Para ello, la figura del profesor adquiere una importancia decisiva, pues de él depende el establecimiento de un clima adecuado donde el apoyo y el afecto mutuos permitan a los alumnos sentirse seguros y motivados. En este proceso, el profesor se convierte en modelo y es su propia persona el *instrumento* idóneo para favorecer esta dinámica dentro del aula, con la finalidad última de contribuir al desarrollo adecuado del autoconcepto de sus alumnos. Las autoras

ofrecen un modelo de trabajo basado en la propuesta de *J. Canfield* (1990a), el cual ofrece una serie de objetivos, actividades y ejemplos ilustrativos dirigidos a favorecer el autoconcepto general de los alumnos.

Las autoras proponen, para aquellos alumnos en quienes se advierten problemas de autoconcepto, un programa de intervención que los profesores, en tanto personas significativas capaces de incidir positivamente en el desarrollo de sus alumnos, pueden llevar a cabo en el aula. Este plan sistemático está dirigido a mejorar los componentes más afectados, referidos tanto al ámbito académico como al personal. El interés fundamental de dicha intervención reside en conocer las áreas problemáticas de los alumnos, pero también y concediéndole un lugar importante, las dimensiones en las que presentan un autoconcepto positivo, de tal modo que los profesores puedan apoyarse en éstas, potenciándolas y haciendo sentir a los alumnos su valía personal en determinados aspectos. Tras la aplicación del programa de intervención, se propone una serie de pautas para evaluar los resultados y conocer las decisiones oportunas para mantener los logros alcanzados.

En definitiva, el libro constituye una buena reflexión acerca del papel decisivo del autoconcepto en la estructuración de la personalidad y en la determinación de la conducta de los alumnos, y propone la actuación del profesor como elemento indispensable para potenciar en los alumnos esos sentimientos de confianza, valoración y aceptación de uno mismo tan necesarios para desenvolverse en la vida cotidiana. La reflexión teórica se concreta en un conjunto de estrategias y propuestas de intervención en el aula, ofreciendo a los profesores un modelo de trabajo que ellos mismos pueden adaptar dependiendo de la características de sus propios alumnos.

Leonor Prieto Navarro

SANTOS GUERRA, M. A.: *La escuela que aprende*. Madrid, Morata (Colec. «Razones y propuestas educativas», n.º 4), 2000, 126 pp.

Con la sabiduría que posee, decía Sarason, que es virtualmente imposible crear y mantener a lo largo del tiempo condiciones para un buen aprendizaje de los alumnos y alumnas cuando no existen para sus profesores y profesoras. Pero las instituciones escolares están diseñadas —en sus reglas gramaticales básicas de funcionamiento— para que los alumnos aprendan, no para que los que trabajan en ellas aprendan a hacerlo mejor. Este es una tesis que comparte y defiende —con pasión (*pathos*) y de modo atrayente (*delectare*)— el libro que reseñamos: «la escuela tiene que aprender para saber, tiene que saber cómo aprender, justo para saber enseñar. Una institución cerrada al aprendizaje repetirá de forma inevitable los errores. No aprenderá». También M.A. Santos es consciente que la apuesta exige «unas estructuras que la hagan viable» (de lo que habla extensamente el libro), pero sin echar todos los balones fuera, para —mientras tanto— servir de coartada para seguir igual. Como sintetiza el propio autor, «en esta obra planteo la necesidad de aprendizaje que tienen las escuelas para evitar el fracaso y conseguir la mejora. Me pregunto por lo que tienen que aprender y por los obstáculos que impiden o dificultan la realización del aprendizaje. Finalmente propongo algunas vías de aprendizaje y algunas iniciativas concretas para llevarlo a cabo».

Miguel Ángel Santos adopta un enfoque particular: para obviar la traslación de la teoría (empresarial) de las «organizaciones que aprenden» a la escuela, lo que ocasionaría (como he reflejado en un libro sobre el tema) un conjunto de problemas;

partir de cómo una escuela como institución podría adoptar modos de trabajo que contribuya a que aprenda. De ahí que, sin desdeñar acudir en escasos momentos a lo que puedan haber aportado dichas perspectivas no educativas, se dirija preferentemente a la literatura de una enseñanza colegiada que promueva el desarrollo profesional de modo colectivo. No obstante, por mucho que se quiera obviar la comparación, la propia idea de «organizaciones que aprenden» (y toda la teoría y práctica generada desde aquel libro que preguntaba *Can schools learn?*), proviene del contexto competitivo empresarial en esta época de globalización económica propia del neoliberalismo, aspecto que es claro en Peter Senge («guru» de las organizaciones del siglo XXI). En un momento, comenta a propósito el autor, «es un error pensar que estas características son propias de instituciones privadas». Yo diría sí son propias, pero pueden ser reconstruidas educativamente (lo que exige mucho cuidado) en modos que potencien y dinamizen las públicas. En estos casos el aprendizaje es por presión externa, Miguel Ángel Santos querría (desde luego deseable educativamente) que sea por motivación y compromiso interno.

