

Recensiones

ROSÚA, Mercedes
***El Sol*, A.D.I. editor, Madrid 1997.**

Acabo de leer un libro que no existe. Simplemente porque no se podrá encontrar en ninguna librería, ni pedir a nadie. Por no haber, no hay ni un teléfono al que llamar. Sólo una dirección (Edita: A.D.I., Buen Suceso 18, bajo ext. izd. 28008 Madrid) en la que no es seguro que alguien atienda.

Como en tantos otros libros ignorados, o enterrados, el pensamiento no sólo es peligroso; está de más. Y si alguien se atreve a tal ejercicio pernicioso, al margen de lo oficial y canónicamente permitido, lo pagará caro: le harán nadie (cosa que posiblemente ya se era si voluntaria y conscientemente se ha dado la espalda al escaparate social de la mamandurria babeante), le arrinconarán si el peligro es evidente para el poder y su clientela, o le colgarán el “ismo” más a mano (“fascista” es el más utilizado) y tendrá que publicar, si lo consigue, en editoriales que nadie conoce o adelantar el dinero para una distribución nula. Todo lo que no sea literatura del niño tonto de moda, que nos

pierda en la “mierda” mejor consumida del momento o en particularísimos conflictos artificiales (masacrando, eso sí, la lengua y obteniendo premios literarios de mucho escaparate), o el pienso preelaborado universitario de “pseudointelectuales endogámicos”, ahitos de cocochas y de buen sueldo público, no existe para la letra impresa, se diluye en la nada del anonimato y nunca verá los escaparates de las librerías, y si los llega a ver, entonces que lo haga en la fila que el resto tapa.

La pregunta es obvia: ¿Por qué Rosúa tiene que publicar en A.D.I. editor, por qué a Mercedes Ruiz Paz le publica Unisón Ediciones, por qué a Fernández Vítóres..., por qué José Antonio Montull ve su libro aparecer en editorial CCS, o Enrique de Castro en Ediciones del Quilombo? ¿Pero alguien conoce, de verdad, estas empresas de la letra impresa?

Al final de la década de los años ochenta Mercedes Rosúa, Vera en el texto del libro, volvió a China, después de la agridulce experiencia voluntaria, e inocente, de 1973.¹ *El Sol*, mezcla de novela y ensayo, cuenta este viaje junto

¹ La primera parte de esa experiencia la ha contado ya la autora en *Diario de China. I Sian* (Ediciones de la Torre, Madrid 1979), libro pleno de frescura, curiosidad y rebeldía juvenil. Hoy espero la

con los recuerdos y las reflexiones de antaño, y las que todo junto iba suscitando. Pero no es el artificio literario, encomiable por otro lado, lo que aquí interesa, sino lo que destila.

El libro, como los buenos de verdad, tiene varias lecturas entrelazadas. Primero está el viaje, el relato novelado, la vuelta al ayer, crónica interesante en lo que tiene de mostración de “otro” mundo, tan extraño para nosotros, como es el chino, si no escondiera una joya. Porque Rosúa vuelve a poner de manifiesto los atroces e inhumanos mecanismos totalitarios del régimen chino, tan ignorados como si lo fueran de otro mundo y de otro tiempo, no del nuestro, y, sobre todo, las complicidades con él del discurso y el pensamiento de cierta izquierda política, ¡tan muda y tolerante, cuando no justificadora, para con todo lo que le ata a ese régimen, pero rapidísima con los calificativos más denostadores para quien recuerda esos pecados! Asimetrías de pensamiento, “cegueras voluntarias”, pero también asimetrías en las palabras —¡atención educadores!— de un neo-lenguaje que, sibilamente, califica de “ultraderecha” o “conservadores” a los responsables de los mayores abusos en estos regímenes, o “patriotas” a los simples asesinos.

