
Recensiones 002

Ra.002 PÁG. 233

J. GARCÍA CARRASCO. A. GARCÍA DEL DUJO

Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción

Rb.002 PÁG. 236

JOSÉ PÉREZ ADÁN

Diez temas de Sociología. Vivir una sociedad familiar y humana. Ediciones Internacionales Universitarias

Rc.002 PÁG. 239

CNICE

Red Digital

Rd.002 PÁG. 240

M.S. KATZ. N. NODDINGS. K.A. STRIKE

Justicia y cuidado (En busca de una base ética común en educación)

Re.002 PÁG. 245

SONIA LARA

La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas

Rf.002 PÁG. 247

GERARDO CASTILLO

Anatomía de una historia de amor. Amor soñado y amor vivido

Rg.002 PÁG. 249

MARGARITA COMAS

Escritos sobre ciencia, género y educación

LORENZO LUZURIAGA

La escuela única

PABLO NATORP

Pedagogía Social

Rh.002 PÁG. 253

P. GONZALO AIZPURU

Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821

Ri.002 PÁG. 256

ALASDAIR MACINTYRE

Animales racionales y dependientes

Rj.002 PÁG. 261

J.M. DE MIGUEL. J. CAÍS. E. VAQUERA

Calidad de las universidades españolas

Rk.002 PÁG. 265

GABRIELA ORDUNA. CONCEPCIÓN NAVAL (EDS.)

Gerontología educativa

Rl.002 PÁG. 268

AA.VV.

La sociedad educadora

Rm.002 PÁG. 271

ANTONIO R. DAMASIO

La sensación de lo que ocurre

Rn.002 PÁG. 273

R. HOWE KENNETH. B. OFELIA

La ética de la educación especial

Ra002

Teoría de la Educación II. Procesos primarios de formación del pensamiento y la acción

J. García Carrasco y
A. García del Dujo
Ediciones Universidad, Salamanca, 1999

Son tres las preguntas que fluyen en la mente de los autores como soporte y justificación de una Teoría de la Educación: “¿qué cosa es educación y cómo reflexionar sobre ella?, ¿cómo somos para poder ser educables y qué acontece al educarnos?, y ¿qué es importante hacer para educarse?” A la primera respondieron con un primer volumen que llevaba por título *Teoría de la Educación I. Educación y acción Pedagógica*; el tercer interrogante será abordado en un próximo libro que representará el tercer volumen de esta trilogía que vienen planteando. Es, por tanto, el segundo interrogante mencionado el que actúa como eje de progresión del presente libro.

En líneas generales podemos catalogar el libro en base a su hondura, riesgo, apertura e innovación. Se trata de una Teoría de la Educación apoyada fuertemente en una concepción bien establecida y definida de la cultura como posibilitadora de líneas de pensamiento y de acción de cara a la formación de las

personas, así como en una teoría comunicacional donde los cambios en los sistemas de comunicación conllevan reajustes en los procesos educativos. La visión que defienden de la educación va más allá del individuo como sujeto aislado o fragmentado, dando cabida al entorno o espacio y a las transacciones que se producen entre el sujeto y los escenarios vitales y cotidianos de formación como móvil de interpretación de los mecanismos, condiciones y procesos de los fenómenos educacionales. Y todo ello desde una concepción de la educabilidad nada tradicional, donde dicho constructo no se aplica solamente al nivel comportamental y evolutivo del individuo, sino que también está en función de la configuración del ambiente, entendido “dentro del tiempo y del espacio como marcos de referencia”, y desde una perspectiva educativa multinivel, situando la educación no tanto en el contexto de la enseñanza sino en el del mundo de la vida.

El desarrollo de la obra se estructura en diez capítulos perfectamente entrelazados y conexiones, recapitulando al inicio de cada uno el contenido del anterior y su implicación en la estructura global del libro. No obstante, desde nuestra interpretación personal, pueden establecerse tres bloques centrales de contenido acompañados por un capítulo introductorio y otro final que recupera muchas de las ideas expuestas en torno al proceso de creación y transmisión de cultura y su implicación en los procesos

233 ESE N°2 2002

RECENSIONES
TEORÍA DE LA
EDUCACIÓN II

formativos. Así las cosas, en el capítulo introductorio, "Sujetos y sucesos de la educación", se nos define la educación como un suceso vital complejo, describiendo las dimensiones del fenómeno educacional, la identidad de los acontecimientos educativos como espacios de oportunidades y una justificación general del propósito del libro en base a una visión global de la educabilidad.

El primer bloque de capítulos, II, III, IV, presenta tres perspectivas para el estudio sistemático de los procesos educativos: la "autopoiesis" (individuo), la "ecopoiesis" (individuo-espacio), y la "sociopoiesis" (individuo-tiempo). El primero de ellos, "Autonomía, reconocimiento, cooperación, subjetividad", analiza los antecedentes que justifican la posibilidad de los fenómenos culturales en los sujetos desde su incorporación a la estructura fisiológica del individuo. Se trata de empezar el planteamiento comprendiendo el funcionamiento global del organismo humano desde el principio de "autopoiesis" o dependencia subjetiva, autoorganización, analizando las propiedades del sistema autopoietico, de cara a la acción y relación posterior. El siguiente capítulo, "Entorno, medio, espacio, situación", nos presenta el espacio en el que tienen lugar los fenómenos y procesos educativos, buscando un doble objetivo, de un lado mejorar la comprensión global de los espacios de acción e intervención, medio educativo, y de otro, encontrar el modo de

hacer del espacio variable imprescindible en los procesos educativos, agente educativo, comprobando que toda acción educativa debe tener como puntos de referencia tanto a los sujetos de la acción como a los entornos donde suceden, siempre desde una perspectiva multidimensional, física, ecológica, biológica, apoyados en el principio de "ecopoiesis", describiendo así diversos estados espaciales, personales, cotidianos, sociales, como mecanismo de interpretación y de acción del mismo. Y a continuación, "Evolución y desarrollo", analiza el factor tiempo desde tres direcciones diferentes, el tiempo evolutivo, que aporta mecanismos y procesos primarios de formación, el tiempo de desarrollo individual, que informa sobre posibilidades educativas, y el tiempo de desarrollo colectivo o comunitario, que aporta información respecto a posibilidades socio-contextuales de formación. De este modo demarcan el lugar del hombre y de sus acontecimientos vitales en el mundo y su adaptación, evolución, relación y diferenciación respecto del resto de seres vivos.

El siguiente bloque, capítulos V y VI, plantea la formación primeramente desde la corporeidad que tenemos y ostentamos, y a continuación soportada por la complejidad de nuestro sistema nervioso. En el primero, "Identidad e imagen del cuerpo", los autores entran a debatir en torno a la corporeidad del sujeto y su implicación en la formación tanto como producto

de la evolución como en cuanto “ámbito básico al que la actividad mental aplica su objetivo primario”, con una visión cultural y contextual que va más allá del mero engranaje fisiológico-anatómico, analizándolo desde la vida cotidiana, la mediación simbólica y sensorial, la creación cultural, la comunicabilidad, apoyados en una perspectiva holística. En el segundo, “El órgano de la mente, plasticidad y educabilidad”, estudian un aspecto concreto de la corporeidad, la actividad mental y su plasticidad, teniendo presente el principio de que la posibilidad de educación viene definida gracias, entre otras cosas, al cerebro y su relación con el cuerpo. Analizan, por tanto, el entramado complejo y la estructura del lugar en el que acontece la actividad mental, su plasticidad, actividad, productos e intervenciones.

Los tres capítulos siguientes constituyen otro bloque de contenidos que gira en torno a ámbitos concretos de la actividad formativa, la actividad mental, emocional y social. En el VII, “La actividad mental y el problema de la inteligencia”, realizan un análisis tanto del conocimiento ordinario como del científico, apoyados a la vez en planteamientos tanto tradicionales como novedosos, analizando los postulados que se encuentran en la base de la estructura mental y algunas de sus implicaciones directas de corte principalmente social, psicológico y pedagógico en base a procesos como el de la creatividad. En el VIII, “El entendimiento social”, plantean la actividad formativa

desde la inteligencia social apoyándose en los parámetros de comunicabilidad y relacionabilidad que poseen los sujetos, describiendo procesos como la interacción y la cooperación, el entendimiento social y la interacción, la socialización y la participación, atendiendo en último término a problemas de desencuentro social como puede ser al autismo. El capítulo XI, “El intercambio afectivo”, cierra este último bloque atendiendo a la cultura o actividad emocional como “pieza” que explica el engranaje social y cultural de muchos individuos, a la vez que “elemento fundamental del autoconcepto”. Para ello, tras realizar un paso por lo que ha sido el discurso pedagógico en el campo emocional, analizan la relevancia educativa de dicho ámbito, su relación con los componentes intelectual y social, las diversas categorías existentes y las distintas tramas de significación habidas, a la vez que aportan claves y sugerencias para una educación emocional.

El último capítulo, “Creación de cultura y proceso de educación”, viene a consolidar las ideas expuestas con anterioridad en torno al proceso de creación y de mediación o incorporación de la cultura, recurso y acción, en los procesos formativos o secuencias de formación, llegando a analizar los distintos sistemas de comunicación en relación con los géneros culturales.

El abanico de capítulos y subcapítulos que nos presentan, así como la variada y exquisita recopilación y utilización de

bibliografía, es muestra de la complejidad de una Teoría de la Educación hecha desde el necesario e imprescindible acercamiento coherente a otras disciplinas; sin referencia a ámbitos antropológicos, biológicos, físicos, psicológicos, ecológicos, filosóficos, sociológicos, etc., difícilmente podremos elaborar una fundamentación seria y justificada de los procesos primarios de formación del pensamiento y la acción, -"ontología de los procesos educativos primarios"-, como prolongación de lo que es y supone reflexionar en torno a la educación, a la vez que como plataforma de lo que han de ser los campos de acción formativo-pedagógicos fundamentales. Manual imprescindible, por tanto, para aquellos que nos venimos dedicando tanto a la docencia como a la investigación educativa. ■

JOSÉ MANUEL MUÑOZ RODRÍGUEZ

Rb002

Diez temas de Sociología. Vivir una sociedad familiar y humana

José Pérez Adán
Ediciones Internacionales Universitarias,
Madrid, 2001

Pérez Adán, profesor del Departamento de Sociología y Antropología Social de la Universidad de Valencia, ha preparado un trabajo polivalente: Por una parte nos encontramos ante un libro "escrito pensando en las alumnas y alumnos, tratando de ofrecerles un instrumento útil, tanto para el aprendizaje de la sociología como para su formación como personas de talante y espíritu crítico y abierto" (p. 7). Pero este libro es también una síntesis asequible de buena parte del pensamiento, en ocasiones completamente original, del autor.

El libro comienza, en línea con la tradición de muchos manuales de sociología, con un capítulo en el que se presenta a la Sociología como una disciplina autónoma y empírica con unos contenidos y una metodología propios. Este capítulo es utilizado por el autor para destacar dos de las ideas clave que quiere transmitir a lo largo de las páginas de todo el libro: la primacía de lo social frente al individualismo dominante; y la consideración de la sociedad como un sujeto diacrónico.

Sobre la primacía de lo social frente a lo individual, Pérez Adán

explica que “antes de la sociología como disciplina académica, este entendimiento del hecho social como primigenio no gozaba de mucho predicamento. Así aún hoy es posible encontrar personas que se sorprenden ante la aseveración de que no somos sociedad “después” de ser individuos” (p. 17). Este temor colectivo a reconocer la primacía de lo social estaría causado por la conjunción de diversas circunstancias: formación académica con énfasis en la competitividad, la realización excluyente, el logro personal, la autonomía, y la difícil experiencia de regímenes totalitarios ante los cuales se planteó como única alternativa la afirmación exagerada del individuo. El autor deja claro que “Los problemas sociales que la afirmación individualista está produciendo son, por otro lado, tan malos como los que blandía el pensamiento totalitario. El egoísmo, las desigualdades, los exclusivismos, los atentados contra la libertad y la vida del otro son lo suficientemente obvios hoy como para que se vaya considerando la bondad de la comprensión equilibrada del hecho social como constitutivo de lo humano” (p. 18).

En cuanto al concepto de diacronía, el autor lo presenta como una de las claves epistemológicas para un acercamiento responsable a la investigación en sociología. Desde la perspectiva de la responsabilidad diacrónica deben leerse muchas de las investigaciones del profesor Pérez Adán, particularmente lo que se refieren al conflicto en campos

como el género, el medio ambiente, etc. “La consideración de la sociedad como un sujeto diacrónico incorpora en presente a los que han sido y a los que serán (...).

En el sujeto diacrónico que es la sociedad, nosotros (los que ahora vivimos), nos relacionamos con los que ya han vivido y con los que todavía no viven. De los unos recibimos requerimientos, a los otros rendimos cuentas” (p.19). Esta consideración de la sociedad, no sólo como el conjunto de los que actualmente estamos vivos, sino como conjunto de los que ahoravivimos, más los que nos precedieron y los que nos sucederán, sitúa el quehacer sociológico en un marco temporal amplísimo e implica unas consecuencias en materia de responsabilidad social particularmente interesantes que el autor ha venido desarrollando en esta y en anteriores obras.

En el capítulo sobre sociología de la familia el texto no pretende aportar novedades numéricas a los datos disponibles por medios electrónicos. Facilita algunas referencias en Internet para mantener al día la información estadística sobre la materia. Sí resulta original el concepto de “familia funcional”. Pérez Adán trabaja desde hace tiempo sobre las funciones y disfunciones de la familia. Aunque no es este el trabajo en el que más extensamente se ocupa del tema, es, sin duda, una versión sumaria suficiente para conocer sus aportaciones a la reflexión científica sobre la materia.