El *exordio* (preámbulo, discurso preliminar, proemio) es uno de las componentes clásicos de las piezas retóricas, cuya finalidad es preparar y persuadir al auditorio para el tema del discurso. Por eso decía Quintiliano que era la parte «colocada antes de pasar al verdadero argumento que ha de tratarse», para conseguir del auditorio un interés y actitud favorable al tema objeto del discurso, presentando —con carga afectiva— el asunto que va a tratarse. Después del exordio venía, como parte nuclear y extensa, la *argumentación* (que serían los capítulos siguientes) y la *peroratio* (conclusión o epílogo), que aquí —lógicamente— falta, pues no tendría mucho sentido o quedaría pretencioso, además de la síntesis, apelar afectivamente al

auditorio para que se constituyan en escuelas que aprenden. Miguel Ángel Santos comienza el libro (capítulo I) con un «*Exordio para ciudadanos críticos*», y no sólo para los profesionales de la enseñanza. Yo diría, siguiendo con los tratados de retórica, que es un exordio de tipo *honestum*: se presupone al auditorio dispuesto hacia el tema que se aborda, y no hay que acudir a efectos especiales para llamar la atención (exordio *admirabile*).

No es una cuestión baladí o excusa esta de la retórica. Como decía José Contreras y yo comparto (aunque tengo escasas dotes), si ya no creemos en regular la práctica docente por vía prescriptiva (apoyada o no en la investigación empírica), y reconocemos el lado emocional de la inteligencia, la *persuasión convincente* debe jugar su papel. El discurso pedagógico no contiene demostraciones —por más que algunos quieran— sino argumentaciones, si queremos transmitir un discurso (una vez fracasados los modelos racionalistas o botánico-agrícolas), convencer e incrementar la adhesión a las tesis presentadas y, sobre todo, dirigir a la acción; es por vía de lo razonable (que dice Perelman). Pero, en fin, dejando esta cuestión retórica, cuyo tono apelativo está presente en el lenguaje («si nos entregamos a la inercia, es posible que estemos navegando a la deriva», «de su espíritu esforzado, de su capacidad de trabajar de forma compartida, de su amor a las personas, ha de salir ese impulso que nos hará mejores a todos»); este capítulo introductorio se dirige a presentar las cuestiones que va a tratar, e inducir («para aprender hay que querer hacerlo») al compromiso con el centro y a aprender a hacer las cosas mejor. Interrogarse, investigar, dialogar, comprender, mejorar, escribir, difundir, debatir, comprometerse y exigir, son verbos que —conjugados colegiada, ética y políticamente— exponen el ciclo de reflexión, comprensión y cambio.

El aprendizaje institucional, si bien presupone el de los miembros de la organización, supone un nivel diferente, que sólo puede lograrse por la acción común y la reflexión y toma de decisiones colegiada sobre las acciones desarrolladas, adquiriendo entonces una función cualificadora para los que viven y trabajan en la escuela. El capítulo II (*La escuela que aprende y la sociedad neoliberal*) expone, en primer lugar, catorce rasgos principales de la cultura neoliberal; en segundo, trece características peculiares —en una descripción sagaz— de la escuela como organización; para finalizar el capítulo con «la escuela, comunidad crítica de aprendizaje». En efecto, comparto que la imagen (puesto que no es una realidad dada) que más se acerca a una escuela que aprende, es un proyecto conjunto de acción, en un ambiente de deliberación práctica y colaboración, lo que no excluye (para no hacerla «angélica» u «orgánica», sino humana) el disenso o el conflicto.

La escuela que aprende también tendría su currículum (o metacurrículum), título del capítulo III. Lo primero sería ver la necesidad (¿y obligatoriedad?) del aprendizaje institucional. Seis principios quieren mostrar dicha necesidad: racionalidad, responsabilidad, profesionalidad, perfectibilidad, ejemplaridad, y felicidad. Además, el currículum se compone de unos contenidos de aprendizaje, que el autor despliega en ocho dimensiones relacionadas: reflexionar sobre la esencia y resultados de su quehacer, sobre los contenidos de aprendizaje para los alumnos, sobre nuevas demandas sociales, la configuración psicociológica de los alumnos, la historia institucional, el funcionamiento del sistema, el desarrollo de la pedagogía, la naturaleza de las reformas. Sin entrar en si están todos los que son, es evidente que estos podrían ser unos contenidos relevantes. Pero el aprendizaje de la organización no vendrá solo por los contenidos sobre los que verse, sino —más fundamentalmente— por la *forma y modos* como se