Después, segunda guinda del libro, la referencia a la España de aquella década,

en la que tantas cosas le recordaban a Rosúa las reflexiones sobre China, después retomadas en *Archipiélago Orwell*, y en la que la autora veía, además, cómo triunfaba la cultura, la ética y los personajes “progres” que, justificando su proceder en el relativismo más conveniente para ellos, le habían zancadilleado en el país oriental hasta provocar su expulsión “política”. ¡Oh el “progre” político-cultural, tan dispuesto a impartir doctrina, proponer modelos y emitir “licencias” a los descarriados, el más radical de los radicales antisistema pero el primero en solicitar el visado para Estados Unidos! Pocos retratos de este espécimen hispano, traidor *ad nauseam* de los valores auténticos de la izquierda, está más logrado que el que aquí hace Rosúa, y al que Pío Moa, que los sufrió en nuestra transición política, crucifica sin contemplaciones: *Bajo el franquismo los militantes de los partidos llamaban progres a cierto tipo de simpatizantes de ideas muy radicales, pero remisos a mojarse el culo. Los considerábamos aprovechables, aunque bocazas. Los progres admiraban ambiguamente a los partidos comunistas, y simultáneamente acechaban ávidos los últimos gritos ideológicos venidos de Estados Unidos, Londres o París.*

El profransquismo asistía a la expansión arrolladora de lo progre. Sus

segunda parte de este *Diario*, el de Pekín, con tantas claves para mejor entender *El Sol*, que Unisón parece atreverse ahora a publicar.

adalides tomaban la batuta, los luchadores sorbían desencanto. A la defensa del socialismo sucedió la adhesión al libertarismo. Pocos dejaron de proclamarse ácratas viscerales o asimilados. Y contraculturales, festivos, herejes, subversivos de valores, transgresores de normas, rebeldes, creativos e imaginativos. Cañoneaban la moral judeocristiana por babor, la sociedad falocrática por estribor y embestían al todo con el espolón de proa. Retornaba el mayo francés. De la única forma que podía retornar, es decir, así. Como música de fondo, un soniquete persistente y monótono: tío, marsha, no te enrolles, demasié, qué demasiado, tío, qué comecocos, passo, mogollón, más marsha...²

Abusaré, en contra de lo que procede en una recensión, de la cita directa —¡y amplia!— por carecer de otro recurso. Dos ejemplos, de entre muchos, que el lector podrá encontrar.

La primera traza la desilusión de los que pusieron las esperanzas en el nuevo régimen español, una vez desaparecido el general dictador (personificación del mal que se nos murió en la cama), y la traición de los valores más queridos por una generación que veía en la democracia el ámbito natural del ejemplo político y cívico:

España había sido el país al que volver, de eso hacía varios años. Cierta especial sequía había agostado el verdor de esperanza que llegó hasta el borde de los ochenta. En aquel verdor existía un componente, nada único, de inocencia. En realidad nadie había querido pagar el precio del esfuerzo para obtener cosecha. Se esperaba que por la inercia del crecimiento moderno todo y todos se parecerían cada vez más a sus vecinos desarrollados de Europa y quién sabe si a Estados Unidos. Al son de las consignas de un socialismo desfasado y muerto, se habían dejado las manos libres al PUS. España se había convertido en un mosaico de economatos que hervían con las bocas ansiosas de una inacabable clientela. Apresuradamente se extendió un distintivo de buena conducta cuyo confiteor invariablemente consistía en abominar el franquismo, los conservadores, la derecha, la Iglesia, el imperialismo americano y la represión sexual, y que conllevaba la excomunión de herejes y paganos al grito de burgués, fascista, reprimido, reaccionario. El rito era ocasional y breve y no conllevaba ningún riesgo. La simple decencia se convirtió en un término trasnochado que convenía explícitamente degradar, así que el PUS se complació en hacer figurar en forma de leyes y decretos su propio enriqueci-

² PÍO MOA, *De un tiempo y de un país. La izquierda violenta (1968-1978)*, Encuentro, Madrid 2002, 310-311.