Al referirse a las cuestiones de

género el autor denuncia la multiseccular y persistente situación de discriminación de la mujer en muchos contextos sociales. La propuesta de Pérez Adán pasa por desarrollar el concepto de equidad genérica: frente a la situación socialmente patológica derivada de una continua marginación de lo femenino “ha de presentarse una cultura equitativa que apueste por la pervivencia transpersonal y que supone un nuevo paradigma cultural donde los valores femeninos contrarresten las consecuencias del callejón sin salida al que nos ha conducido el modelo de predominancia sociocultural masculina” (p. 60). Con este fin se propone centrar las políticas sociales en motivación y satisfacción laboral, entendidas como autorrealización al servicio del otro y la comunidad y no como mero lucro personal.

El capítulo dedicado a la sociología de la población resulta una interesante presentación de algunas de las cuestiones más destacadas de esta compleja materia en la que la sociología no es sólo una más de las disciplinas invitadas a investigar. Lo más destacado es la visión crítica con la que trata de alertar sobre miopes políticas migratorias que a la luz de los datos demográficos de occidente pueden llegar a resultar grotescas. Se propone dejar de considerar a la emigración como problema para pasar a considerarla un reto para la mejora del futuro.

La sexualidad desde una perspectiva sociológica es el tema de uno de los capítulos más breves, más personales y probablemente más polémicos del

texto. La revolución sexual (o en palabras del autor, las tres revoluciones sexuales) y, en concreto “la píldora anticonceptiva es de hecho el invento técnico que de manera más radical ha cambiado la vida de las personas desde que tenemos memoria histórica” (p.82). A ello se añade la transformación del concepto de comportamiento sexual desviado y más recientemente la aparición de técnicas reproductivas como la fecundación in vitro o la clonación. En definitiva, un campo en el que la sociedad de hace cincuenta años tiene muy poco que ver con la contemporánea. Estas transformaciones deben interpelar al investigador y Pérez Adán, sensible a estas cuestiones, no deja escapar la ocasión para, apoyado en sus tesis de responsabilidad diacrónica y de insuficiencia del individualismo, plantear interrogantes y perfilar algunas respuestas.

Producción y consumo son dos temas que interesan al autor, sobre todo en confrontación con las posturas del neoliberalismo económico. En esta parte del libro se detiene en la consideración del pensamiento de autores clásicos de la sociología (Marx, Durkheim, Weber) en los que apenas repasa expresamente a lo largo del libro. Cabe destacar el esfuerzo por estimular la reflexión sobre la legitimidad social de la actividad empresarial. En el capítulo de desarrollo el libro nos presenta un interesante resumen de las reflexiones que el Profesor Pérez Adán ha venido publicando sobre las herramientas para la medición

del desarrollo humano. Crítico con los indicadores empleados por Naciones Unidas propone la incorporación de nuevas variables que se reúnen en el concepto salud social. Sobre esta cuestión ha publicado una monografía en la que se amplían estas propuestas. Finaliza el texto con dos cuestiones en las que el autor aparece como parte interesada: medio ambiente y comunitarismo. La inquietud por el medio ambiente es una constante en los escritos de Pérez Adán. En coherencia con su actitud de concebir lo social desde una perspectiva diacrónica, el medio ambiente aparece como una cuestión clave, ya que “el asunto que más directamente descubre la diacronía social como factor constitutivo de lo social es el estudio de los problemas medioambientales. Es la naturaleza, o mejor, su absorción dentro de la sociedad como prisionera del designio de nuestros usos presurosos lo que de manera palpable nos hace ver que la sociedad se hace presente donde el tiempo todavía no cuenta” (p. 19). El autor desde hace años está implicado en el activismo ecologista por lo que la visión de los temas que plantea no pretende ser “neutral”.

Como presidente del capítulo español de la Sociedad para el desarrollo de la socioeconomía y partidario de las tesis comunitaristas de Amitai Etzioni, el autor decide cerrar estos “diez temas de sociología” con uno dedicado al comunitarismo. El esfuerzo por reunir en pocas páginas el pensamiento

comunitarista como el “movimiento intelectual contemporáneo que más ha sabido incorporar la crítica intelectual al individualismo” lleva al autor a no detenerse apenas en algunas cuestiones que quedan sólo apuntadas. Al lector interesado le puede ser útil acudir directamente al reciente libro de síntesis del profesor Etzioni, “La Tercera Vía hacia la buena sociedad” (Trotta, 2001), en el que se desarrollan buena parte de los planteamientos de este capítulo.

Una obra, en definitiva, útil como introducción a algunos de los temas clave en el debate sociológico contemporáneo y una visión de síntesis de los planteamientos cada vez más maduros, de uno de los sociólogos españoles críticos más originales. ■

JOSÉ A. RUIZ

Rc002

Red digital: una nueva revista

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
<http://reddigital.cnice.mecd.es/>

Red Digital nace como una revista especializada en las Tecnologías de la Información y la Comunicación aplicadas a la Educación. De periodicidad cuatrimestral, y en versiones digital

e impresa, es una publicación del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (CNICE), organismo dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este Centro, apostando firmemente por el potencial creativo y transformador que los nuevos recursos tecnológicos brindan a la educación, quiere con la nueva revista, que en su versión digital puede encontrarse en [www:reddigital.cnice.mec.es](http://www.reddigital.cnice.mec.es), crear un espacio de reflexión y un lugar de encuentro para compartir con sus lectores investigaciones y experiencias en el campo de las TIC y la Educación, ofreciendo una información completa, rigurosa y actual de aquellos temas que más interesan a la comunidad educativa en torno a las tecnologías en la enseñanza.

Red Digital convierte un tema específico en centro de atención para cada número, reuniendo los artículos e informes de varios expertos en las materias que trata, y abre diversas secciones a la colaboración y participación directa de los lectores, en una filosofía de comunicación permanente en red.

En la versión digital se ha puesto especial énfasis en los aspectos técnicos y de diseño, de manera que la revista sea exponente de las nuevas herramientas que pretende difundir. Se trata de una revista multimedia e interactiva que presenta una navegación muy clara, dinámica e intuitiva. Técnicamente combina la base html con animaciones en flash 5 y archivos de sonido e imagen.

Sin duda, por su diseño, sus contenidos y su interactividad, *Red Digital* está llamada a crear un nuevo estilo de revistas electrónicas. ■

RAFAEL MARTÍNEZ MORAZO

Rd002

Justicia y cuidado (En busca de una base ética común en educación)

M.S. Katz, N. Noddings y K.A. Strike
Idea Books, Barcelona, 2002

Este libro se estructura en tres partes (“Teoría de la justicia y la atención”, “Aspectos pedagógicos” y “Políticas públicas”), además de una introducción y un último capítulo separado, como conclusión. También se ofrece un breve curriculum de cada autor, y un índice alfabético. De la revisión de este índice surge la primera observación a la obra, de carácter editorial: en el apartado de la letra “C” no figura el término “cuidado”, pese a aparecer en el título del libro, y ser además su tema propio. En la edición original en inglés de Teacher College Press (Universidad de Columbia), el título de la obra es *Justice and Caring*, pero “*caring*” sólo se traduce por “cuidado” en la portada y en la contraportada. En el cuerpo de la obra, la versión de “*caring*” (cuidado) es “atención”.

Parece lógico, e incluso debido al lector, que la traductora Karen Brodersen, al menos en una nota a pie de página, diera cuenta de sus preferencias por “atención” frente a “cuidado”. Sería interesante conocer por qué, en la lengua española, ha pospuesto la clara connotación afectiva de “cuidado” para remplazarla por “atención”, cuya referencia es también intelectual. No es un pequeño matiz, sino un elemento decisivo para el discurso de la obra. Entre las diversas resonancias de la oposición justicia-cuidado -por ejemplo, imparcialidad objetiva frente a preocupación subjetiva-, una de ellas es precisamente la oposición entre racionalidad de la justicia y la afectividad del cuidado; este significado no queda tan patente con el término “atención”.

Tal es el fondo temático del libro: la reflexión sobre dos instancias contrapuestas para orientar una ética en la educación; la discusión sobre si justicia y cuidado son elementos complementarios o excluyentes es el hilo conductor del discurso, que se aborda desde las diversas opiniones de los distintos autores. Una cualidad manifiesta del libro es la pluralidad de enfoques o posturas de los autores, pues no sólo discrepan en aspectos teóricos, sino convergen mínimamente en las conclusiones, con lo cual el subtítulo del libro, “En busca de una base ética común en educación”, aparece más como un *desideratum* que como una propuesta viable. De ahí que un consejo útil para el lector, aunque no sea la práctica habitual,

sería el de comenzar la lectura por el último capítulo, “Conclusión: Tres retratos sobre la justicia y la atención”, de Kenneth A. Strike. Desde la consideración de tres ejemplos bien seleccionados, se exponen sintética y fielmente los puntos destacados de la controversia: a) Sócrates y su defensa ante Critón cuando éste le reprocha que, si bien va a obrar justamente –según la idea socrática de justicia– al beber la cicuta, sin embargo, deja abandonados a sus hijos con su muerte; b) el más famoso discurso de Martin Luther King *I have a dream* (“Yo tengo un sueño”), donde su esperanza de un futuro mejor remite a una situación social “que va mucho más allá de lo que es un lugar donde se acatan las leyes con imparcialidad” (p. 193); c) el primer episodio de integración racial en el instituto Little Rock del estado de Arkansas, del que se han cumplido ya 40 años, donde los niños negros tuvieron que asistir a clases acompañados de agentes federales, con el sufrimiento y miedo que esto representaría para las criaturas, pero que sus padres aceptaron como precio reivindicativo de la justicia legal. En el comentario de estos casos se formula netamente la oposición entre justicia y cuidado en las decisiones de personas muy distintas –Sócrates, King y los padres de Little Rock–, pero todas ellas con responsabilidades educativas. El análisis de dichas decisiones, y el comentario de otras posibles, son el marco del resumen excelente de la obra que realiza K. A. Strike. De hecho resulta una introducción al

RECENSIONES

JUSTICIA Y CUIDADO (EN
BUSCA DE UNA BASE ÉTICA
COMÚN EN EDUCACIÓN)

libro, incluso mejor que la propia de la obra.

La introducción formal corre a cargo de Nel Noddings, que si bien figura como coeditora, puede afirmarse con mínimo riesgo de error que es la editora real, e incluso la inspiradora de la obra, por diversos indicios que se perciben en la lectura. Además de redactar la introducción –lo que sugiere el carácter de anfitriona–, su capítulo es el primero del libro, y las referencias a sus opiniones son constantes en los otros autores. La tesis central de Noddings vertebra los argumentos de cada autor, aceptándola todos en lo general, pero con importantes matices de discrepancia en el planteamiento y en el discurso. Dicha tesis puede formularse así: es preciso superar el conflicto entre una ética de la justicia y una ética de la atención (cuidado), abriéndose a la posibilidad de su complementariedad, y buscando una forma de integrarlas en la acción educativa. Para Noddings, “la justicia, si no se ve temperada por la atención, puede llegar a introducir nuevas injusticias, cuando lo que pretende es eliminar las existentes” (p. 9). Su convicción de fondo consiste en que “la atención recoge lo que la justicia abandona” (p. 25).

Esta fórmula remite directamente a otro enunciado clásico, de Tomás de Aquino, que es la descripción de la *equidad*: una forma de justicia que “conserva la intención de la ley en aquello que la ley no alcanza” (*Suma Theologica*, 2-2, q. 120, a. 1). Esta idea es originaria de Aristóteles,

para quien la *epikéia* (equidad) es una especie eminente de justicia, “pero no en el sentido de la ley, sino como una rectificación de la justicia legal. La causa de ello es que toda ley es universal, y hay cosas que no pueden tratarse rectamente de un modo universal” (*Ética a Nicómaco*, V, 10, 1137b).

La equidad, en su concepción clásica, es la solución al conflicto entre justicia y atención, pero Noddings no la tiene en cuenta, aunque la menciona de pasada. La causa de esta “desatención” a la equidad es un error frecuente sobre su sentido del que no escapa la autora: entender la equidad como la forma jurídica de la igualdad ante la ley. Apunta Noddings que “si todas las escuelas, todos los profesores y todos los alumnos se ciñen a la misma norma, se puede lograr una forma de equidad” (p. 21). La noción clásica de la equidad, en cambio, es lo opuesto a la igualdad. Ésta viene ofrecida e instituida en la ley, pero debe mejorarse y superarse, precisamente por la atención racional –no por el cuidado afectivo– a los casos particulares. La equidad resulta entonces la forma superior de la justicia, pues realiza la atención a ciertos casos particulares; recoge así las preocupaciones e intereses por lo particular de la ética de la atención, pero sin contradecir la justicia.

Sin embargo, esta noción, que está a libre y pública disposición de la humanidad desde hace 25 siglos, se soslaya. ¿Por qué? Seguramente porque se la ignora; y esta ignorancia es muy posible que

se deba a la omnipresencia del pensamiento de J. Rawls sobre la justicia, configurado de modo racionalista y universalista por su raigambre kantiana. Desde esta posición toda excepción a la norma legal, e incluso toda aplicación matizada y particularizada de ella, es un atentado contra la justicia. Y esto no es lo más grave: al postular Rawls la justicia como el ápice y la culminación de la ética, toda desviación del rigor y la imparcialidad de la justicia resultaría un atentado contra la raíz misma de la moral. Este planteamiento, por supuesto, se incardina en la tradición liberal, a la cual Nel Noddings, con toda franqueza, profesa pertenecer.

No obstante, Noddings también afirma que “tenemos que ir un poco más allá del liberalismo” (p. 28); y esta intencionalidad, esta apertura a otras consideraciones fuera del dogmatismo liberal, es posiblemente la fuente del valor de este libro. Sería una muestra más entre tantas otras del proceso de revisión doctrinal que iniciaron los liberales hace una década, al quedarse sin enemigo opositor por la célebre “caída del muro de Berlín” y todas sus consecuencias económicas, políticas y sociales. Una clave de lectura de este libro sería la polémica liberal-comunitarista; aunque no es la única.