trabajen y vivan. Por eso, el autor dedica el siguiente apartado a «exigencias organizativas del aprendizaje», como permeabilidad, flexibilidad, creatividad, colegialidad, complejidad. El asunto es si estas (y otras) condiciones organizativas pueden darse por la sola voluntad de actores con fe y compromiso para remover los obstáculos, dentro de la gramática básica de las instituciones escolares heredada de la modernidad; o implica rediseñar (o reestructurar, se dice ahora) tales instituciones. Optar por la primera tiene el peligro de quedarse en un discurso redentor a ser mejores, pero hacerlo por la segunda es peor: la escuela pública es una herencia ilustrada, romper sus reglas es acercarlas al primer sector, como se ve en la reestructuración, sin haber tercera vía (la así llamada por Giddens-Blair es, en el fondo, segunda o primera vía, como se ejemplifica en el sistema educativo inglés).

El capítulo IV (*Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela*) es la pieza que faltaba: si hay que aprender, por qué no suelen aprender. Se señalan y analizan algunas de las dificultades para que estos aprendizajes ocurran: rutinización de las prácticas profesionales, descoordinación de los profesionales, burocratización de los cambios, supervisión temerosa, dirección gerencialista, centralización excesiva, masificación de alumnos, desmotivación del profesorado, acción sindical sólo reivindicativa, entre otras. Igual que en caso anterior, si no están todos los que son, estas son algunas dificultades relevantes. Entiende el autor que el obstáculo clave de la falta de aprendizaje institucional es el cierre (personal, institucional, y estratégico o del sistema), como actitud de no estar abierto a la crítica, a lo nuevo, al aprendizaje. El primero y segundo depende de las personas, el tercero es estructural y una forma privilegiada sería la autonomía, con el peligro que tiene —como dice un colega y amigo portugués que ha tratado bien el

tema, J. Barroso— de pulverizar el sistema público. Santos Guerra ve las ventajas y problemas de la autonomía.

El último capítulo se dedica a *Estrategias para el aprendizaje de la escuela*, necesarias para todo aquel que interesado en el tema preguntara: y ¿cómo podemos aprender? Unas estrategias, más genéricas, serían a largo plazo: selección del mejor profesorado, formación del profesorado, y organización del profesorado. ¿Deberían estar aquí también las estrategias organizativas de «rediseñar» (educativamente, se entiende) los centros escolares? Otras serían estrategias específicas, a emprender por los interesados en procesos de reflexión: proyecto democrático de escuela, investigación-acción, evaluación externa como proceso de diálogo y mejora, espacios de reflexión compartida, control democrático, formación en el centro, innovaciones, elaboración de informes, abandono de meritocracia, o aprender de los errores. Y en tercer lugar señala algunas iniciativas prácticas: Sesiones de claustro para el aprendizaje, evaluación de antiguos alumnos, intercambio entre escuelas, grabación de sesiones de evaluación, diálogo con padres y madres, apoyo de asesores, biblioteca pedagógica, tiempos sabáticos. El capítulo finaliza con ideas para evaluar el aprendizaje de la escuela, asunto del que entiende con propiedad el autor.

La larga enumeración anterior de aspectos, sugerencias de acción, estrategias, etc. refleja una cualidad ya conocida del autor: análisis fino y rico de la realidad. En fin, un libro hecho con cabeza (no es una tontería, los hay compuestos de piezas sin orden), interesante por dar ideas y propuestas para discutir (en el buen sentido de merecer ser discutidas), que da que pensar. Esta propuesta propia y sugerente de la escuela que aprende le permite —como apuntábamos— obviar la literatura de las «organizaciones que aprenden», con la virtualidad de no tener que reconstruir educativamente dichas propuestas. Otro asunto es que, queramos o

no, hablar de «organizaciones que aprenden» ha surgido en dicho contexto no educativo, y está —como tal— herido del *new public management*. El reto de Miguel Ángel Santos en el libro es presentar una propuesta sin caer (y por ello mismo sin entrar en salvar) dicho problema.

Antonio Bolívar

SEBASTIÁN, L. DE: *De la esclavitud a los derechos humanos. La formación del pensamiento solidario*. Barcelona, Editorial Ariel, 2000, 187 pp. ISBN: 84-344-1204-7.

«La falta de solidaridad en una persona es el resultado del egoísmo». Con esta frase se abre la Introducción de un libro profundo y ágil a la vez, que el lector deshoja como si se tratara de un poema que una vez iniciado no puede abandonar o de un artículo que le exige mantener la atención en la lectura, el pensamiento y la reflexión despiertos desde la primera palabra hasta la última. En esa Introducción titulada «Desde el egoísmo a la solidaridad», el profesor Luis de Sebastián expresa sus objetivos cuando dice que en el libro «se pretende dar una visión, necesariamente limitada, de cómo las ideas y los comportamientos de las personas y de las organizaciones políticas han ido evolucionando hasta llegar a hacer obvio y general un pensamiento y un comportamiento solidarios. En él se quiere mostrar cómo se ha pasado de la esclavitud a la proclamación y respeto —mayoritariamente y en lo sustancial— de los derechos humanos».