miento y la perennidad de sus ventajas e impunidades, y tuvo a gloria que se hablara ruidosamente de la coacción y del robo. Cada votante se identificaba con esa imagen y quería ser así: el delincuente legal listo, el millonario rápido, el irónico compañero de viaje que repetía a los oídos de los Césares: “Recuerda que todo vale, ergo, que puedes hacer todo. Recuerda que no existen valores morales y que la ética es un anacronismo, luego recibe y calla. Recuerda que sólo somos inmundicia, por lo que cualquier rasgo de valentía o sacrificio de tus intereses es ridículo e improcedente. Recuerda”. Y el filósofo áulico recibía un puesto, si no importante, sí bien remunerado o aromado de la vecina fragancia del poder. A veces ni siquiera eso bastaba la delicia de “épater les bourgeois”, normalmente de la forma más barata: recordando al asalariado tímido, al pequeño hombre de orden, el foso insondable que le separaba del intelectual que había leído en su momento en París y en Nueva York la literatura más experimental, gustado el arte más discutido. Luego se volvía a la gastronomía, los trajes de seda y las tertulias del César; como epicúreo, por supuesto. Como burgués, jamás.

La segunda, la suplantación de la loable, razonable y horrada opción laica de la vida por el zafio, planfletario y jacobino anticlericalismo hispano, tan improductivo como vocinglero:

*Tropeles de Máximos, Martines, Rossas, habían exhibido un carnet progresista indispensable, sin tacha, en el que figuraban, en cada conversación, en cada artículo, la ingeniosa burla y la repugnancia por el clero, la afirmación obvia de la gran libertad intelectual y erótica de que ahora gozaban, que habían conseguido a duras penas tras un traumatizante pasado de opresión religiosa. Era la guerra de los que no habían hecho ninguna. Las sotanas y la tocas eran los culpables de la represión y frustración de sus antiguos alumnos, culpables tan imprescindiblemente que, de no haber existido, quizás hubiera habido que inventarlos. Durante aquellas conversaciones en las que la abominación colectiva recaía ora en los jesuitas, ora en las siervas de María o en las execrables teresianas, Vera se sentía ligeramente desplazada de una **intelligentsia** formada en colegios religiosos de pago.*

(...)

...la nueva iglesia laica adoptó en España, con un delicioso mimetismo de signo contrario, desde los tiempos de la transición, los usos y costumbres de la antigua. Lo hicieron sin hábitos y sin paraíso excepto la secreta querencia de un Hollywood unipersonal. Al principio del trasvase, inseguros de su poder en la recién cuajada capa social, excomulgaban y beatificaban poco. Enseguida se hizo una contraseña imprescindible y de buen tono marcar una sarcástica fronte-

ra que eliminaba a la masa de conservadores, creyentes, mercantilistas, reprimidos y burgueses. El círculo de Máximo, Bety, Martín, Rossa, era de afiladas empalizadas de tabúes que repartían anatemas de reaccionario, derechista, facha, lo que les permitía consumir en la mayor impunidad las buenas tajadas que proporcionaba pertenecer al club. Y así habían arrasado con cuanto significara solidaridades otras que a los amigos y clientes, se habían lavado de riesgos, de grandeza y de audacia, y habían dignificado en términos absolutos a la personal coyuntura de modo que nada superase al rasero del interés privado. Regularmente recurrían a las refrescantes, tranquilizadoras consignas: la alabanza de —ismos lejanos e inocuos, la abominación de estructuras sociales en cuyo debilitamiento no habían tenido parte, los vituperios a un dictador al que nadie había impedido hacer su voluntad hasta el final y que había muerto de pura vejez, la socialización entendida como el reparto “inter nos” e improductivo de los fondos avaramente atesorados por el anterior régimen, el exorcismo de un pasado cuya planificación sucesoria trazada por el franquismo era el edificio en el que todos se movían.

Ahora Vera se preguntaba qué hubiera ella podido dar, en lugar de su fe en las imágenes doradas, a aquella multitud que se frotaba con reliquias y pedía favores o la salvación eterna, qué ofre-

cerles que fuera mejor o al menos igual de reconfortante. Máximo, Rossa, Martín no habían aportado valor alguno digno de cambio pero sí habían desecado los ideales y la transcendencia en torno suyo y reducido la mente a un cuarto de estar. Hasta tal punto que, en comparación, los viejos demonios religiosos podían resultar hasta cálidos, amplios y profundos; un reducto de cierta gastada y necesaria dimensión.