Otro enfoque posible es obvio, aunque no se menciona como tal en el libro: la oposición entre justicia y atención es un asunto particular del tema actual de la inteligencia emocional. La orientación por la justicia sería el

resultado meramente racional de la reflexión ética, y la orientación por la atención estaría auspiciada por la comprensión intelectual abierta a la emotividad.

También puede abordarse la obra desde la perspectiva de la tímida propuesta de una ética feminista, que tomaría apoyo en otra autora, frecuente citada en la obra por contraposición a J. Rawls y a Lawrence Kohlberg, soportes teóricos de la afirmación de una ética de la justicia, y que es Carol Gilligan. Su concepción ética trasciende el sentido de la justicia como núcleo de la ética, pues es incapaz de dar cuenta de otro importante ámbito que, para Gilligan, estaría caracterizado, más que por la justicia, por el cuidado y la responsabilidad. La reivindicación de estos espacios y referencias morales estaría inspirada en posiciones feministas o, dicho más templadamente, en experiencias éticas significativas para la sensibilidad femenina más que para la masculina. En el capítulo 3º (“Justicia y atención: proceso de desarrollo del razonamiento moral en estudiantes universitarios”) Dawn E. Schrader, remite eruditamente el conflicto justicia vs. atención a las diferentes concepciones de Kohlberg y Gilligan: “Mientras que la justicia de Kohlberg separa y recorta las decisiones morales para constituir piezas que sirvan a la hora de tomar decisiones de acción morales, la atención de Gilligan teje una red que sirve para atrapar las relaciones y las particularidades y, a partir de ahí, tomar decisiones de acción morales” (p. 55).

Sin embargo, tan certero como parece este juicio, resulta difusa e imprecisa la propuesta de solución: no considerar dos ópticas distintas –justicia y atención– que a veces se solapan, sino “sino usar ambas orientaciones a la vez” (p. 56). El eclecticismo es una posición débil y sin rigor práctico. Si bien en un primer momento parece aliviar la oposición teórica entre dos pensamientos, a la hora de la acción se revela inoperante. Intellectualmente pueden mantenerse posiciones encontradas, afirmando lo bueno de una y otra; pero cuando llega el momento de obrar... hay que elegir entre una y otra. El discurso argumentativo puede ser ambivalente, pero el juicio práctico se refiere a un aquí y a un ahora, a un instante operativo donde sólo cabe la elección por una alternativa.

No es solamente la posición de Dawn E. Schrader. De modo más o menos explícito es el resultado común de las reflexiones de los distintos autores. La penúltima idea del capítulo final de conclusiones, ya citado, de K. A. Strike lo confirma, de modo muy estadounidense, por cierto, pero no por ello menos válido: “Necesitamos preguntarnos cómo se pueden mantener unidas la justicia y la atención para alcanzar una visión de la escolarización por las que valga la pena rezar” (p. 202). Con este interrogante resume K. A. Strike el resultado de la indagación de todos los autores –incluido él mismo– del libro. Y ciertamente, desde el punto de vista de la investigación en el

ámbito humanístico, es completamente legítimo concluir con una pregunta, como tantas veces hizo Sócrates, el primer humanista reconocido de la historia de la cultura occidental.

La última idea –la frase final– del libro es que si sus autores pueden afirmar que cuentan tanto la justicia como la atención, y que son capaces de plantearse ésas y otras similares preguntas, “sin duda van –vamos– por el buen camino”. Seguramente es así. Y posiblemente pueda recorrerse ese camino con paso más vivo y decidido si se admite la conveniencia de repasar la moral clásica, donde la equidad no sólo representa la solución al conflicto, sino también el perfeccionamiento de la justicia. Para realizar este redescubrimiento hace falta valentía, pues no se trata sólo de superar la oposición entre justicia y atención o cuidado, sino de trascender una ética racional de la justicia para abrirse a una ética plenamente humana, que es una ética de la prudencia. ■

FRANCISCO ALTAREJOS

Re002

La evaluación formativa en la universidad a través de Internet: Aplicaciones informáticas y experiencias prácticas

Sonia Lara
Eunsa, Pamplona, 2001

La tesis central de este libro estriba según la autora en que a través de la utilización de las redes –internet o intranet– se puede hacer operativa una de las estrategias señaladas en la investigación como más eficaces para mejorar el aprendizaje de los alumnos: la evaluación formativa. Su propósito, es la búsqueda de las estrategias que permitan al profesor universitario acercarse al alumno y ofrecerle una enseñanza más adecuada a sus necesidades. Para llevar a cabo este propósito, Lara: realiza un análisis teórico, un estudio experimental en su propia universidad y una revisión del software disponible en el mercado para evaluar formativamente a los alumnos.

Se realiza en la obra un estudio pormenorizado de una de las estrategias empleadas en los sistemas de individualización –la evaluación formativa–. Se lleva a cabo una síntesis de la investigación actual sobre la evaluación asistida por ordenador o redes, así como una revisión de las principales aplicaciones

informáticas que se están empezando a aplicar en las universidades –en total se revisan 18 herramientas de las cuales se describen con detalle las más significativas–. En definitiva se persigue presentar alternativas que ayuden de un modo eficaz a los alumnos en su aprendizaje, y a los profesores en su docencia.

El libro está dividido en cuatro capítulos. En el capítulo uno se muestran los modelos orientados hacia el dominio: *Personalized System of Instruction* y *Learning for Mastery*. Estos dos modelos están basados en un diseño de instrucción estructurado y bien organizado, que exige al alumno avanzar de modo paulatino en el contenido del curso, dominando las unidades anteriores. Las estrategias que se utilizan para individualizar son: el uso de la evaluación formativa, es decir frecuente e informada, y la aplicación de materiales correctivos que ayudan al estudiante a subsanar sus carencias. La evaluación comparada de la eficacia de los principales intentos de individualización los muestra como los más eficaces. El estudio de cada uno de ellos se ha dividido en dos apartados: descripción del modelo y evaluación de su eficacia.

El capítulo dos es una consecuencia práctica del objetivo de este trabajo: ofrecer una alternativa operativa a la masificación de la enseñanza. La investigación que se revisa en el capítulo anterior señala a la evaluación formativa y la exigencia de dominio como las estrategias que mejores beneficios

245 ESE Nº2 2002

RECENSIONES

LA EVALUACIÓN FORMATIVA
EN LA UNIVERSIDAD A
TRAVÉS DE INTERNET

proporcionan al estudiante, sin embargo, la aplicación de evaluaciones frecuentes e informadas a lo largo del curso exige un tiempo y dedicación al profesor universitario que la hacen utópica. Sin embargo, con el empleo de la tecnología –en concreto de las redes o internet– se hace posible que los ordenadores se hagan cargo de los procesos más mecánicos de la evaluación y, por tanto, sin una excesiva carga para el profesor. Con este estudio experimental se pone en práctica la evaluación formativa a través de internet en una asignatura universitaria de la Facultad de Comunicación, *Tecnología de la Información*. En este capítulo se estudian algunas de la hipótesis planteadas en los modelos orientados hacia el dominio. Además se estudia la eficacia de internet para hacerse cargo de la evaluación formativa.

En el capítulo tres se presenta la investigación que se está realizando sobre el empleo de las nuevas tecnologías para evaluar el rendimiento de los alumnos. Se dedica un primer apartado introductorio a los diferentes términos que se emplean para referirse a la informatización de los exámenes, y a la descripción de los diferentes tipos de preguntas que pueden utilizarse en estos exámenes. Un segundo apartado en el que se revisan los diferentes estudios que se están realizando sobre la evaluación asistida por ordenador. Y un tercer apartado en el que se hace una propuesta de implantación de la evaluación formativa en la enseñanza universitaria a través de las redes.

En el capítulo cuatro se hace el esfuerzo de revisar las principales herramientas que actualmente se pueden encontrar en el mercado o han sido realizadas por las universidades para evaluar formativamente al alumno. En total se revisan dieciocho aplicaciones informáticas –de las cuales ocho son comerciales, y diez proyectos elaborados por universidades– de las cuales se explican y desarrollan en extensión las tres más relevantes: Perception, Quiz Factory y Castle. Además se ha añadido en la descripción dos aplicaciones auxiliares, que aunque no sirven para realizar exámenes informatizados, si ayudan a la automatización de la corrección de los exámenes: Mindtrail y Markin.

Por último se presentan las principales conclusiones que se derivan de esta investigación, y algunos de los interrogantes que se pueden plantear al poner en marcha este tipo de estrategias.

En definitiva, se puede decir que esta obra supone un intento de subrayar la necesidad de emplear estrategias en la enseñanza universitaria que ayuden a personalizar el proceso empleando medios técnicos que alivien al profesor de la tarea de corrección y envío de resultados a los alumnos. En este sentido se intenta aunar las posibilidades que ofrece actualmente la técnica, llámese internet, redes de telecomunicaciones o tecnologías de la información, con las características que debe reunir una buena evaluación formativa, a saber, frecuente, inmediata e informada. No obstante, como afirma la autora, las características

técnicas y las posibilidades didácticas que ofrecen actualmente algunas herramientas informáticas están todavía por explotar. Algunas pautas para llevarlo a cabo pueden encontrarse en este libro. ■

CONCEPCIÓN NAVAL

Rf002

Anatomía de una historia de amor. Amor soñado y amor vivido

Gerardo Castillo
Eunsa, Pamplona, 2001

Como el autor comienza reconociendo en el prólogo del libro, el amor sigue y seguirá siendo una de las cuestiones de mayor actualidad, ganando incluso en intensidad cada vez más. Este libro ofrece precisamente un tratamiento muy actual de toda la problemática que hoy gira en torno al amor humano, sin debilitar un ápice la intensa profundidad que contiene el tema. Se trata de un texto de gran interés para aquellas personas que se preocupan por una de las realidades humanas que más afectan a la sociedad en que vivimos, que está en la base de la convivencia familiar, que influye implacablemente en la educación de niños y niñas, y que sirve de orientación a nuestros adolescentes y jóvenes. Siempre en un tono de confianza y optimismo, G.

Castillo logra transmitir con una sólida fundamentación, y en medio del desconcierto actual que rodea el tema, un horizonte esperanzador para los que creen en una verdadera historia de amor, corroborados por la voz de tantos poetas que aparecen a lo largo del libro apoyando también el discurso: desde Pedro Salinas hasta Mario Benedetti, pasando por Juan Ramón Jiménez y Miguel Hernández, entre otros.

El título del libro *Anatomía de una historia de amor* permite al lector advertir de entrada la estructura lineal que sigue el desarrollo de su contenido:

1. Bajo el epígrafe 'Radiografía del amor humano' empieza una primera parte de revisión crítica acerca de la supuesta idea actual del amor y de las crisis que afectan nocivamente a esta profunda realidad humana cuando se ve reducida a sólo algunos de los elementos parciales que la constituyen, como el deseo, el querer sensible o el interés personal. Termina esta primera parte con un capítulo dedicado a *radiografiar* el comportamiento amoroso cuando el amor se vive en plenitud: primero consiste en la mutua complacencia en el ser del otro y finalmente en el mutuo saberse uno mismo vivido en ese otro (como lo cantan los versos de J. R. Jiménez: "Ni antes ni después era nada, ni sería nada yo sino en tí") y a ese otro vivido en uno mismo ("Dame tu presencia, que te mueres si mueres en mí...") (p. 48).

2. La segunda parte recorre las edades del amor: desde el noviazgo hasta el amor adulto.

247 ESE N°2 2002

RECENSIONES

ANATOMÍA DE UNA
HISTORIA DE AMOR.
AMOR SOÑADO Y AMOR
VIVIDO

Aquí no sólo se recurre a las palabras de los poetas sino también a algunos ejemplos de casos reales. Cabe resaltar el valor que el autor reconoce a la función que ejerce esa primera etapa de noviazgo como un período de prueba, en contraposición a la idea de épocas anteriores en que el compromiso del noviazgo era prácticamente tan inquebrantable como el del matrimonio. El noviazgo es la etapa que desemboca en el matrimonio cuando la relación amorosa se ha llegado a experimentar como exigencia de "*amor exclusivo y fiel*" (p. 111), como amor total, que canta Pedro Salinas: "sin más destino ya que ser tuyo, de ti, [...] entero a ti debido" (p. 112).

El paso del matrimonio joven al matrimonio adulto queda explicado por el paso del *amor-torrente* al *amor-río*, "una corriente continua y sosegada", dice el autor (p. 132), un amor que ha sido probado y serenado a lo largo de una historia de amor. Para que no ocurra justamente lo contrario y el amor se vaya debilitando por la rutina y las heridas del tiempo, G. Castillo apela a la necesidad de diálogo y comunicación sincera en la pareja, junto con el esfuerzo personal de crecer en madurez. Como reconocen estos versos de Benedetti (p. 139):

"Creo que tenés razón la culpa es de uno cuando no enamora y no de los pretextos ni del tiempo"

3. La tercera parte trata los posibles motivos de las crisis conyugales. Las crisis del amor conyugal pueden provenir de causas distintas. Por un lado, se encuentran las resistencias a los

cambios y las consecuentes inadaptaciones a las nuevas situaciones, como la independencia de los padres respectivos, la llegada de los hijos, etc. Por otro lado, están los problemas derivados de una comunicación conyugal deficiente, como cuando se crea competitividad entre los cónyuges, cuando hay una falta de independencia entre ellos o amor posesivo, cuando se dan muestras de intolerancia y desprecio, etc. Por último, se hallan las crisis que provienen de situaciones disfuncionales, desde problemas sexuales hasta económicos, laborales, etc.

4. El libro se cierra con una última parte dedicada a la prevención de riesgos en las relaciones conyugales que pueden desembocar en el desamor. Cabe destacar la importancia que el autor otorga a la inteligencia emocional como una de las herramientas más útiles para evitar conflictos en las relaciones. Y menciona, en concreto, la necesidad de mejorar en autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales. Otras recomendaciones del autor, que no son sino la continuación de esa primera línea marcada por la inteligencia emocional, consisten en la aceptación de las diferencias y las críticas, el aprender a discutir sin necesidad de reñir y el no empeñarse en ganar sino en solucionar los problemas.