En el Capítulo I, titulado «Una visión panorámica», el autor avanza sobre la marcha del pensamiento humano hacia el concepto de solidaridad. Y recoge la definición de ese concepto que ya acuñó en su libro

«La solidaridad. Guardián de mi hermano», también editado por Ariel en 1996: solidaridad es «el reconocimiento práctico de la obligación natural que tienen los individuos y los grupos humanos de contribuir al bienestar de los que tienen que ver con ellos, especialmente de los que tienen mayor necesidad». Resalta el profesor De Sebastián que, para él, la solidaridad «es la cualidad de un comportamiento (actuar con solidaridad)... Es una cualidad de la acción de las personas y de los grupos humanos en la vida social». No se trata, por tanto, de un discurso, una actitud o un talante tan sólo. Y el autor explica, además, que su definición «no exige la aceptación del Derecho natural, sino solamente la existencia de un conjunto de obligaciones que nacen de la “condición humana”, de las características objetivas de la vida de los seres humanos en la tierra en un momento dado de la historia de la humanidad».

El autor conduce a través de una búsqueda histórica del concepto de solidaridad cuyo itinerario ha exigido mucho tiempo y enormes esfuerzos hasta llegar a la situación práctica y a los movimientos o acciones que se consideran solidarios en la actualidad. En el citado primer capítulo, el autor traza unos primeros pasos por ese panorama a través de momentos y períodos históricos básicos que irá desgranando con mayor amplitud y profundidad a lo largo de los restantes capítulos. El pensamiento occidental primitivo, el pensamiento cristiano medieval, la emancipación del hombre en la Edad Moderna, la conquista de la igualdad, el socialismo y la solidaridad y la generalización del pensamiento solidario, que Luis de Sebastián remata ya con unas afirmaciones muy clarificadoras: «Así, gradualmente, se ha llegado a un convencimiento de que para que los humanos podamos sobrevivir en este pequeño planeta que llamamos Tierra, de recursos naturales y posibilidades físico-químicas limitados, para que podamos sobrevivir todos, sin basar la supervivencia de unos grupos en la

ruina y destrucción de otros, es necesario un comportamiento de todos... que... nos lleva a organizarnos y relacionarnos de tal manera que todos ganemos a la vez. Este comportamiento realista y optimista, racional y generoso..., que afirma la igualdad radical de todos los seres humanos en cuanto a la capacidad y el derecho de disfrutar de los bienes materiales y los del espíritu, es la solidaridad».

El desarrollo de cada uno de estos hitos históricos se abre precisamente con una referencia directa al predominio de la esclavitud como la situación que define una evidente ausencia práctica de las vivencias de la solidaridad en la Antigüedad clásica pagana. Continúa indagando después en las raíces religiosas de la solidaridad, a partir de la tradición judeocristiana, para seguir con el pensamiento cristiano medieval, y la decisiva influencia del pensamiento esquemático de santo Tomás de Aquino. Después, el Renacimiento, la Reforma y la Contrarreforma como procesos hacia la liberación de la persona humana que desembocan en el largo camino hacia la democracia liberal culminada en la Ilustración, la Revolución francesa y el idealismo alemán. Liberalismo frente a socialismo como expresiones más aquilatadas y con una referencia especial al pensamiento de Herbert Spencer, a quien Luis de Sebastián considera «el autor que más claramente ha expresado el “darwinismo social” y sus consecuencias para la política social de nuestro tiempo, y ha ofrecido las críticas más sistemáticas y rigurosas contra la solidaridad». Habla el autor del libro, en el capítulo titulado «El socialismo como alternativa», de que «El pensamiento sobre la solidaridad humana... se hizo manifiesto en el socialismo» y ello a pesar de la diversidad de manifestaciones de cada familia socialista. En todo caso, parece evidente que la solidaridad de clase defendida por el socialismo, aunque «es... un ejemplo para la solidaridad humana general,... resulta... una solidaridad partidaria y parcializante». Pero, al mismo tiempo, el profesor De Sebastián