Podía perdonarles su sumisión hacia el poder establecido, su elaborado cultivo de la indecisión, sus discretos silencios de ruborosa doncella cuando trataban con los nuevos mecenas y su ferocidad contra cadáveres. Podía olvidar su mimetismo con los muchachos del PUS, que eran a su vez al fin y al cabo un simple reflejo suyo, podía perfectamente ignorar los vítores a Nicaragua y las solicitudes de visado para Nueva York, y también esa irrefrenable, pastosa envidia que les hacía incapaces de tolerar a cualquiera que actuara por móviles menos coyunturales que los suyos. Pero a ella la habían dejado reducida a recurrir a las ridículas gentes de orden para encontrar un reducto de fiabilidad y de cierta instintiva decencia. Los Máximos, los Martínes las Rossas y las Beties la habían abocado a dirigirse a las risibles gentes de fe para encontrar generosidad y ayuda. Y ahora Vera estaba en ese templo, y no arrojaba un ladrillo sobre un orante ni saboteara con

arena el molino de plegarias como por pureza anticlerical y por fidelidad a Buñuel hubiera debido. Eso era realmente imperdonable.

Hay mucho más que descubrir en este libro de lo que aquí digo. Quede algo —que es mucho— para los buenos lectores, que se los merece.³

Antonio García Madrid

WIESEL, E

***La noche*, Muchnik ed., 2002.**

En octubre del 2002 el editor Mario Muchnik rescata del olvido este escalofriante relato autobiográfico del adolescente judío Elie Wiesel —premio Nobel de la Paz— en su pasaje por los campos de concentración de Auschwitz, Birkenau, Buna y Buchenwald. Con apenas 14-15 años, Wiesel contempló las más atroces y canallascas manifestaciones del sadismo nazi en su propia familia, siendo víctima y narrador de la locura fanática y gratuita del antisemitismo ario contra individuos completamente inocuos cuyo único ‘delito’ era poseer un origen judío. El relato está escrito de forma directa, lacónica y austera, presenta sus recuerdos sin concesiones al eufemismo o a la languidez con que el paso

del tiempo debilita el horror de la memoria reciente. Su falta de retórica y de maquillaje estilístico convierten cada una de sus frases en ese frío cuchillo que, como decía Kafka, taladra el helado mar de la conciencia. La supervivencia animal en los campos de concentración era el valor supremo para unos seres a los que se les arrebató no sólo la libertad, sino la identidad y a los que se reduce a una condición infrahumana e indigna.

Cuenta cómo en la degradación moral a que eran empujados, se obligaba a los propios deportados a introducir los cuerpos de sus compatriotas y compañeros de miserias en los hornos crematorios, siendo conminados incluso a quemar a sus propios padres so pena de ser ejecutados allí mismo si se negaban a ello. Por el breve texto de Wiesel se suceden las expresiones más dementes de la crueldad respecto a los débiles y enfermos; se asiste al desvanecimiento de la esperanza, la fe en el hombre, la creencia en la bondad natural de la especie. Todo ello envuelto en la abulia, en la banalidad de una rutina asesina, donde exterminar seres humanos no provocaba mayor conmoción que desinfectar un local o fumigar un campo.

Lo más trágico y conmovedor de la narración lo constituye la muerte de Dios en el corazón de un Wiesel antaño cre-

³ Una nota de la autora permitirá adquirir este libro por cauces indirectos. Quien esté interesado deberá dirigirse, en carta a la autora, a la siguiente dirección: Ediciones Unisón, calle Victor Andrés Belaúnde 22, 5º A, Madrid 28016.

yente. El desmoronamiento de su fe ante el silencio inexplicable de Dios cuando sus inocentes corderos eran fríamente conducidos al gaseamiento.

Este libro es muy recomendable para mantener encendido el tizón de la memoria, prevenir la repetición de sus más odiosas páginas e inmunizarnos contra la destructividad fanática que albergamos dentro.

Teresa Sánchez Sánchez.

KERTÉSZ, I.

Yo, otro. Crónica del cambio. Ed. Acantilado, 2002.