En definitiva, parece que el libro concluye con una tesis contundente y declaradamente pedagógica: el esfuerzo de los

cónyuges por alcanzar la felicidad en la relación incluye, como condición necesaria, la mejora y el crecimiento personal de cada uno de ellos. Esto sitúa una vez más la acción educativa en el centro mismo de la vida humana. Y a la persona como centro de la educación.

Además, el autor ofrece al final del libro una breve bibliografía básica que puede ser de utilidad para el lector que desee profundizar más en esta temática. Entre las referencias bibliográficas que fundamentan las ideas del autor a lo largo del texto, cabe mencionar especialmente (además de los poemas amorosos) las citas de José Ortega y Gasset, como uno de los pensadores españoles contemporáneos que ha tratado el tema con mayor acierto. El libro está escrito con ese mismo lenguaje directo, pero profundo, que caracterizó a Ortega, y que puede satisfacer no sólo a estudiosos y profesionales especializados en terapia familiar sino también a personas que puedan verse directa o indirectamente afectadas por alguna de las vivencias que se explican en el libro, pudiendo encontrar en él interesantes respuestas a sus interrogantes. ■

CARMEN URPI

Rg002

Escritos sobre ciencia, género y educación

Margarita Comas
Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

La escuela única

Lorenzo Luzuriaga
Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

Pedagogía Social

Pablo Natorp
Biblioteca Nueva, Madrid, 2001

La Historia de la Cultura y en particular la Historia de la Educación se siente urgida de un mayor aporte de fuentes primarias para reconstruir con mayor amplitud y precisión el pasado pedagógico y cultural. Esta tarea se ha apoyado con frecuencia -y en ocasiones reducido- al estudio y proliferación de fuentes no primarias que, si bien permiten conocer y estudiar la historia pasada, difícilmente posibilitan su avance y discriminación al reducir su estudio y conocimiento a una retórica, paráfrasis o reflexión sobre lo ya estudiado y trabajado. Desde hace tiempo, los historiadores de la educación se vienen haciendo eco de este problema, que en algunas áreas y etapas es más acuciante que en otras -especialmente en el mundo antiguo y medieval- y han reivindicado con fuerza la necesidad y urgencia de una historia más positiva donde el recurso y uso de fuentes primarias sea la nota dominante.

Un exponente manifiesto de este sentir es la vía abierta por la editorial Biblioteca Nueva, a través de su sección Clásicos de la Educación dirigida por el Prof. Agustín Escolano Benito en colaboración con la Sociedad Española de Historia de la Educación. Con el nuevo cauce, se abre una invitación esperanzadora y sugerente a repensar la Historia de la Educación desde la virtualidad de las fuentes primarias. “La inteligencia y la práctica de la nueva educación -se sugiere desde la Editorial- no se aborda sólo desde la racionalidad proyectiva, sino que remite a la reconstrucción crítica del archivo en el que se objetiva la memoria de la cultura de la escuela. Esta perspectiva, que aboca a una nueva narratividad del discurso y de la experiencia, se nutre, entre otras fuentes, de una renovada lectura de los clásicos”.

¿Qué se ha de entender por “renovada lectura de los clásicos”? Es una pregunta clave cuya respuesta sólo la propia Editorial y la Sociedad misma de Historia de la Educación nos la irán revelando con el decurso de sus publicaciones. En cualquier caso, la serie Clásicos de la Educación se inaugura con tres referentes básicos, que pueden considerarse insoslayables en el panorama de la Historia de la Educación Contemporánea y en particular de la Historia de la Educación española. Abre la serie los aportes pedagógicos de una de las mujeres más emblemáticas de la educación española del primer tercio del siglo XX: la menorquina Margarita Comas Camps (1892-1973). La

doctora Comas fue una de las primeras mujeres en España en obtener el doctorado en Ciencias. Formada en parte en el espíritu pedagógico de la Institución Libre de Enseñanza, habría de tener en la defensa de la coeducación y en la renovación didáctica de las ciencias de la naturaleza el centro de sus preocupaciones pedagógicas. La segunda de las ofertas, centrada en la figura pedagógica de Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), aborda la defensa de la escuela laica y pública a través del estudio y presentación de una de sus obras más reputadas: La escuela única. Cierra esta primera entrega la Pedagogía Social de Pablo Natorp (1854-1924), considerada por muchos el punto de partida de los estudios sistemáticos sobre pedagogía social y uno de los referentes neokantianos más relevantes en el intento de abordar y actualizar la excelencia humana desde el marco de la educación comunitaria.

La obra de Margarita Comas es presentada, en una introducción de 76 páginas, por los doctores José Mariano Bernal Martínez - Prof. en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Universidad de Murcia- y por Francesca Comas Rubí -profesora en el área de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares-. A lo largo de estas páginas se presenta a la autora como uno de los personajes claves y pioneros en la defensa de la coeducación y en la preocupación por la didáctica de las ciencias naturales. Sus planteamientos sobre coeducación -publicados en

su mayor parte en la Coeducación de los sexos (1931) y en diferentes artículos de la Revista de Pedagogía-, constituyen un referente obligado para conocer cómo se gestó y se planteó el tema de la coeducación tanto en Europa occidental como en la España del primer tercio del siglo XX.

Margarita Comas, desde un enfoque de reflexión y análisis pretendidamente científico-comparativo, apoyó sus argumentos en una notable formación científica y en una concepción ideológico-pedagógica formada en el espíritu de la I.L.E. y en los ambientes coeducativos de la educación naturalista inglesa y francesa. Para la autora, la defensa a ultranza de la coeducación se presentaba como el intento más eficaz y operativo por superar una escuela tradicional pensada para perpetuar y reproducir modelos culturales y sociales marcadamente masculinos. La alternativa pasaba por una escuela que integrase a la mujer en todos los niveles de enseñanza sin diferencias curriculares y de género. La legitimación de su propuesta se apoyaba no sólo en la defensa de una uniformidad sustancial de orden antropológico, sino en una homogeneidad biológica y psicológica que demandaba una educación uniforme sin diferencias de género. Margarita Comas apenas creía en esas diferencias, las veía más como una cuestión cultural y social de carácter discriminatorio. Para ella la condición de la masculinidad o feminidad, la determinación sexual en definitiva, no debía presentarse como

elemento condicionador de la educación. Y aunque no ignoraba los ritmos biológicos y psicológicos desiguales, éstos, lejos de demandar una educación diferenciada se presentaban como garante y vía de estabilidad psicológica, social y cognitiva de los alumnos.

El segundo de los frentes donde Margarita Comas mantuvo una postura innovadora para su época fue en la reivindicación de una nueva didáctica para la escuela y en particular para la enseñanza de las ciencias experimentales. Sus escritos -hasta ahora casi inéditos- enviados a la Junta de Ampliación de Estudios y sus diferentes artículos recogidos en la Revista de Pedagogía nos sitúan ante una mujer de notable sensibilidad pedagógica que apostó abiertamente por los principios del activismo inglés y de la Escuela Nueva como referentes didácticos de la nueva pedagogía. Formada en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio y en los cursos didácticos del Museo Pedagógico Nacional, tuvo un conocimiento profundo del debate didáctico de principios de siglo, conformado sobre todo por su rica experiencia docente y por sus estancias pedagógicas en Bélgica, Suiza, Francia e Inglaterra. Desde estos referentes, criticó la didáctica nociónista e instructiva de la enseñanza tradicional de las ciencias; apostó por la virtualidad pedagógica de la experiencia personal, por la necesidad de integrar el conocimiento desde la acción personal y por una didáctica que tuviera como principio fundamental huir “del

conocimiento de segunda mano". Su obra puede considerarse uno de los referentes más sugerentes para la reconstrucción de la historia de la escuela activa en España.

La segunda de las obras: La escuela única de Lorenzo Luzuriaga viene presentada en 45 páginas por Herminio Barreiro Rodríguez, profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela y consumado especialista en el conocimiento del llamado movimiento de renovación pedagógica española de principios de siglo. El profesor Barreiro presenta al fundador de la Revista de Pedagogía como una de las síntesis más acabadas de la escuela activa española. Después de analizar su biografía y de mostrar a Luzuriaga como hombre de la I.L.E. y consumado conocedor de la pedagogía europea y particularmente alemana, nos adentra en sus planteamientos sobre el concepto de escuela única. Para Barreiro, Luzuriaga empezó a defender esta cuestión a partir de 1913 cuando publicó un artículo sobre La inspección de primera enseñanza y la culminó en 1931 al publicar La escuela única. En esos años, la llamada escuela única es la consecuencia y síntesis de una renovación pedagógica, marcadamente ideológica, que tenía su punto de partida en la consideración de la educación como derecho social e individual insoslayable. Desde este principio y de su rechazo abierto a la educación tradicional, Luzuriaga planteó la alternativa de la escuela única como una cuestión de responsabilidad eminentemente

política; organizada bajo los principios pedagógicos de la escuela activa y definida socialmente por su carácter laico y público. Su intento más logrado fue el modelo educativo de la Segunda República.

La oferta de "clásicos de la educación" que nos presenta la editorial Biblioteca Nueva se cierra con la Pedagogía social de Pablo Natorp. La edición preparada y comentada a lo largo de 64 páginas por Conrado Vilanou Torrano, profesor de Historia de la Educación en la Universidad de Barcelona, tiene como punto de partida la traducción que Manuel García Morente hizo de la obra de Natorp en 1913. De la obra original, el Prof. Vilanou ha preferido prescindir -por su sesgo más filosófico- de los capítulos correspondientes al segundo libro referidos a la ética y a la filosofía moral, que apuntaban a exaltar las virtudes de la comunidad, y ha optado por presentar de manera íntegra los capítulos correspondientes a los libros primero y tercero. Para Vilanou, Natorp nos ofrece una de las obras pioneras de la llamada Pedagogía Social. Una pedagogía -nos dirá, citando a Quintana Cabanas- que no comprende "un sector particular de la pedagogía sino, más bien, un modo especial de concebirla toda ella, a saber, aquel que, en la determinación tanto del fin como de los medios de la educación, pone en primer término no el individuo sino la comunidad". La génesis de este planteamiento -que marcará una buena parte de la pedagogía contemporánea- es explicada por

Vilanou a partir de la crisis del paradigma intelectualista e individual herbartiano que hacía descansar la Pedagogía en la virtualidad de la fundamentación ética y psicológica. Natorp reaccionará contra esta visión de la Pedagogía, que considerará sesgada y limitada, y, partiendo de la herencia del inmanentismo kantiano de Marburgo, del pactismo del Contrato social de Rousseau y del pedagogismo de Pestalozzi, llegará a la sublimación del socialismo pedagógico fijando como fin de la educación la completa incorporación del individuo a una realidad viviente que es la sociedad. En todo este planteamiento cabe resaltar la discriminación y acribia filosófica realizada por el Prof. Vilanou, especialmente en los aspectos relacionados con la influencia kantiana y el inmanentismo religioso de Natorp sustanciado preferentemente en un inmanentismo social.

Como apunte final, con valor de síntesis, agradecimiento y ruego, resaltar una vez más la loable iniciativa de la editorial Biblioteca Nueva al brindar a los historiadores de la educación una renovada selección de clásicos de la educación. Selección que es de esperar recorra con sentido amplio y abierto la totalidad del largo trecho que separa los hontanares primigenios de la cultura de los tiempos más recientes. ■

JAVIER VERGARA

Rh002

Educación y colonización en la Nueva España, 1521-1821

P. Gonzalbo Aizpuru
Universidad Pedagógica Nacional,
México, 2001

La amplia y sólida investigación de la doctora Pilar Gonzalbo Aizpuru se enriquece con este nuevo trabajo sobre la educación del Méjico colonial. Un trabajo de síntesis sólido –como el de toda su obra–, reflexivo y sugerente, que nos invita a considerar, desde la serenidad y la reflexión de sus muchos datos y valoraciones, una idea clave de la obra de España en América latina: el análisis histórico-pedagógico de la educación iberoamericana y más concretamente mejicana no es tanto el resultado de una férrea imposición cultural –que indudablemente la hubo– como la atemperación de esa imposición a una realidad que por su propia fuerza y solidez mediatizó y condicionó sobremanera la acomodación y configuración de la cultura castellana en la América novohispana.

Con esta idea, la doctora Gonzalbo plantea una vez más y de forma nítida cómo el proceso de hispanización, civilización o aculturación de la sociedad indígena, aunque contiene aspectos sumamente complejos, diversos y oscuros, discurre por

253 ESE N°2 2002

RECENSIONES

EDUCACIÓN Y
COLONIZACIÓN EN LA
NUEVA ESPAÑA, 1521-1821

cauces de transculturación apoyados en dos ejes de especial trascendencia y significación: por un lado, la fuerza, solidez y resistencia de la cultura indígena, especialmente mesoamericana, por otro, el hecho de no reducir la conquista a un fenómeno puramente colonial; éste se hizo acompañar de un intento evangelizador y misional de primera magnitud que conllevó anejo una inmensa tarea de educación y civilización. Idea que Lope de Vega sintetizó acertadamente en *La Arcadia* al resumir el espíritu de la aventura americana en un proceso unitario que venía definido con las siguientes palabras: "Al rey infinitas tierras y a Dios infinitas almas". El resultado de todo ello fue Nueva España. Un sincretismo cultural, social y religioso donde la cultura castellana, el orden europeo y la fe cristiana cohabitaron con un criollismo diferenciador a la vez que con resistencias, indiferencias y asimilaciones indígenas no del todo definidas y mucho menos concluidas.

Todo este proceso nos lo muestra Pilar Gonzalbo a lo largo de seis capítulos y siete anexos donde actúan cuatro protagonistas: la población indígena, la corona, la Iglesia y la cultura criolla. Protagonistas que tienen papeles diferentes, antagónicos, en ocasiones convergentes y en algunos casos coincidentes. En el primer capítulo, la autora plantea con realismo lo que ella define como: "*El impacto de la conquista y la confrontación de dos tradiciones educativas*". Se trata de un primer

intento por poner de manifiesto las características y solidez del sistema educativo mesoamericano previo a la conquista. Solidez que llevó a las autoridades y primeros misioneros no sólo a respetar parte de la estructura social indígena sino a implicarla en la obra educadora. La puesta en práctica de internados estratificados para indígenas constituye un ejemplo de esa atemperación.