se atreve a afirmar que «hace falta que algunos de los elementos de la utopía socialista se realicen entre nosotros y en nuestro tiempo, porque son esenciales para una democracia plena. Un poco de auténtico socialismo no nos vendría mal». Concluye el libro con el capítulo 9 dedicado al Siglo XX, «un siglo terrible y prodigios», con una cita obligada del «Estado del bienestar» como «la forma histórica más avanzada de la solidaridad política», una referencia amplia a las políticas sociales y a los movimientos de liberación y un somero recorrido por el nuevo orden económico internacional, la existencia de un modelo alternativo, la doctrina social de la Iglesia y la teología de la liberación, para considerar a las ONGs, la liberación de la mujer y otros atisbos como la expresión de la mayoría de edad de la solidaridad. Y todo ello a pesar de la amenaza que se cierne sobre ese proyecto solidario disfrazada de utopía conservadora, neoliberalismo, pensamiento único o imperio del mercado como vías únicas de la globalización. Porque «la solidaridad es necesaria en un mundo donde no se pueden aislarlos sufrimientos de los pobres, ni la rabia de los explotados, ni las acciones de los desesperados». Queda mucho camino para esta solidaridad mayor de edad que ha alcanzado estos logros desde aquella inmadurez infantil que representaba la esclavitud del mundo clásico.

Manuel Irusta Cerro

GUTIÉRREZ PÉREZ, CH.:
La estética del espacio escolar. Estudio de un caso. Barcelona: Oikos-tau. Colección Práctica en Educación. 1998; 250 pp.

No es frecuente encontrar obras que tienen por objeto el estudio de la *estética de los centros educativos*. El trabajo de Charo

Gutiérrez Pérez llena esta laguna y nos ofrece la oportunidad para reflexionar sobre este tópico tan olvidado en la historia de la educación. Presumo que este olvido se ha debido al desconocimiento del alcance de la estética en el proceso de enseñanza/aprendizaje, a la falta de sensibilidad por parte de la Comunidad Educativa, a la pasividad, a la inoperancia interdisciplinaria, a la escasa investigación desarrollada en este campo.

Charo Gutiérrez se acerca a su objeto de estudio desde una perspectiva cualitativa y tiene el mérito de haberse situado en un escenario real (un colegio de una ciudad andaluza) y de contar con la cooperación de los protagonistas de las prácticas (profesorado, alumnado, PAS, familias), que son quienes iluminan acerca de la red de significados que se instalan en la realidad cultural.

El texto analiza las relaciones interactivas que tienen lugar entre la definición formal de los Centros educativos y la labor docente que en ellos se desarrolla. Se trata así de hacer referencia a la configuración formal de las escuelas como componente decisivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para abordar este tema Charo Gutiérrez realiza un *estudio de caso* que tiene como objetivo principal conocer las distintas valoraciones que los individuos realizan acerca del espacio escolar que les alberga: ¿Son espacios racionales?, ¿Se articulan por exigencias del poder o según las necesidades de los individuos?, ¿Son estéticos?, ¿Importa su carácter estético?, ¿Qué piensan los participantes en la investigación acerca de las cualidades estéticas del entorno en el que trabajan o estudian?, ¿Se consideran responsables de su aspecto externo?, ¿Que criterios utilizan los moradores para valorar su apariencia?, ¿Reconocen como relevantes, para la calidad de la enseñanza, este tipo de cuestiones formales?.. Éstas y otras preguntas se plantean en esta obra cuya intención es poner de manifiesto cómo la definición de

estética de las escuelas no es una situación coyuntural ajeno a la actividad docente sino una consecuencia de la cultura de sus moradores o usuarios.

El libro se estructura en tres capítulos: El primero (El espacio escolar y su comprensión estética) recoge la fundamentación teórica sobre la estética del espacio, cuya intención principal es facilitar la lectura del Informe o escritura etnográfica. Es decir, se ofrece una imagen de la escuela que amplíe la tradicional concepción del espacio educativo como continente de la tarea docente, reconociendo en él las aportaciones que ofrece como medio de la labor educativa, se plantean cuestiones relativas a la historia y a los fundamentos estéticos; y, finalmente, se profundiza en el problema de la estética del espacio como un elemento más de la configuración de las escuelas. El segundo capítulo (Estudio de un caso sobre la estética del espacio escolar) expone el Informe Etnográfico. Su contenido es el corazón de la obra y en él se condensan los hallazgos de la investigadora. Es un capítulo apasionante por su visión global, pormenorizado y concreta. El capítulo tercero (consideraciones finales) constituye una última reflexión sobre los conocimientos elaborados a partir del estudio. ¿Por qué predomina la monotonía arquitectónica de los escuelas, la pobreza de materiales, la ausencia de objetos estéticos?..

La obra supone una aportación para elevar la imagen estética de las escuelas y es un punto de partida de nuevos estudios. La claridad expositiva hace del libro una herramienta de interés para profesores y profesoras, estudiantes y familias. Es decir, para todas aquellas personas que deseen comprender los mecanismos de apreciación estética que la Comunidad Escolar pone en juego a la hora de percibir y reconocer el espacio educativo. Este libro —como subraya certeramente Miguel Ángel Santos Guerra en el Prólogo— «abre caminos y se adentro en terre-

nos hasta ahora inexplorados. Resulta necesario abrir nuevas brechas en la investigación educativa y por ello hay que felicitar a la autora que, con buen tino, se hizo una pregunta y, con rigor, entusiasmo y sabiduría la contestó con el trabajo que ahora comparte con todos nosotros». En síntesis, la obra que la autora pone en nuestras manos facilita la comprensión y la mejora de la vida de las escuelas. Enhorabuena.