Del flamante premio Nobel de literatura, este intelectual, judío húngaro, superviviente de Auschwitz, nos llega este librito, casi opúsculo, que la editorial Acantilado publicó apenas una semana antes de la concesión del Nóbel. Del autor son más conocidos (aunque ninguno en exceso: Kertész no es, desde luego —ni probablemente lo sea nunca a pesar de este notabilísimo galardón y su efecto propagandístico—, un escritor de masas) las novelas *Kaddish* por el hijo no nacido y *Sin destino*, ambas publicadas igualmente por El Acantilado.

Yo, otro es un libro extraño entretelado de relatos fragmentarios de situaciones vitales concretas y a menudo inanes del calendario vital de Kertész. Pero es también un ensayo asistemático y una

autobiografía que, a jirones inconexos, recorre del pasado al presente y del presente a la memoria irreal de lo que fue y nunca debió haber sido. El libro es una reflexión dispersa y carente de calidad poética tanto como de organización filosófica, donde el autor se interroga por la cuestión presocrática acerca de la permanencia o la volubilidad del Yo. ¿Quién es el escritor?, ¿el narrador en la distancia del tiempo y de la tercera persona del relato o el sujeto víctima de la sinrazón de Auschwitz?; ¿se sigue siendo el mismo después de afrontar en carne propia experiencias cumbres como el antisemitismo, la muerte de la esposa, los años de cárcel por nada? ¿Es el yo una máscara de lo radicalmente inefable?, ¿se mantiene incólume la identidad después de un trauma o se trasmuta en un otro disidente del yo? El yo es una realidad alienada, entregada a la visión, a las atribuciones, a las expectativas o etiquetas de los otros. Como le sucedió a él mismo: condenado y reducido a su condición de judío, no por elección personal o por convicción asumida y voluntaria, sino por el odio y la mirada excluyente de los otros. El yo es un nómada, un transeúnte de ciudades y tiempo, que busca su definición en la soledad sin espejos, en el silencio de la escritura, dentro de las ominosas telarañas del recuerdo del holocausto genocida. Su conciencia del yo, cambiante y caleidoscópico, nunca se superpone a la visión de los otros, a

las etiquetas en que las miradas ajenas le encierran, al prejuicio generalizante en el que caben todos los judíos. Siempre es extraño y extranjero a sí mismo, pues siempre ignora si está habitando una identidad nueva o está gozando de una vida prestada, usurpada a la muerte, mientras que el yo genuino quedó atrapado en los lúgubres días de la 2ª Guerra Mundial.

Teresa Sánchez Sánchez

FERNÁNDEZ VÍTORES, R., (2002):
Sólo control: Panfleto contra la escuela. Páginas de Espuma. Madrid.

¿Qué es lo que está sucediendo en la escuela y qué intereses tiene? ¿Cómo influye la educación en nuestra sociedad? Realmente, ¿sabemos qué es lo que se está generando en nuestras escuelas y cómo afectan los movimientos sociales en las teorías pedagógicas del momento y del pasado?

Raúl Fernández Vítores, Doctor en Filosofía y en Ciencias de la Educación y profesor de secundaria, en su obra *Sólo control: Panfleto contra la escuela*, presenta un análisis de la evolución de la escuela, la crisis que está sufriendo la educación en la actualidad y cuáles son los atributos intercambiables entre ella y la sociedad.

Para ello, expone una profunda reflexión de los procesos de formación del

siglo pasado y los proyecta en la realidad actual, afirmando que dichos procesos son la base genésica de los sistemas educativos y sociales modernos. Dos son los pilares fundamentales de su planteamiento: el análisis de la forma y las disposiciones intrínsecas enfrentadas de la misma, el contenido. El primero de ellos emana de la educación de los jesuitas, centrada en el hombre. Versa sobre la vigilancia y la emulación; aspectos que fomentan la aculturación de los alumnos, convirtiéndolos en receptores de un saber sin conocer, en perpetuos infantes, con una disciplina eterna. El contenido, presentado como la primera oposición y expansión de las prácticas de los jesuitas, es rescatado por la pedagogía de Comenio, centrada en el entendimiento del mundo. Pero, y esta es la aportación y fuente de profundización del autor, la emulación y sus efectos siguen siendo los postulados compartidos con la práctica anterior.