El proceso de confrontación se hace todavía más patente en el segundo capítulo: "*El dilema colonial: la educación indígena y cultura criolla*". En él se describe el devenir de tres referentes que condicionaron sobremano la civilización americana. En primer lugar se aborda el estudio de las prevenciones y negativa inicial a la formación sacral de indios y mestizos para a continuación comentar su consideración como sujetos de formación religiosa. En segundo lugar se analizan las circunstancias de la formación profesional y laboral del indio; cauce que aunque estuvo aderezado por variados y numerosos conflictos fue una de las vías claves en la socialización de la cultura indígena. El capítulo se cierra con el tema castellanización-alfabetización. Problema que inicialmente se abordó adoptando posturas respetuosas con las lenguas autóctonas, lo que se tradujo en una proliferación abundante de catecismos y cartillas bilingües, para posteriormente, tras la aprobación de los decretos tridentinos en 1563 y la instauración del Santo Oficio americano en 1571, plantear

prevenciones que derivaron en una mayor atención por la castellanización y educación criolla.

El tema del humanismo y la reforma católica es analizado en el tercer capítulo: *La educación de los criollos y el espíritu de la Contrarreforma*. En él se pone de manifiesto el asentamiento de una sociedad criolla que reproduce los modelos de la sociedad estamental castellana y europea y encuentra sus cauces de proyección cultural, social y política a través de la fundación de universidades. Especialmente interesantes son las reflexiones sobre la fundación de la Real y Pontificia Universidad de México, las dificultades de acceso a la cultura superior del indio, las reglamentaciones que al respecto estableció el obispo Palafox y el importante papel de los jesuitas en el desarrollo de la enseñanza media y superior.

La educación femenina, tema recurrente en la obra de Pilar Gonzalbo, es abordado en el capítulo IV con un título sumamente sugerente: *De Luis Vives a Fernández de Lizardi: la educación femenina en la Nueva España*. Una vez más Pilar Gonzalbo nos introduce, con un conocimiento profundo de la realidad sociocultural de la época, en el acceso de la mujer novohispana al mundo de la cultura y la educación. Después de un breve repaso histórico al problema de la educación femenina y de analizar la postura de diferentes humanistas y personajes novohispanos como Juan Díaz de Arce, sor Juana Inés de la Cruz y José Joaquín

Fernández Lizardi, plantea cómo se abordó la educación de la mujer según se fuese india, criolla o mestiza. En primer lugar trata la aparición de colegios para mujeres indígenas y las dificultades que al respecto encontró el obispo Zumárraga; analiza igualmente la obra fundacional para mujeres de Vasco de Quiroga; finalmente hace un recorrido sugerente por la selectiva educación criolla, se adentra en la preparación de las maestras, que cataloga de deficiente, y termina aludiendo a distintas fundaciones colegiales para niñas necesitadas.

El tema de la educación no formal es abordado en el capítulo V: *Los espacios de la educación informal y la vida privada*. Es aquí donde la fragmentación y los intereses de los diferentes actores se hacen más marcados. Con un enfoque preferentemente sociológico, Pilar Gonzalbo plantea cómo la clerecía, a través de sermonarios y homilias, fue conformando una mentalidad axiológica donde al lado de temas tradicionales de fe, moral y extirpación de idolatrías se plantearon no pocas cuestiones de restitución al indio de sus propiedades y dignidad. Los sermonarios de Montesinos, Las Casas y fray Bernardo de Veracruz son traídos a colación por Pilar Gonzalbo en un intento de mostrar la pluralidad moral de la obra misional. No menos importante es la cuestión de los agentes educativos y de los medios. La doctora Gonzalbo repasa en este aspecto el papel que desempeñó, entre otros, las biografías, las directrices de la Corona y la

función de congregaciones, reducciones y encomiendas.

El último de los capítulos: *La Ilustración por decreto y la modernización educativa*, se refiere al peso de la Ilustración colonial en la transformación de la cultura novohispana. En él se plantean diferentes medidas orientadas a la sustitución de la clerecía regular por la clerecía secular y laica; se destaca la educación social y popular llevada a cabo por numerosos obispos -fray José Lanciego, Antonio Lorenzana- las consecuencias de la expulsión de los jesuitas y el estado de la cultura literaria.

Cierra la obra siete anexos que recogen una antología de textos referida a los grandes temas de la obra. Se inicia con textos de fray Diego Durán sobre la cultura prehispánica, le sigue varias referencias a personajes que han marcado la cultura novohispana: fray Jerónimo Mendieta, fray Toribio de Benavente, Juana Inés de la Cruz, etc. y concluye con textos de José Ignacio Bartolache sobre el modernismo científico a finales del XVIII.

El resultado de todo ello es una obra de interpretación y de síntesis -en gran medida de trabajos anteriores- que repasa 300 años de historia, no tanto para describir o reflejar con erudición amplia y sistemática la historia pasada -para eso es mejor ir a otros trabajos de la autora-, sino para interpretar y valorar los procesos de creación cultural de la historia colonial. Procesos que lejos de generar o suscitar lamentos en la doctora Gonzalbo invitan a conformar diversas opiniones sobre el pasado

con el firme propósito de entender mejor el mundo contemporáneo iberoamericano y particularmente mejicano. ■

JAVIER VERGARA

Ri002

Animales racionales y dependientes

Alasdair MacIntyre
 Paidós, Barcelona, 2001

Animales racionales y dependientes es la última obra de Alasdair MacIntyre. Ampliamente reconocido como uno de los más importantes filósofos actuales de habla inglesa. Su trayectoria académica se ha desarrollado casi íntegramente en los Estados Unidos, donde ha participado en la mayoría de las disputas filosóficas del ámbito anglosajón.

Desde comienzos de los ochenta, ha publicado otros tres libros fundamentales de filosofía moral y política: *Tras la virtud*, *Justicia y racionalidad*, *Tres versiones rivales de la ética*, junto con numerosos y polémicos artículos. Tomados en su conjunto, constituyen un ambicioso intento de criticar las enfermedades de la modernidad, incluyendo la filosofía moral y política.

Tras la virtud, publicado en 1981¹, sorprendió al mundo

¹ MACINTYRE, A.: *Tras la virtud*, Barcelona, Crítica, 1987 (La versión original es *After*

filosófico por el diagnóstico crítico hacia la moralidad moderna en general; en concreto, su crítica a lo que él llamó “el proyecto ilustrado”. Esta obra comenzaba con una sugerencia inquietante; la moralidad de la modernidad está en un estado de grave desorden. Pero lo relevante es que carecemos de recursos para reconocer la amplia extensión de ese caos y para desenredarnos de él. Los desacuerdos contemporáneos sobre la justicia de las guerras, la aceptabilidad del aborto, los límites de la libertad o de nuestros pretendidos derechos no son sino ejemplos de conflictos sociales que nos parecen irresolubles.

El problema destacado por nuestro autor no es tanto el hecho de que seamos incapaces de ponernos de acuerdo sobre estos temas sino el hecho de que ni siquiera estamos de acuerdo en los *criterios* que debe cumplir una respuesta satisfactoria a estos desacuerdos. *Tras la virtud* es la historia de cómo vinimos a caer en este paradójico estado, cómo todavía continuamos engañados, y cómo podemos superarlo.

En *Justicia y racionalidad*², MacIntyre realizó un repaso histórico de algunas de las tradiciones de pensamiento moral y político más significativas con el fin de mostrar un camino racional para solucionar las interminables

disputas que caracterizan a nuestras sociedades.

La principal aportación es la idea –contraria al sentir dominante– de que no hay ninguna justicia en sí; ningún juicio sobre la justicia que no haga referencia a un modelo de racionalidad práctica. Y, del mismo modo, tampoco puede existir ningún modelo de racionalidad práctica que no se encuentre inserto en el seno de una tradición. La racionalidad práctica se desarrolla siempre dentro de una concreta y específica tradición política; es en el interior de las tradiciones donde se producen los conflictos y se proponen las revisiones que permiten el progreso racional.

En escritos posteriores ha profundizado en estas ideas tratando de mostrar que la existencia de inconmensurabilidad entre sistemas teóricos opuestos, puede, sin embargo, ser compatible con el debate racional. Además, ese debate puede ser el prólogo del tipo de debate en el cual alguna posición puede evidenciarse como racionalmente superior³.

Los recientes trabajos de MacIntyre mantienen la dimensión crítica y el profundo desencanto con la modernidad y con el proyecto ilustrado que la fundamenta. Sin embargo, sus propuestas positivas, tan originales y controvertidas, introducen

Virtue, Notre Dame (Indiana, USA), University of Notre Dame Press, 1984.

² MACINTYRE, A.: *Justicia y racionalidad*, Barcelona, EIUNSA, 1994 (la edición original lleva por título *Whose Justice? Which Rationality*, London, Duckworth, 1988).

³ MACINTYRE, A.: *Tres versiones rivales de la ética*, Madrid, Rialp, 1992 (traducido de *Three Rival Versions of Moral Inquiry*, Notre Dame (Indiana, USA), University of Notre Dame Press, 1990).

claramente una apuesta por la racionalidad de los debates políticos y por el pluralismo social a partir de la tradición aristotélico-tomista en la que se sitúa.

La obra que comentamos, *Dependent Rational Animals*⁴, consta de trece capítulos que recogen una versión revisada y ampliada de tres conferencias Carus que el autor dictó en 1997, en las reuniones celebradas por la Pacific Division de la Asociación de Filósofos de Estados Unidos.

Las dos preguntas fundamentales que se abordan en esta obra son: ¿por qué es importante estudiar y entender lo que el ser humano tiene en común con miembros de otras especies humanas inteligentes? y ¿por qué es importante que los filósofos de la moral estudien la vulnerabilidad y la discapacidad humanas?

MacIntyre destaca la importancia fundamental de resolver estos interrogantes adecuadamente. Ninguna de ellas ha recibido especial atención por parte de la filosofía moral y política. El autor señala que este libro es una corrección de algunas de sus investigaciones anteriores, en concreto, asume que se equivocó al suponer que era posible una ética independiente de la biología. Por ello, considera imprescindible estudiar cómo es posible la vida moral para seres constituidos biológicamente como el ser humano.

Son estas ideas las que motivan la reflexión sobre la condición

animal del ser humano y la necesidad de reconocer la vulnerabilidad y la dependencia que resultan de ellas. Las ideas del autor entran conscientemente en conflicto con las interpretaciones kantianas, utilitaristas y contractualistas. En concreto, las posturas que asume suponen un rechazo de las explicaciones de la identidad personal derivadas de Locke, de las interpretaciones kantianas de la percepción y de una serie de puntos de la metaética.

Los capítulos iniciales tratan de la diversidad de aflicciones que afectan a los hombres desde su infancia hasta la ancianidad. En ellos se estudia la condición animal del ser humano señalando que, pese a las grandes diferencias, se comporta en relación con el mundo de una manera muy similar al resto de animales inteligentes, y no se separa nunca enteramente de lo que tiene en común con ellos.

Una de las conclusiones que se derivan de esto es que las virtudes que permiten desarrollar al ser humano como un ser racional independiente sólo pueden ejercerse adecuadamente acompañadas de las virtudes del reconocimiento de la dependencia. Si esto no se comprende, tampoco podrán verse con claridad ciertos rasgos de la actuación racional. Como afirma el autor: “el reconocimiento de la dependencia es la clave para la independencia”⁵.

⁴ MACINTYRE, A.: *Dependent Rational Animals*, London, Duckworth, 1999.

⁵ MACINTYRE, A.: *Animales racionales y dependientes*, Barcelona, Paidós, 2001, p. 103.

Los cinco capítulos finales de esta obra y, de forma muy especial, el que lleva por título “Las estructuras políticas y sociales del bien común”, nos permiten conocer de forma más concreta algunas de las ideas sobre la política del autor que hasta el momento sólo podían ser rastreadas en artículos diversos y que habían sido tratadas de forma tangencial.

MacIntyre asume que los actuales Estados nos proveen de ciertos y necesarios bienes públicos estableciendo un ámbito de libertad y de seguridad apreciable, pero no debemos olvidar que los bienes públicos del Estado moderno no son los bienes comunes de una auténtica comunidad⁶. Y cuando el Estado se considera a sí mismo como el encargado de conseguir el bien común de esta naturaleza, el resultado suele ser absurdo o desastroso y frecuentemente enmascara un tipo de manipulación de nuestras vidas. Por ello define a los Estados contemporáneos como grandes, complejos y destaralados conjuntos de instituciones que combinan de forma incoherente el *ethos* de una gran empresa con continuas apelaciones a la libertad y la justicia⁷.

A juicio de MacIntyre, el Estado contemporáneo se encuentra regido por acuerdos entre una diversidad de intereses económicos y sociales que se hallan más o menos en conflicto

unos con otros. Lo que determina el peso que se concede a cada uno de esos intereses es el poder de negociación político y económico y la capacidad que se tenga para hacer valer las propias opiniones en las mesas de negociación política. En consecuencia, la capacidad económica tiene especial relevancia para adquirir poder político ya que implica acceso a recursos electorales, a los medios de comunicación y a relaciones con grandes empresas. El resultado es que la mayoría disfrutamos de bienes públicos pero la distribución de bienes que realiza el Gobierno no refleja la opinión general alcanzada por medio de una “deliberación común regida por normas de indagación racional”⁸.

La descripción que se realiza de los Estados occidentales y de sus mecanismos decisorios me parece algo simplista y claramente influenciada por las prácticas y los modos de actuar de la política en los Estados Unidos. Ciertamente, las críticas del autor reflejan parte de los problemas e imperfecciones de nuestros sistemas democráticos pero, a mi juicio, centrarse exclusivamente en sus aspectos negativos le impide entrever todas sus virtualidades así como descubrir posibilidades ocultas de regeneración.