Laurentino Heras Montoya

NIETO, S.: *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press, New York, 1999, 207 pp.

Es en la vida cotidiana y en las manifestaciones de lo humano que la conforman donde más trágicamente se dibujan los trazos de una dinámica social que ya no se caracteriza por ser presa fácil de explicaciones convencionalmente al uso, y abuso, de sociólogos, politólogos o analistas genéricamente instalados en una visión dialéctica de la historia. Ha sido esta, la elocuente historia del siglo que termina, la que advierte contra el monolitismo en la mirada a los acontecimientos que suceden a nuestro alrededor. Estamos inmersos en nuevas realidades, local y globalmente hablando, y hemos de intentar cambiar nuestro marco de percepción a través del único cauce posible, la participación y el intercambio cívico de perspectivas sobre lo que pasa en nuestro mundo, de imposible comprensión si no consideramos la irrupción de nuevos esquemas en la conductas individuales y colectivas de la gente.

No es cuestión de ser estúpidamente optimistas sino de articular el diagnóstico

de la situación y de su apropiado tratamiento en las oportunas coordenadas de la sociedad civil (edificadamente aludidas en la cuantiosa manifestación de las organizaciones auténticamente ciudadanas de Terrasa). Como allí, es preciso denunciar primero los atropellos o las desatenciones del caso y fomentar a continuación, con firmeza democrática, todas las lecturas positivas, de inconmensurable potencialidad en todos los órdenes, del multiculturalismo. Tampoco ha de ser incompatible el reconocimiento de la especificidad cultural (inclusive la afirmación identitaria) con el fortalecimiento de la comunidad de pertenencia política, en la que se articulan y adquieren sentido colectivo los derechos democráticos.

Hay que huir del paternalismo, y del mero folclore de tanto discurso electorero, para ir ganando terreno y poder ver resultados en la misma dinámica comunitaria, que es donde reconocemos y nos reconocemos personas, con derechos, ciertamente, pero también con obligaciones. Donde hay que propugnar pero no dar por suelta la aceptación del mestizaje. Donde se necesita el cultivo de la adecuada recepción a quien desea convivir, ampliando el común conocimiento, pero sin ingenuas angelizaciones. Coincidimos absolutamente con Antonio Elorza (El País, 24 de julio de 1999) y su contundente alegato. Si se dan grupos violentos o mafiosos o redes de mendicidad organizada entre los inmigrantes, no cerrar los ojos.

Pero, terminaba, sin que ello suponga licencia de caza o tolerancia implícita de la discriminación.

Más allá de las vertientes, las hay analíticamente impúdicas, del Multiculturalismo como fenómeno asociado a coyunturas políticas o tendencias de lo «éticamente correcto/incorrecto», se trata de construir nuevas posibilidades desde una realidad que es compleja y multicéntrica, y que lo será más a medida que la globalización económica se entrelace,

como ya está ocurriendo, con la globalización en las comunicaciones. Estamos, como diría Goleman, no ya a las puertas de una nueva alfabetización en lo digital, sino también de otra más emocional, que tiene bastante que ver con la poliarquía, esto es, la flexibilidad cognitiva, indisociable del multiculturalismo al que está sencillamente abocada la existencia humana en el siglo que entra.

Resulta del todo punto agradable comprobar como el último año de la centuria trae consigo un revulsivo editorial en esta sutil pero troncal esfera del conocimiento social y educativo, si sabemos entenderla como pedagogía de la equidad. Es el lanzamiento de la «Multicultural Education Series» del prolífico servicio de publicaciones del prestigioso Colegio de Maestros (Teachers College) de Nueva York. Su propósito básico, en palabras del célebre James A. Banks, director de la colección, consiste en proporcionar a todos los educadores materiales de investigación que sirvan para catalizar, teóricamente, la rica investigación sobre temas de educación étnica, racial, cultural y lingüística en los Estados Unidos.

Una de las mejores trayectorias, con biografía personal y académica significativamente conexas, en el estudio teórico y aún empírico del multiculturalismo en América es la de Sonia Nieto, Profesora de la Universidad de Massachussets, en Amherst, concedora y buena amiga de nuestro país, donde ha estado en varias ocasiones con su marido español. En Compostela hemos podido contarlas entre nuestro profesorado visitante y de ella hemos aprendido la carga de sentido estratégico que puede tener la educación multicultural en los sistemas educativos de ambos lados del Atlántico. Participa activamente con otros insignes especialistas del tópico en la defensa apasionada de la cultura como vehículo de identidad y compromiso con lo propio, pero también con lo que puede y debe llegar a ser

común en el terreno de la ética, la justicia y la solidaridad. Representa el sentir latinoamericano como pocas personas en las tierras del tío Sam y se esfuerza por lograr canales de realización posibles para esta comunidad desde la educación.