Es aquí donde surge la disfrazada evolución de la educación. La amplia exposición de reformas y contrarreformas que ha perseguido la homogeneización del individualismo, ha desembocado en resultados que son formulados a partir de la aplicación de las disciplinas. Disciplinas institucionalizadas que luchan por fomentar y protagonizar la fuerza del trabajo y de la mente, pero influidas por la doctrina implícita del capitalismo y generando una sociedad

que avanza mediante el control asumido. Y es la escuela la fuente de control. Manipula el encierro eventual para seleccionar y distribuir la fuerza de trabajo, nuevo dispositivo de control que mantiene el ejercicio por la escuela y que engendra individuos desechables.

Es evidente la diversidad de la individualidad, pero se está permitiendo la parálisis de su pluralidad. Por esto, es necesario movilizar la cuestionable clasificación de la homogeneidad y transportar este dinamismo a la educación.

Beatriz Mayo Lorenzo

LUZURIAGA, Lorenzo.

***La escuela única.* Editorial Biblioteca Nueva, Madrid 2001.**

La II República Española (1931-1936) ha sido y sigue siendo objeto de numerosos estudios. Época de grandes ilusiones y de una fe ciega en la educación como medio y motor de redención y regeneración de la Sociedad Española, de proyectos y esfuerzos loables, los cuales se pueden resumir en la expresión «Escuela Única», pero viciados por exceso de utopía, de falta de realismo e ingenuidad.

Lorenzo Luzuriaga (Ciudad Real, 1889 - Buenos Aires, 1959) fue uno de los grandes renovadores de la pedagogía española del primer tercio del Siglo XX (1914-1936); fundador de la *Revista de*

Pedagogía en 1922; escritor de literatura pedagógica, entre cuyas obras podemos destacar *La escuela unificada* (1921), *La nueva escuela pública* (1931), *La escuela nueva pública* (1948) y *La escuela única* (1931); miembro del movimiento internacional de la Escuela Nueva; inspirador del programa educativo del P.S.O.E., así como de las primeras reformas educativas de los gobiernos de la II República Española.

La escuela única es un viaje en el tiempo hacia nuestro pasado democrático más cercano. El libro, de imprescindible lectura para aquellos que quieran profundizar en el estudio de la educación de la II República española, consta de cinco capítulos en los cuales se nos presenta de forma clara y cercana el programa educativo de la II República Española y los grandes temas de debate en materia de educación en la Europa y la España de la época: la educación nacional y la escuela única.

En un primer momento el autor, L. Luzuriaga, nos presenta una idea de la Escuela Única, a la cual se refiere como una escuela *socializada, nacionalizada e individualizada*, cuyos objetivos son aspirar a *facilitar la fusión de todas las clases sociales, de todas las fuerzas políticas, de todas las confesiones religiosas en una unidad espiritual superior, el alma nacional, que inspire a todos y cada uno de sus miembros.*

En el segundo capítulo nos presenta las *Concepciones de la escuela única*. En él hacemos un recorrido por la historia de la educación para revisar las ideas y concepciones que hacen referencia a la Escuela Única. Este capítulo consta de dos partes: en un primer momento nos acercamos a los pedagogos clásicos cuyas ideas y opiniones coinciden con la Escuela Única (Platón, Comenio, Pestalozzi, Fichte, Schleirmacher, Diesterweg y Condorcet) y, en una segunda parte, nos acercamos a los pedagogos modernos que enuncian y definen concretamente lo que es la Escuela Única (Natorp, Kerschenstiner, Ziegler, Mayer, Tews, Buisson, Maurice, Weber, y el español, Francisco Giner de los Ríos).

En un tercer capítulo Luzuriaga nos expone con meridiana claridad los *Problemas y soluciones* con los que puede topar la Escuela Única. En él nos encontramos el concepto de Escuela Única analizado en toda su amplitud ya que éste no es un concepto unifactorial, sino que su *dominio se extiende a todos los elementos constitutivos de la enseñanza: las instituciones, los alumnos, el personal docente y la administración*. Propone una igualdad de oportunidades en educación real y una selección de los alumnos sólo en función de las capacidades; la unificación de las diversas instituciones educativas desde la escuela de párvulos a la universidad, estableciendo

puntos de enlace entre ellas; la aplicación de un principio unitario entre todos los miembros del personal docente de los diversos grados de enseñanza; y la unificación de todos los servicios y funciones administrativas de la enseñanza y las participación en los mismos de los docentes.