MacIntyre reconoce la importancia de los bienes que el Estado moderno es capaz de proporcionar pero señala que no debemos confundirlos con el bien común (el cual requiere entre otras

⁶ MacIntyre, (2001, p. 103).

⁷ MacIntyre, (2001, p. 156).

⁸ MacIntyre, (2001, p. 157).

cosas, una identificación con la comunidad, bienes y virtudes compartidas así como fines comunes y el reconocimiento de una dependencia recíproca).

Por el contrario, los modos de práctica social a pequeña escala y las comunidades locales que reivindica nuestro autor establecen un ámbito que posibilita formas de vida en las que los ciudadanos pueden perseguir sus propios bienes racionalmente y de forma compartida. Ése es el contexto adecuado que permite la existencia de relaciones sociales informadas por apelaciones comunes a bienes internos a las prácticas de la comunidad.

Gracias a los cuerpos y asociaciones intermedios de la sociedad los ciudadanos pueden, en el libre juego del pluralismo y por medio del diálogo racional, elegir y vivir sus propias concepciones acerca de lo bueno⁹. Parece que sólo a partir de comunidades más pequeñas es posible establecer espacios públicos donde se puedan encarnar las teorías en prácticas que informen las vidas de las personas. En estas esferas encontraremos la oportunidad de realizar lo que habitualmente se niega en los foros a gran escala que, a juicio de MacIntyre, no poseen las condiciones necesarias para el debate racional público y fomentan el empobrecimiento de nuestras vidas.

MacIntyre ha sido muy criticado desde posturas liberales que consideraban que sus

propuestas implicaban una vuelta a estructuras sociales premodernas. Desde esa perspectiva, se le presentaba como un autor conservador cuyas propuestas regresivas negaban el pluralismo, la tolerancia así como otros valores universales conquistados por la modernidad. A mi juicio, tales acusaciones resultan infundadas o provienen de una lectura descontextualizada de sus escritos.

En el fondo, sus reflexiones tratan de mostrar el fracaso de ciertos ideales de la modernidad, no con la intención de rechazarlos, sino con el objetivo de rescatarlos de prácticas manipuladoras y de entenderlos adecuadamente dentro de un esquema de pensamiento coherente.

Como podemos deducir de lo dicho anteriormente, la preocupación que anima las reflexiones de nuestro autor es de índole marcadamente ética. En esa dirección se debe enmarcar la defensa de la “comunidad civil” y de los modos de práctica social a pequeña escala.

Las ideas que expone MacIntyre nos permiten afrontar con más rigor algunas aporías que la concepción individualista de la persona ha generado en el pensamiento liberal dominante. Recuperar una concepción del ser humano como ser estructuralmente dependiente y endeudado con los demás permite, a mi juicio, entender más adecuadamente nuestras relaciones interpersonales y configurar nuestras sociedades desde criterios de auténtica justicia.. ■

RUBÉN ORTEGA COTARELO

⁹ MacIntyre, (2001, p. 159).

Rj002

Excelencia. Calidad de las universidades españolas

J. M. De Miguel
J. Caïs y
E. Vaquera
CIS, Madrid, 2001

Es un hecho por todos conocido que la calidad de las universidades constituye una preocupación de carácter internacional. Es más, últimamente en el marco de las universidades españolas está generando un debate constante, si bien “en nuestro país no hay estudios sobre la calidad global de las universidades, y menos aún sobre el orden de las universidades según su calidad o excelencia”. Esta es una de las primeras afirmaciones con la que comienza la obra que vamos a comentar.

Excelencia. Calidad de las universidades españolas constituye un estudio sociológico de organizaciones y de evaluación de la efectividad y la calidad de las universidades españolas. El equipo investigador lo integran tres profesores, Jesús M. de Miguel (primer “Catedrático Príncipe de Asturias” en EE. UU., catedrático de la Universidad de Barcelona, Premio Nacional de Ciencias Sociales), Jordi Caïs (máster en Políticas Sociales por la *London School of Economics*, doctor en Sociología y licenciado en Económicas por la Universidad de Barcelona) y Elizabeth Vaquera

(licenciada en Sociología e investigadora), del Departamento de Sociología y Análisis de las Organizaciones de la Universidad de Barcelona. Los autores comienzan a fraguar la obra en la *University of Arizona* y la finalizan en la *Georgetown University*; en medio, todo un sinfín de personas e instituciones a las que agradecen su colaboración.

El objetivo es conseguir un modo eficaz de realizar un ordenamiento o jerarquía de las universidades españolas según su grado de excelencia. Los autores se proponen mostrar empíricamente la clara diferenciación que existe entre ellas según criterios de excelencia, pues la hipótesis que postulan es que las universidades no son todas iguales.

Ahora bien, abordar un estudio sobre la calidad del sistema educativo y llegar a establecer un ranking es algo complejo, pues la variable de partida es un constructo multidimensional nada fácil de definir, como lo ponen de manifiesto los autores a lo largo del primer capítulo de la obra en la que se hace un amplio recorrido por la literatura sociológica más relevante.

Una vez analizados los estudios internacionales de calidad y partiendo de la hipótesis de que entre las universidades españolas existen diferencias considerables en relación con este constructo, se proponen 71 indicadores de calidad. Estos indicadores conforman los 6 factores que, a su vez, definen operativamente la calidad. Los factores son:

Factor 1.-Desarrollo: indicador de la situación socioeconómica de

261 ESE N°2 2002

RECENSIONES

EXCELENCIA. CALIDAD
DE LAS UNIVERSIDADES
ESPAÑOLAS

la provincia en la que se encuentra la universidad. Los indicadores que lo constituyen son: el producto interior bruto provincial, el porcentaje de paro, de población urbana, de población con carrera universitaria, la tasa de estudiantes universitarios y la de mujeres estudiantes universitarias.

Factor 2.—Estructura organizativa con indicadores como: antigüedad de la universidad, dependencia administrativa pública/privada, número de estudiantes, estudiantes por mil de todas las universidades, porcentaje de estudiantes nuevos, número de centros de educación universitaria en la universidad, número de centros que son Facultades o Escuelas Técnicas Superiores, estudiantes por centro, porcentaje de estudiantes de Escuelas, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores y títulos de doctorado por centro al año.

Factor 3.—Recursos: factor que abarca tanto recursos humanos como materiales. Los indicadores son: profesores por cada 100 estudiantes, profesores por cada 100 estudiantes en Escuelas Universitarias, en Facultades y en Escuelas Técnicas Superiores, profesores por centro, porcentaje de profesores enseñando en Escuelas Universitarias, en Facultades y en Escuelas Técnicas Superiores, catedráticos por mil estudiantes, catedráticos por cada cien profesores, catedráticos y profesores titulares del total del profesorado, número de libros de biblioteca, libros de biblioteca por estudiante, por centro.

Factor 4.—Procesos de feminización: porcentaje de

mujeres entre estudiantes nuevos, entre el total de estudiantes, entre estudiantes de Escuelas Universitarias, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores, entre estudiantes que terminan la carrera, entre estudiantes de doctorado, entre quienes obtienen el título de doctor, entre el profesorado, entre el profesorado de Escuelas Universitarias, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores, porcentaje de mujeres catedráticas y titulares entre el total de catedráticos y titulares de Escuela Universitaria y universidad y porcentaje entre el total de catedráticos.

Factor 5.—Doctorado: número de carreras con doctorado, estudiantes de doctorado por cada cien estudiantes, títulos de doctor por cada mil estudiantes totales, títulos de doctor por cada cien doctorandos, proporción de estudiantes de doctorado en Ciencias, en Sociales, en Humanidades y en Ingenierías, porcentaje de tesis doctorales aprobadas en Ciencias, en Sociales, en Humanidades y en Ingenierías,

Factor 6.—Productividad: porcentaje de aprobados en las PAAU, de la convocatoria de mayores de 25 años en las PAAU, número de estudiantes graduados por cada cien matriculados, proporción de estudiantes que terminan la carrera en los años justos, proporción de estudiantes de Escuelas Universitarias que terminan en tres años, de Facultades y de Escuelas Técnicas Superiores que terminan en cinco años, porcentaje de doctorandos, de doctorandos de Ingeniería, de

Ciencias, de Sociales y de Humanidades que terminan el doctorado en cuatro años.

La muestra la forman un total de 54 universidades españolas, de las que 44 son públicas y 10 privadas. Los datos provenientes de organismos oficiales y publicados por el Instituto Nacional de Estadística, corresponden al curso escolar 1996-1997 (publicados en 1999).

El estudio comparativo comienza con un análisis de las relaciones múltiples entre los indicadores de cada factor. En el libro, en su capítulo 3, se recogen todos estos datos organizados por factores, junto con un detallado análisis descriptivo de los principales estadísticos así como un ranking de universidades para cada factor.

A partir del análisis interno de cada factor, se ha elegido un indicador de cada uno de ellos considerado fundamental y más representativo del factor, en el sentido de medir un espectro grande de aspectos y contar con una variabilidad suficiente entre las 54 universidades. Además estos indicadores elegidos como medidas de calidad global debían contar con datos en todos los centros.

A partir del estudio de las relaciones, la centralidad y la relevancia explicativa de cada uno de los 71 indicadores se han seleccionado los siguientes 6 indicadores de calidad global: **FET** (número de centros con carreras largas), **PRO** (tasa de profesores por cien estudiantes), **LBE** (libros de biblioteca por estudiante), **MPR** (proporción de mujeres

profesoras), **TDE** (títulos de doctor concedidos por cada mil estudiantes) y **ETC** (estudiantes que terminan la carrera en los años establecidos).

Estos indicadores tienen como media nacional (no de las 54 universidades sino de toda España) los siguientes valores:

FET: 10 centros con carreras largas

PRO: 5.4 profesores por cada 100 estudiantes

LBE: 14 libros de biblioteca por estudiante

MPR: 33% de mujeres entre el profesorado

TDE: 3.8 títulos de doctor ese año por cada mil estudiantes

ETC: 58% de estudiantes que terminan la carrera en los años previstos

Los autores, no sólo nos proponen estos 6 indicadores fundamentales de la calidad de las universidades, sino que se aventuran a establecer un orden según su impacto en la excelencia. Así, consideran que la producción de doctores o investigadores (**TDE**) y la productividad de las carreras de licenciatura y diplomatura (**ETC**) serían los más relevantes por considerarlos el output del sistema universitario. En segundo lugar sitúan los recursos del sistema, fundamentalmente bibliotecas (**LBE**) y profesorado (**PRO**). Siendo un aspecto básico, le conceden menor relevancia al número de carreras superiores que se imparten en la universidad (**FET**), y en último lugar, y como factor más debatible, sitúan la proporción de mujeres-profesoras (**MPR**).

La Universidad de Navarra obtiene los siguientes valores en los indicadores de calidad y el ranking en el total de universidades:

FET: 12 centros con carreras largas; **ranking: 16**

PRO: 15.6 profesores por cada 100 estudiantes; **ranking: 1**

LBE: 42 libros en la biblioteca por estudiante; **ranking: 2**

MPR: 35% de mujeres entre el profesorado, **ranking: 23**

TDE: 14.9 títulos de doctor por cada mil estudiantes; **ranking: 1**

ETC: 107% estudiantes que terminan los estudios en los años previstos (incluye diplomados que realizan una licenciatura);

ranking: 1

Estos resultados ponen de manifiesto que la Universidad de Navarra ocupa en el ranking total de universidades el primer puesto en tres de los seis indicadores, siendo además estos tres los principales indicadores globales de calidad propuestos por los autores del estudio. Así, la Universidad de Navarra figura a la cabeza en: número de profesores por cada cien alumnos (según estos expertos, son seis alumnos por profesor lo que la sitúa a un nivel internacional de *research university*), en número de estudiantes que terminan el doctorado, así como en el factor productividad entendido en su dimensión de porcentaje de alumnos que terminan sus estudios en el tiempo previsto. Por otro lado, por lo que se refiere a recursos materiales, la Universidad de Navarra dispone de una buena biblioteca que le sitúa en el segundo puesto del total de universidades analizadas.

Respecto a cuestiones de estructura organizativa referidas concretamente a centros con Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, la Universidad de Navarra ocupa el puesto 16 con 12 centros con carreras largas, dos por encima de la media nacional (varía entre 28 en la Universidad Complutense y uno en la Oberta de Catalunya). Este valor se constituye en representativo de la calidad por reflejar la variedad de carreras largas con doctorado que oferta una universidad. En el sexto indicador referido al porcentaje de mujeres entre el profesorado, la Universidad de Navarra se encuentra prácticamente en la media nacional (33%) con un 35% de profesoras en sus aulas, lo que la sitúa en el puesto 23 del ranking de universidades españolas.

Los autores recogen en una tabla (pag. 328) el ranking de las 10 mejores universidades españolas en función de los 6 indicadores señalados.

Como último análisis de datos, los autores combinando los seis indicadores calculan cinco índices globales de calidad. El más simple, denominado Índice Sumatorio resultado de la media aritmética de los valores correspondientes a los seis indicadores, y otros 4 índices en los que se pondera el peso de los diferentes indicadores de acuerdo con distintos criterios. De estos cuatro, sólo dos índices son aplicables a las universidades privadas.

La Universidad de Navarra en los **dos índices de calidad global** ocupa el puesto número uno de universidades españolas. Los datos son:

1.-Índice Combinado: media nacional: 3.84 - Universidad de Navarra: 9.26

2.-Índice Técnico: media nacional: 3.61 - Universidad de Navarra: 8.56

Concluidos los análisis que constituyen el grueso de la obra, los autores en el capítulo cuarto todavía presentan algunas hipótesis por demostrar sobre la excelencia de la organización universitaria apuntando los indicadores que se necesitarían par su evaluación. En su capítulo quinto el libro incluye algunas ideas básicas sobre el futuro del sistema universitario en España. Por último, en el capítulo sexto se discute el índice de productividad, por ser uno de los factores más difíciles de evaluar en las universidades españolas con los datos oficiales y se analizan con detalle los resultados de la evaluación de la excelencia para la Universidad de Barcelona (a modo de ejemplo de lo que cualquier lector interesado puede realizar con los resultados del estudio).