Habiendo dejado claros los ejes que presiden su análisis en dos libros anteriores, uno sobre los estudiantes puertorriqueños en las escuelas norteamericanas y el otro sobre el contexto socio-político de la educación multicultural, estamos con este ante una obra de madurez investigadora por la concreción innovadora de su objetivo: mostrar las maneras en que es factible romper el círculo vicioso de la indefensión que tantas veces caracteriza, fatalmente, el tránsito escolar de los excluidos, de los niños que, como los de origen latino, apenas saben lo que es la sensación, y la experiencia, del éxito en las escuelas (mayormente urbanas y públicas) de la todopoderosa nación. Huelga mencionar, desde luego, la fatídica correlación entre fracaso escolar en los grupos minoritarios y esperanza de éxito social para sus miembros, por no hablar del brevaje de violencia que tal situación alimenta.

Lo que hace Nieto es rebasar un tipo de discurso estructural y funcional ligado al examen de los factores que han incidido y siguen afectando al estado de postración en que se encuentran personas, familias y comunidades, procurando poner las bases de un nuevo orden y abordaje críticos de lo que acontece tanto fuera como, sobre todo, dentro de los sujetos. Es la apuesta por el aprendizaje de procesos, y también de contenidos explícitos, como motor de logro, de rendimiento necesario, de motivación en suma para quienes creen que un proyecto educativo multi(inter)cultural no puede separarse del éxito académico y del aprendizaje serio.

Se trata de poner en su justo lugar a determinadas políticas vanagloriadas de slogans tipo «celebrating diversity», o de proclamas tan pomposas como vacías de

contenido operativo. Sin negar su bienintencionada atención al problema que anida detrás del multiculturalismo, tales gestos han ayudado no pocas veces a camuflar el fracaso de la escuela en mejorar la educación de aquellos estudiantes que, por distintas razones, no han podido saborear la piel del éxito académico.

Sin duda alguna, concienciar es importante, pero operar en el mundo de las capacidades y de los procesos es clave para disipar toda suerte de reservas en tomo a los proyectos educativos multiculturales, puesto que son muchos los que no despuntan marcos de progreso concretos para los protagonistas de sus «esfuerzos emancipatorios». Siendo verdad que los alumnos han de aprender a pensar críticamente, lo es tanto –y algunos parecen olvidarlo– que han de aprender lenguaje y matemáticas. Representan las dos caras de la misma moneda. Es, en fin, una asociación natural porque una cosa conlleva y necesita de la otra. No tenerlo presente supone un riesgo añadido: permanecer anclados en dispositivos iluministas sonando a modo de letanía étnico-cultural en oídos que no acaban de escuchar las campanadas anunciadoras de otra necesidad, la de diseños y estrategias de intervención que consigan elevar y sostener dentro de adecuados niveles el rendimiento académico de todos los niños, no sólo de los que proceden de una corriente principal en la sociedad.

Influencias de inequívoco sabor al gran Dewey, con la huella de Freire en cada recodo capitular, son las que destila el trabajo desde sus primeros pasos, marcados por las preguntas sobre el aprendizaje y lo que este significa (contexto por medio) en el ámbito de la educación multicultural. Con la apostilla vygotskiana que se nota y mucho en la base del marco, esto es, el aprendizaje como algo socialmente mediado y que tiene lugar en una cultura y en una comunidad. Pero aprender no puede suponer exámenes esquivos

a la desigualdad que abona tanta actitud racista y palmaria discriminación institucional, no tanto por la intencionalidad pero sí por los resultados, que es lo que cuenta al fin y a la postre.

Son los nexos entre lenguaje, cultura y aprendizaje, junto con las implicaciones para escuelas y profesores, lo que centra la atención de la Autora en el tercero de los capítulos. De donde se infieren tres cuestiones nucleares: a) la identificación con la cultura propia, su conservación y fomento del idioma paterno ejercen una positiva influencia sobre el aprendizaje; b) el rol del profesor como acomodador y mediador cultural es fundamental en la promoción del aprendizaje discente; y c) centrarse en las diferencias culturales al margen del contexto social no sirve de mucho en términos de «empowerment». Ahora bien, el eje del problema no reside simplemente fuera. Las prácticas hegemónicas se dejan sentir también en el interior de las aulas. Es por ello que debe cambiar la perspectiva y el mismo proceso de acomodación (capítulo cuarto). No es de recibo seguir con la cantinela de que son los estudiantes y sus familias los que han de conformarse en aras del pretendido éxito. Pero, ¿acaso no han de cambiar maestros y escuelas en sus formas y maneras de trabajar hacia un mayor y mejor progreso del aprendizaje de sus alumnas y alumnos? Es el compromiso de todos, no de una parte, lo que crea y dinamiza buenas condiciones de aprendizaje.