En un cuarto momento se nos da a conocer sintéticamente las *Aspiraciones y realizaciones* de Escuela Única que se propusieron y llevaron a cabo en Alemania, Francia, Inglaterra, Rusia y España durante el primer tercio del Siglo XX, países en los que se logró reconocimiento legal tempranamente. Se nos presenta la idea de Escuela Única no como una única solución sino como diferentes soluciones con un mismo nombre.

Por último, el quinto capítulo nos da las claves de *La posible solución española*. En él se nos presenta un análisis de los factores que favorecen y dificultan la implantación de la Escuela Única en España. Se puede apreciar en el desarrollo del mismo la ilusión y el carácter utópico de la II República en materia de educación, así como la ingenuidad de la que pecó Luzuriaga a la hora de realizar sus planteamientos. Constancia de ello es la siguiente afirmación: *Tampoco es grande la dificultad que puedan oponer a la implantación de la escuela única los motivos religiosos*.

La idea esencial de la Escuela Única sería... no la unicidad o exclusividad,

como su nombre indica, sino la unificación o estructuración orgánica de la enseñanza, conforme a los principios de justicia social, de las aptitudes psicológicas y de la conveniencia nacional.

Así pues, Lorenzo Luzuriga nos presenta, con meridiana claridad, de forma sintética, con un sentido común envidiable y una lógica contundente, la escuela única, concepto que puede expresar tanto una nueva forma de organización escolar como un movimiento social promovido por los partidos políticos, y que además es el más importante intento de renovación del sistema educativo español durante los dos primeros tercios del Siglo XX.

José Luis Hernández Huerta

ALLEN, Woody,
Cómo acabar de una vez por todas con la cultura
Tusquet editores, Barcelona, 2002.

La cantidad de anuncios de cursos universitarios y de cursos por correspondencia para adultos que hacen su aparición diaria en mi buzón ha acabado por convencerme de que debo figurar en alguna lista especial de atrasados mentales.

Allen Stewart Konigsberg (1935, Brooklyn, New York), conocido como Woody Allen, Newyorkino hasta la médula, expulsado de la Universidad por

sus ideas irreverentes y revolucionarias, guionista de radio y televisión, dramaturgo, saxofonista, mundialmente famoso por sus películas y acreedor de prestigiosos galardones, entre ellos el Premio Príncipe de Asturias de las Artes 2002, nos deleita una vez más, esta vez como ensayista, con su ingenio, con su crítica sociocultural y con su humor irónico de aires provocativos e, incluso, insolentes.

En esta obra, Woody Allen pretende acabar de una vez por todas con la cultura, de la cual es poseedor y reproductor y, por tanto, primero debería acabar consigo mismo. Para ello se sirve del absurdo, del esperpento y de situaciones cuanto menos peculiares, por no decir subrealistas, permitiéndose el lujo de ridiculizar e ironizar acerca de algunos de los pilares de la cultura occidental como son Freud y el psicoanálisis, Kant y la filosofía, la mafia y sus padrinos, el poder y los políticos, Igmarr Bergman y el cine, Gertrude Stein y las autobiografías, Ben Kaddish y la tradición judaica, la historia de los grandes descubrimientos humanos... estos y otros temas son los que aborda el autor en esta obra de ligera lectura.

Considera el psicoanálisis contemporáneo un mito mantenido con vida por la industria del sofá. Acerca de las grandes revoluciones Latinoamericanas apunta lo siguiente: *Celebramos nuestra victoria toda la noche y todos se emborracharon mucho. Más tarde hablé con Vargas*

acerca de la pesada tarea de dirigir un país. Si bien cree que las elecciones libres son esenciales para el buen funcionamiento de cualquier democracia, prefiere esperar a que el pueblo esté un poco más preparado antes de llevarlo a las urnas. Hasta entonces, ha improvisado un sistema de gobierno práctico basado en la monarquía por la gracia de Dios y ha premiado mi lealtad permitiéndome sentarme a su derecha en las comidas. Además, estoy encargado de vigilar que su letrina esté siempre immaculada. E incluso llega a decir que La Cosa Nostra está estructurada como cualquier gobierno o gran corporación, o grupo de gángsters.