Los autores, con esta obra, a través de este minucioso análisis de las diferencias entre las universidades españolas nos ayudan a entender mejor la realidad social más allá de la mera intuición o la experiencia personal.

La obra constituye todo un proceso de investigación empírica que permite a cualquier investigador profundizar en el tratamiento de la información y disfrutar recorriendo e interpretando los miles de resultados provenientes de los múltiples análisis realizados. Pero además, la obra es recomendable para familias y estudiantes que

quieran elegir la universidad en la que cursarán sus estudios y en la que convivirán y se formarán a lo largo de unos cuantos años de su vida.

Los autores, aunque reconocen la estabilidad de los datos obtenidos, animan a que se continúe en esta línea de investigación proponiendo otros indicadores y otros índices que permitan mejorar la fiabilidad de los análisis de calidad y excelencia universitaria. Reconocen que el análisis por carreras, departamentos, por programas de doctorado o incluso por proyectos de investigación siendo de suma importancia no lo alcanzan por falta de información específica. En consecuencia, podría afirmarse que este estudio constituye la punta de un iceberg, el punto de partida de un largo proceso que siempre debería estar vivo como indicador de que la excelencia es algo dinámico y vivo. ■

CHARO REPÁRAZ

Rk002

Gerontología educativa

Gabriela Orduna y
Concepción Naval (eds.)
Ariel, Barcelona, 2001

Las vacilaciones terminológicas sobre el desarrollo de la práctica educativa con las personas de edad -*Gerontología Educativa, Educación Gerontológica, Geriagogía o Geragogía, Gerogagía y Gerontagogía-*

traslucen, de un lado, la novedad relativa de la materia y, de otro, la diversidad de sus enfoques. Siguiendo a D. A. Petersson, las editoras optan por el marbete de *Gerontología Educativa*, que abarca el estudio y la práctica de las tareas de enseñanza dirigidas a y acerca de personas envejecidas y en proceso de envejecimiento. Consta de tres aspectos interrelacionados: 1) las tareas educativas para personas de mediana edad o mayores; 2) la educación del público general o de uno específico en torno al envejecimiento y los mayores; y 3) la preparación de las personas implicadas o con deseos de involucrarse profesional o paraprofesionalmente en la atención a los ancianos. Su objetivo estriba en alargar y mejorar la vida de los mayores. Inspirado en este cuerpo doctrinal, tan escueto como ambicioso, un equipo interdisciplinar compuesto por diecisiete especialistas aborda un asunto en verdad complejo, importante y actual. La mayoría de los autores –filósofos, pedagogos, médicos, enfermeras y asistentes sociales– pertenece a la Universidad de Navarra, cuyo Departamento de Educación ha sistematizado en el libro el trabajo desarrollado en el área de la Gerontología Educativa desde hace varios años.

A modo de marco preliminar, el geógrafo Alban d'Entremont traza las claves demográficas y socioeconómicas del envejecimiento en Europa. Entre otros muchos datos elocuentes ofrece los referidos a España: el inminente crecimiento cero, la

perspectiva de convertirse en el país más envejecido del mundo en un plazo de 50 años y la previsible pérdida de 9 millones de habitantes autóctonos en dicho período. La enumeración de las consecuencias nefastas de la escasa natalidad (p. 37) supone una muy seria llamada de atención sobre el verdadero “terremoto demográfico” que sacude hoy al mundo y muy en particular a los países desarrollados.

Las colaboraciones sobre el proceso de envejecimiento revisten singular interés debido al enfoque profundo y multidisciplinar en el tratamiento de la cuestión. La consideración de la vejez como juventud acumulada (Francisco Altarejos) y la percepción de la muerte (Aquilino Polaino-Lorente) se fundamentan en principios de carácter antropológico y filosófico empapados de lucidez y aliento. Las servidumbres físicas de las mentes y los cuerpos ancianos son estudiadas con minuciosidad por José Manuel Martínez-Lage, Miguel Moya y Fernando Sarraís. María Carmen González Torres aborda los cambios operados en la vejez y la calidad de vida desde un atrayente enfoque psicológico y sociológico, tendente a eliminar estereotipos negativos.

La segunda parte de la obra constituye el eje central sobre el que giran los acercamientos a los mayores y a la educación permanente. Su socialización (Alfredo Rodríguez Sedano), participación social (Concepción Naval) y ocio (Carmen Urpí) son objeto de reflexiones muy pertinentes. Y lo mismo puede afirmarse de los capítulos

centrados en la ética de la Gerontología (Aurora Bernal), la atención a los mayores enfermos (Ana Canga y María Jesús Narvaiz), la relación de ayuda (José Luis González Simancas) y los rasgos singulares de la intervención socio-educativa (María Gabriela Orduna).

La propia M. G. Orduna y Rebeca Burgui compendian el sentido global de la obra mediante la exposición de la experiencia del programa de talleres para personas mayores promovido y realizado en la Comunidad Foral de Navarra, entre 1996 y 2001, por el citado Departamento de Educación. En el texto cobran pleno sentido las virtualidades de la Educación Gerontológica y la Gerontología Educativa. Como anexo se incluye la información acerca de las intervenciones sociales con personas mayores y normativa sobre la Tercera Edad auspiciadas por el Gobierno de Navarra (Carmen Aguirre).

Entre las cualidades sobresalientes del volumen es de justicia subrayar el rigor conceptual y la claridad expositiva, notas no siempre aunadas en las aportaciones académicas. Más aún, el tono realista y esperanzador, nada jeremiaco, de las observaciones teóricas y los testimonios de primera mano. El enfoque interdisciplinar, sustentado siempre en la idea matriz de que por encima de cualquier otra consideración los mayores son personas, logra iluminar el entramado de la vejez en su natural evolución intrínseca y, también, en relación con el contexto social –casi siempre

hostil– frecuentado por el anciano. Por ello, se pone especial énfasis en los fenómenos más candentes y perversos de nuestro tiempo, por ejemplo la plaga social de la *algofobia*, que tiene su correlato en la *analgofilia* (Altarejos); algunas características consustanciales a la sociedad del bienestar, así el utilitarismo, el dirigismo, la organización excesiva, la reducción de lo privado, el consumismo (Urpí) y el individualismo, causantes de la patología social afanada en medir a todas las personas, y con mayor razón a los “viejos”, por su estructura empírica (Rodríguez Sedano); y, por último, la terrible paradoja encarnada por los avances en el campo de la medicina y el consiguiente aumento de la esperanza de vida y, en paralelo, el drástico descenso de la natalidad y la implantación –incluso legal– de la eutanasia (Polaino-Lorente, Rodríguez Sedano). Así pues, las páginas de la obra, repletas de datos, agudas observaciones y sugerencias prácticas, contienen también sentido, mucho sentido; es decir, alta estima de la dignidad trascendente de los ancianos.

Dotada en el futuro, con toda probabilidad, de la condición de obra de referencia en la bibliografía especializada española, **Gerontología educativa** se muestra –me parece– como una aportación utilísima para los profesionales y voluntarios cercanos a los ancianos, para distintos agentes sociales –administraciones públicas, asociaciones y ONGs–; y, desde luego, como una señal de alerta para la opinión pública en general.

Porque, como indica González Torres, es necesario "*Sensibilizar a la sociedad para que la vejez tenga más presencia social. Desde la niñez se deberían alentar las relaciones intergeneracionales para tomar conciencia del importante papel de los mayores, de sus necesidades y dificultades y de la responsabilidad que todos tenemos de contribuir a su bienestar*" (p. 86).

La reciente celebración de la II Asamblea Mundial de Naciones Unidas sobre el Envejecimiento otorga a la obra un plus de oportunidad. El pasado mes de abril se habló en Madrid, con insistencia, de la urgencia de adoptar medidas prácticas en relación con todos los aspectos del proceso del envejecimiento. Sin alharacas de ninguna clase y con la discreción inherente a las acciones humanas más auténticas, un grupo cualificado de universitarios navarros ha empezado ya, madrugadoramente, a sentar las bases tangibles de las altisonantes declaraciones de la ONU. Por el bien de todos, no sólo de los "viejos". ■

TOMÁS YERRO VILLANUEVA

RI002

La sociedad educadora

AA.VV.
Ariel, Barcelona, 2001

Este estudio es resultado de un encargo que la Fundación Independiente –que nació en 1987 con la finalidad de contribuir a la creación de una sociedad más democrática en España– hizo al profesor José Luis García Garrido. Éste seleccionó a distintos especialistas para tratar un tema de gran actualidad: la virtualidad educativa de la sociedad como educadora de ciudadanos comprometidos en la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Tras una introducción del profesor García Garrido, el estudio se divide en cuatro bloques temáticos. En la primera parte se trata de contextualizar la obra con cuatro artículos introductorios. A continuación sigue el tema sobre la potencialidad educativa de la ciudad. La tercera parte recoge una serie de artículos en torno al papel que desempeña la escuela en la sociedad educadora. Finalmente, se hace referencia a otros canales socio-informativos que inciden en la formación de las personas. La obra concluye con unas reflexiones conclusivas a cargo del profesor García Garrido.

El capítulo de Calvo Buezas, que abre la primera parte, presenta un estudio sobre los valores de los adolescentes en edades

comprendidas entre los 13 y los 19 años que se basa en investigaciones realizadas en los últimos años. Concluye atribuyendo la responsabilidad de educar en valores a toda la sociedad.

Pérez Serrano insiste en la importancia que la formación ciudadana y la creación de una cultura de los derechos humanos tiene en la formación de personas que respeten a los demás. No obstante, creo que hay que ir más allá buscando no sólo respetar a los otros, sino respetar nuestra propia persona y hacernos más dignos con nuestras actuaciones libres y por extensión contribuir a la mejora social. La educación cívica persigue incrementar la responsabilidad personal y social de los ciudadanos pero -a diferencia de lo manifestado por la autora, en mi opinión- ésta no puede reducirse a opiniones y percepciones individuales sino que ha de apoyarse en una fundamentación sólida y realizarse en la práctica mediante la previa adquisición de hábitos y virtudes sociales.

González bajo el título "Incidencia de los desajustes familiares en la educación social de los niños y adolescentes españoles" presenta una aproximación al concepto y funciones de la familia partiendo del enfoque de los organismos internacionales y de nuestra Constitución. Posteriormente aborda la tan nombrada crisis actual de la familia y finaliza su artículo analizando los efectos y consecuencias de la ruptura familiar.

El artículo de De Alvear considera la responsabilidad de los padres en la educación. Los padres tienen derecho a que sus hijos reciban una educación de calidad y para ello la autora insiste en la necesidad de que se dé una educación en libertad. Reivindica la participación de los padres en la escolarización de sus hijos, la cual no se agota en la elección de escuela, sino que supone la elección libre del Proyecto Educativo, así como un compromiso real por desarrollarlo -siempre contemplando los compromisos adoptados con la delegación-. Añadiría que además los padres tendrían que participar si fuese el caso, aventurándose en la creación de un centro educativo conforme a su ideología en las mismas condiciones que un centro estatal.

García Armendáriz inaugura el bloque dedicado a la ciudad educadora. El autor, partiendo de unas palabras de Federico Mayor Zaragoza, destaca la capacidad de la ciudad como instancia educadora, ya que las vías de formación en la actualidad desbordan las paredes del aula. En la ciudad educadora se han de formar ciudadanos comprometidos con el respeto, la defensa y la protección de los derechos humanos.

Trilla analiza cómo la ciudad educadora acoge e interrelaciona procesos educativos formales, no formales e informales y que por tanto, es capaz de acoger las demandas de la educación permanente, ya que ésta requiere de otros muchos recursos además de los escolares.

El capítulo de De Puelles inicia la sección relativa al papel de la escuela en la sociedad educadora. Ofrece una interesante aproximación a la concreción política de los objetivos y finalidades de la educación expresados en la Constitución Española de 1978. De Puelles afirma que el artículo 27 de nuestra Constitución considera excluyentes el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. No obstante, considero que el derecho a la educación incluye una dimensión social y una dimensión de libertad y sin el ejercicio de ambas no se puede hablar de cumplimiento pleno de este derecho.

García Garrido tras clarificar el concepto de autonomía, se detiene a considerar el marco, los elementos constitutivos y las funciones de la autonomía escolar. Considera brillantemente que la educación para no subordinarse a los intereses arbitrarios y utilitaristas de la política o el mercado, habría de conseguir una autonomía que le permitiera gobernarse con criterios propios.

El capítulo de De Gregorio comienza señalando los valores en los que se apoya la educación democrática, entre los cuales destacaría el respeto a la persona y a su dignidad. Además destaca que el ethos democrático sólo se adquiere mediante el ejercicio cotidiano de las virtudes democráticas.

Este bloque finaliza con un capítulo dedicado a educar para la participación, en el cual Naval y Altarejos hacen un tratamiento novedoso no exento de rigor

teórico en el que ofrecen matizaciones al concepto de participación tal y como es entendido en la sociedad, confiriéndole un carácter nuevo que se erige como una alternativa a lo postulado en el panorama actual. Destaca su concepción de la participación escolar como diferenciada de la participación política. Se insiste en la necesidad de educar la conciencia democrática mediante el aprendizaje de la ciudadanía.

El capítulo de Martín Serrano, que abre la última parte dedicada a otros influjos socio-informativos en la sociedad educadora, gira en torno a la influencia de la televisión y los medios de comunicación masiva en los niños. Hubiera sido interesante una propuesta de pautas y medios educativos concretos para lograr la finalidad de poner los medios de comunicación al servicio de la persona.