Desarrollar destrezas de toma de decisiones y de acción social en los alumnos es lo que se espera que haga un buen programa de educación intercultural. En ello ha de terciar el aprendizaje significativo si queremos promover tanto el logro académico como el desarrollo personal y social. Nieto está convencida de que tal aspiración será vana al margen de una pedagogía crítica, que no implica un proceso lineal desde el conocimiento a la reflexión y la acción, sino una forma de pensar el apren-

dizaje, abierta y no constreñida a priori, haciendo de la «voz» del alumno el elemento principal del curriculum. De ahí el proceso de «empowerment», léase de capacitación y toma de conciencia por parte del sujeto, que deviene en propósito y resultado de la pedagogía crítica. Y esta influye sobre el aprendizaje pues enfocando los estudiantes su educación como agentes activos van percatándose poco a poco que también ellas y ellos pueden jugar un papel en el mundo, que pueden llegar a ser competentes y que sus perspectivas se incluyen en la mejora y en la transformación de las escuelas.

La necesidad de transformación, en este caso personal y gremial de los profesores en contextos multiculturales, vuelve a ser eje discursivo en el sexto de los capítulos. Si el proceso de enseñanza-aprendizaje es relación, la construcción relacional tiene que suponer una profunda transformación de las actitudes, las creencias y las conductas de los maestros en cuanto a la naturaleza del aprendizaje y la inteligencia humana. Lo que esto significa es que el proceso de transformación no es otra cosa que un viaje personal y colectivo a realizar por los docentes. Es el relato de algunos trayectos lo que anima unas páginas narrativamente pletóricas al mostrar la importancia de la confrontación auto-identitaria (son aún mayoría los profesores que perciben la diversidad negativamente) y la de ver a sus estudiantes como fuente de su aprendizaje profesional, implicándose de verdad en un hacer pedagógico culturalmente sensible que debe conllevar procesos de identificación, posibles a pesar de la diferencia, con sus alumnos.

Todo ello sirve para establecer una condición de llegada, de esperanzadora vía para el avance. El cariz de la tarea muestra su esplendor comprensivo: crear comunidades de aprendizaje, haciendo de la inclusividad del otro foco de atención prioritario. Y lo que ello implica para la educación multicultural.

Comunidades que para serlo reclaman el acuerdo, tácito cuando menos, de familias, alumnos y profesores, pero que no pueden dejar de lado el examen de la realidad socio-cultural que informa activamente la vida de los estudiantes, junto al contexto político y económico en el que está situada la escuela.

Son las lecciones contenidas en la buena dosis de historias personales que la obra resalta lo que permite formalizar temas principales, conectándolos con la idea fuerza por antonomasia, que el aprendizaje discente y la transformación docente deben pasar de la periferia al centro de la educación multicultural. Hablando de temas, quedará claro, se dice, que el aprendizaje es un proceso no explicable únicamente desde la cultura, el lenguaje o la pedagogía, que aprendizaje y rendimiento académico deben entenderse dentro del contexto socio-político de la educación, que la educación multicultural constituye una fuerza progresiva en el arco de un más amplio movimiento de reforma educativa, y que la naturaleza de la interacción alumno-profesor es nuclear para el aprendizaje del primero. Su tratamiento destila, finalmente, una serie de condiciones a los efectos de facilitación del

aprendizaje, cuidando cuestiones de micro y macro-nivel, siempre acopladas a una reforma escolar sistémica, multiculturalmente orientada.

Mucho más se podría decir de un libro como este que rezuma convicción crítica, seriamente exenta de santurronería, esgrimida desde la experiencia y el compromiso, sobre el poder de la educación para mejorar la suerte de quienes proceden de grupos minoritarios en sociedades donde el concepto de diversidad cultural, como en Norteamérica, se ha construido desde referentes canónicamente hegemónicos. Pero mejor será recomendar su lectura completa puesto que, más allá de coincidencias o disensiones, nadie saldrá indiferente de sus páginas. Con un guión nítido y una estructura de impecable trazado, Sonia Nieto muestra de nuevo, con diáfana intención, su bagaje científico en la órbita educativa y social de este tiempo, enriqueciendo nuestra lectura de la realidad en los estertores del milenio. Y, sobre todo, animándonos a buscar la luz en los ojos infatiles como signo de que la escuela puede seguir siendo un lugar para la esperanza.

Miguel A. Santos Rego