Jiménez de Benito analiza los valores negativos que transmiten los medios de comunicación y que influyen directamente en los jóvenes. El autor apunta distintos interrogantes sobre quién ha de asumir la responsabilidad ante esta situación de confusión mental que se da entre los jóvenes: el Estado, la legislación, el mercado o los padres. Considero que la responsabilidad mayoritaria recae en estos últimos, a ellos les compete -como dice el autor- vigilar lo que leen sus hijos y actuar denunciando lo que consideren que extransmite la libre expresión. Finalmente, se ofrece una buena alternativa: confiar en una sociedad civil que defienda

aquellos sistemas de valores que son verdaderamente humanos.

Para Romero Cid, la Iglesia presta un servicio educativo esencial, ya que con la formación que ofrece ayuda a transmitir aquellos elementos de la cultura que hacen al ser humano ser más persona. Presenta un recorrido por los medios e instituciones de transmisión de la religión cristiana que serían la familia, la escuela y la parroquia.

Velloso dedica su capítulo a las organizaciones voluntarias. Afirma que las personas que participan en ellas se hallan movidas por el valor de la solidaridad. Considera que la participación voluntaria enriquece la vida social. E incluso –en mi opinión– enriquecería también la vida personal de quien participa. El autor insiste en la necesidad de una educación no sólo técnica de los miembros de las organizaciones voluntarias sino también ética, aspecto que sólo se aprenderá viviendo los valores que son enseñados en la teoría.

Gil Sánchez trata la función formativa del deporte. Considera el deporte como un ideal humano que favorece la adquisición de virtudes humanas y genera valores sociales. Presenta el deporte como un medio para prevenir la adquisición de hábitos nocivos y para evitar la indiferencia de la juventud.

Por último y a modo de síntesis, García Garrido presenta unas reflexiones conclusivas. Éstas –por recoger la idea central de esta obra– se podrían resumir en la siguiente: la responsabilidad de educar corresponde a toda la sociedad y por tanto hay que

estimular la participación ciudadana mediante la educación cívica para así conseguir un compromiso personal con la promoción del bien común. ■

CAROLINA UGARTE ARTAL

271 ESE Nº2 2002

RECENSIONES

LA SENSACIÓN DE LO QUE OCURRE

Rm002

La sensación de lo que ocurre

Antonio R. Damasio
Debate, Madrid, 2001

Damasio utiliza como metáfora de la conciencia la expresión “salir a escena” y de esto es de lo que trata el libro, de la sensación de ser, del paso de la ignorancia y la inconsciencia al conocimiento y la identidad del ser, y de las bases neurológicas que facilitan esta transición. De hecho, muchos de los datos que ofrece, durante todo el libro, en torno a estas cuestiones provienen de sus investigaciones y experiencias con personas que padecen distintos trastornos de conciencia.

El libro se divide en cuatro partes con varios capítulos en cada una. En la primera parte sienta las bases de lo que es y lo que no es la conciencia, cómo se crea, por qué es importante y necesaria, qué tipos de conciencia existen y, destaca la confusión y complejidad que caracterizan al estudio de esta cuestión.

En esta parte explica la diferenciación que establece entre la *conciencia central* y la *conciencia ampliada* y la correspondencia que

cada una de ellas mantiene con un tipo distinto de ser: el ser *central* y el ser *autobiográfico*. El estudio profundo y exhaustivo de estas cuestiones será el contenido principal de los siguientes capítulos.

El término de conciencia central lo utiliza para referirse a la conciencia más simple, a aquella que proporciona la sensación del aquí y ahora y que se corresponde con el ser central (transitorio y continuamente recreado). Sus características principales se concretan en que tiene un único nivel de organización, es estable a lo largo de la vida, no es exclusivamente humana y no depende de la memoria, el razonamiento o el lenguaje. Por su parte, la conciencia ampliada es más compleja y cuenta con distintos grados y niveles, proporciona una sensación elaborada del ser (identidad) situándolo en el pasado y en el futuro anticipado de forma que, el ser autobiográfico, responde a un conjunto de hechos y modos de ser únicos y no pasajeros que caracterizan a una persona. A diferencia de la central, la conciencia ampliada tiene diversos niveles de organización, se desarrolla a lo largo de la vida, en sus niveles más elevados sólo se encuentra en humanos, depende de la memoria y en su culmen se ve reforzada por el lenguaje. Se asienta sobre los cimientos de la conciencia central de forma que los daños en la conciencia ampliada no perjudican a la central pero los daños en la central derrumban la conciencia ampliada.

En la segunda parte del libro,

dedica un capítulo a la emoción y la sensación señalando que el estudio de la conciencia requiere del de la emoción por la estrecha conexión que existe entre ambas. Trata el tema de la inducción y el control emocional, señalando las dificultades para regular las emociones pero reconociendo la importancia de la educación, el desarrollo y la cultura en este sentido. A la habitual distinción que los principales manuales centrados en el estudio de las emociones establecen entre *emociones primarias o universales* (como el miedo o la cólera) y *secundarias o sociales* (como los celos o la culpa) le añade un tercer tipo que denomina *emociones de fondo* (como la calma o el desánimo) ofreciendo así, una visión amplia de la clasificación de las emociones.

En los siguientes capítulos, destinados a la conciencia central, explica desde sus manifestaciones más externas hasta su esencia, pasando por analizar sus relaciones con fenómenos, cercanos a ella pero diferentes, como la vigilia, la atención, el lenguaje o la memoria. La conciencia central es una sensación interior basada en imágenes, contiene un mensaje no verbal sobre uno mismo, el objeto/acontecimiento que la ha despertado y la relación entre ambos. Estas imágenes de la sensación de ser y de conocer aunque influyen sobre la mente suelen ser discretas y sutiles, pasando muchas veces desapercibidas.

La esencia de la conciencia central consiste en pensarse, sentirse como ser individual

implicado en el proceso de conocer la propia existencia y la de los demás. La conciencia es parte de su propio proceso mental y no algo externo a él.

En la tercera parte, continúa con el estudio de la conciencia central y además, señala el papel que desempeña el cuerpo con relación a la conciencia (lo denomina “el escenario del ser”), pasando después a adentrarse de lleno en la conciencia ampliada (cómo se da, qué conductas externas señalan su presencia y normalidad) y el ser autobiográfico (sus características, su base neuroanatómica, su relación con la identidad y el sentido de la propia persona). En esta parte del libro es en la que el autor se centra de forma más concreta y detallada en la descripción de las bases neurológicas que sustentan la conciencia.

La sensación de ser en la conciencia ampliada surge del despliegue consistente y reiterado de recuerdos personales que conforman la sustancia de nuestra identidad. Requiere de la capacidad de aprender (retener registros de experiencias conocidas previamente gracias a la conciencia central) y de la capacidad para reactivar esos registros, pudiendo mantenerlos durante el tiempo suficiente, para que puedan generar una “sensación del ser conociendo” y ser así conocidos.

Para terminar, en la última parte retoma el tema de la emoción pero centrándose ahora en lo que es sentir una emoción, “la sensación del ser que siente”, en cuál es el uso de la conciencia, sus límites y sus méritos y concluye con otra

metáfora “bajo los focos” para recoger la idea de que la conciencia da luz a la existencia, es una revelación de la existencia y un medio que permite modificarla y mejorarla para uno mismo y para los demás.

En general, es un libro complejo y muy denso aunque sumamente revelador. Ofrece una visión amplia sobre el estudio de la conciencia siendo muy útil para conocer el estado de la cuestión en la investigación sobre un tema tan apasionante y, a la vez, tan difícil de abarcar como es éste.

Como ya se ha dicho, su contenido no es sencillo por lo que puede requerir de ciertos conocimientos previos aunque, también es cierto que incluye numerosos ejemplos, investigaciones y casos que facilitan mucho la comprensión de las ideas principales del libro a la vez que ayudan a que la lectura resulte más amena. ■

NIEVES ALONSO GANCEDO

Rn002

La ética de la educación especial

Kenneth R. Howe y
Ofelia B. Miramontes
Idea Books S.A., Barcelona, 2001

Kenneth R. Howe y Ofelia B. Miramontes pretenden proporcionar –concretamente a los profesores de educación especial, a los formadores de dichos profesores y a los alumnos– un

material que incite a la profundización y reflexión de dilemas y cuestiones éticas que se plantean a diario en el ámbito de la educación especial.

Para esto los autores estructuran *La ética de la educación especial* en seis capítulos que forman tres bloques; los dos primeros constituyen una presentación del propio libro, un acercamiento a cuestiones teóricas generales y a la “deliberación ética”; el grueso del libro se encuentra entre los capítulos 3º, 4º y 5º, ya que están dedicados a la exposición de casos prácticos reales y a su posterior análisis; y por último, como conclusión, los autores hacen referencia a la importancia del compromiso ético por parte de los profesionales de la educación especial.

Dado el objetivo que los autores persiguen y el concepto de ética que postulan -una ética deliberativa-, el libro “requiere el uso de alguna forma de método casuístico” (pág. 18). Es a través del análisis de los casos particulares y concretos como animan al lector a poner en práctica un adecuado proceso deliberativo acerca de dilemas éticos más frecuentes en la docencia. Este proceso de deliberación abarca, además de la naturaleza del dilema ético, las posibles acciones que se podrían haber llevado a cabo para solucionar el problema.

Howe y Miramontes relatan y analizan casos que tratan desde lo más general e impersonal -como son los casos relacionados con alguna política en concreto o institución-, hasta cuestiones más

particulares y/o personales -las referentes al profesor y su alumno o a la relación profesor-padres-. En cada perspectiva distinguen dos corrientes teóricas como posibles guías o enfoques a tener en cuenta a la hora de deliberar sobre las soluciones a los dilemas éticos planteados: las *teorías éticas basadas en los principios* y las *teorías éticas basadas en la virtud*.

Los autores animan a “usar los conceptos y principios teóricos como herramientas que serán muchas veces útiles” (pág. 17) pero a la par resaltan la importancia de que los formadores y estudiantes “mantengan la fe en sus propias convicciones sobre cuál es la mejor forma de abordar un problema concreto” (pág. 18). A lo largo del libro se ve que la balanza se inclina hacia el lado de la experiencia subjetiva de la persona que tiene que aplicar una solución al problema con el que se enfrenta.

Esto encierra algunos peligros, ya que si se anima en exceso a seguir las convicciones propias o la experiencia personal, el educador puede caer en la tentación de realizar lo que a él le parece mejor, “lo más pedagógico”, en vez de llevar a cabo lo que al educando le va a ayudar a perfeccionarse. Seguir las creencias o experiencias subjetivas en todo momento puede llevar a muchos errores con los discentes, ya que cada persona es diferente, y lo que a unos ayudó a otros puede no favorecerles en absoluto. Nunca se tiene que perder de vista lo que la realidad es independientemente de nuestro parecer. Las posturas extremas no son buenas -sobre todo en

educación– hay que conjugar los dos aspectos: objetividad y subjetividad.

Otro de los problemas que puede traer consigo basar la reflexión y la elección de la acción educativa prioritariamente en la experiencia personal o convicciones propias, es que estas convicciones estén equivocadas, sesgadas o nuestra experiencia haya sido muy limitada.

Debe señalarse que por “ética de las virtudes” no entienden una ética de las virtudes tal y como la propone MacIntyre por ejemplo –autor al que hacen referencia en su bibliografía–, sino que más bien, se considera una *ética de situación*: ante unos determinados hechos, se propone deliberar sobre la mejor solución para una persona en particular, que se encuentra en una situación determinada en un momento concreto. Las soluciones que proponen van encaminando a la búsqueda de resultados eficaces y satisfactorios a corto o medio plazo.

Esto nos evidencia que el objetivo de este pensamiento es salir al paso de los problemas que se plantean. Los autores se centran en los hechos –a los que conceden el valor central– más que en otras cosas, de tal forma que en el análisis de los casos que exponen, subrayan cómo esclarecer y deliberar sobre el caso tal y como sucedió; proponen diferentes alternativas de lo que podría haber sido y de las diferentes actuaciones que se podrían llevar a cabo entonces.

En cuanto al concepto que los autores reflejan de la ética, se

mueve en la misma línea que siguen autores como Kohlberg o Habermas; esto es, una ética basada en la deliberación sobre múltiples alternativas posibles, para escoger la solución más adecuada y conveniente. ¿De qué manera proponen Howe y Miramontes llegar a la elección de lo más conveniente? Su propuesta es que dicha elección debe nacer de un consenso al que se ha llegado a través del diálogo entre las partes implicadas en el dilema o problema planteado.

Esta concepción de ética puede dejar insatisfechos a muchos lectores, ya que la pregunta que enseguida aparece ante nosotros es la de si se va actuar éticamente después de un proceso deliberativo; esto es, que una persona –o varias– lleve a cabo un correcto proceso de razonamiento ¿implica de modo necesario que va actuar éticamente? La experiencia diaria nos enseña que no es así necesariamente, y mucho menos habitualmente. Se puede advertir también que aunque los autores estén hablando de ética, en todo su discurso no aparecen términos tan ligados a la ética como *bien, lo bueno, lo mejor, valor*, etc, sino que se habla de *lo más conveniente*, algo que nos vuelve a confirmar la preocupación por los resultados eficaces y mediatos, lo que sea más *útil*.

Por último, se debe mencionar una cuestión que nos ayudará a situarnos de una manera más clara y comprensiva a la hora de abordar la lectura de *La ética de la educación especial*, y es la siguiente: el libro está escrito por alguien que se ha formado y se desenvuelve en

Norteamérica, y hay que recordar que en el ámbito anglosajón, cuando se habla de “educación” se está hablando de lo que en España llamamos instrucción escolar (institucional), enseñanza..., esto es, *educación formal*. De ahí que incluso el título del libro pueda llevar a confusión, ya que no se trata de una ética de la educación especial propiamente, sino más bien de una *deontología profesional* para aquellos trabajadores y profesionales de educación especial, formadores de estos y estudiantes que aspiran a trabajar el día de mañana en este campo. ■

MILA ALTAREJOS