En definitiva, Woody Allen realiza una crítica sutil, con un humor intelectual, irónico y provocativo, pero contundente de las verdades que pensamos absolutas y de las instituciones que consideramos inquebrantables.

José Luis Hernández Huerta

**LÓPEZ MELERO-MATURANA
ROMECÍN- PÉREZ GÓMEZ-
SANTOS GUERRA,**
Conversando con Maturana de educación, Aljibe, Málaga 2003.

En Maturana conversar y educación son dos nobles palabras que siempre hacen referencia al ser humano. A su juicio sólo se puede hablar de ser humano

cuando éste ha sido educado. Según él, el lenguaje es el generador del espacio donde existimos como seres humanos. Y si ampliamos el lenguaje, ampliamos el espacio de existencia.

En el libro se recoge la conversación de tres profesores de la Universidad de Málaga con Humberto Maturana, biólogo y profesor de la Universidad de Santiago de Chile.

López Melero le dice a Maturana que desean conversar con él de educación con una doble finalidad: en primer lugar, para que esa mañana les permita aprender unos de otros y , en segundo lugar, cómo mejorar sus prácticas docentes desde su pensamiento pedagógico.

Maturana les comenta que la escuela para él es una expansión del hogar, es una expansión de ese entorno de convivencia donde uno debería haber aprendido todo si no se hubiese alterado tanto ese entorno de convivencia. Añade Maturana: “Yo pienso que los niños aprenden de los maestros, no los temas de los cuales los maestros hablan. O sea, se aprende el vivir que el maestro configura o el vivir que los padres configuran y no los temas de los cuales hablan ellos en su vivir”. Maturana evoca su experiencia personal en la escuela: “Yo estuve en un colegio que se llamaba Liceo Experimental. Y lo que tenía de experimental era que la enseñanza estaba hecha en una continua invitación a los

niños a participar en la reflexión sobre lo que estaban estudiando”.

En esta conversación podremos descubrir al “Homo Amantis” y una serie de temas relacionados con los procesos de cambio de los docentes, la obediencia y la libertad, la convivencia y el amor, la competitividad, la comprensividad, las relaciones de poder, la emoción del amor y el fundamento de la ética, entre otros.

Purificación Cifuentes

CRESPO, A.

Cognición humana. Mente, ordenadores y neuronas, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid 2002.

La extensa obra del Prof. Crespo (441 páginas) destaca por la cuidada edición, junto a los innumerables ejemplos utilizados para facilitar la comprensión de conceptos —un tanto abstractos de esta parcela de los procesos psicológicos—, así como el atractivo visual y la claridad expositiva.

Todo el contenido es particularmente relevante ya que tras un primer tema de carácter introductorio en el que esquematiza el desarrollo histórico de la cognición (importante para entender los debates y controversias de la ciencia cognitiva actual) aborda en el segundo la contraposición de los dos sistemas inteligentes en la explicación de la mente: ordenadores y neuronas. Ambas metáfo-

ras son desarrolladas con amplitud en los capítulos tres, cuatro y cinco, con lo que se completa un primer bloque de carácter básicamente conceptual pero imprescindible para entender los desarrollos en los otros tres restantes, en función de que se haya utilizado un sistema u otro en la explicación de algunos de los procesos mentales (memoria, pensamiento, etc.).

El segundo bloque, que se desarrolla en el tema seis, plantea una especie de transición de lo conceptual al campo del funcionamiento cognitivo a partir del control del procesamiento y con un original análisis del mecanismo de atención a partir de la actividad sacádica, las fijaciones oculares y la actividad pupilar. Probablemente una de las revisiones más actualizadas y completas en literatura castellana. De forma amena pero rigurosa ayuda a clarificar la naturaleza de la problemática de la atención con sugerentes interrogantes y aplicaciones a problemas tanto de investigación como de desarrollos en diferentes áreas.

El tercer bloque está dedicado a la memoria con tres temas en los que se abordan los registros sensoriales, la memoria operativa y la memoria a largo plazo. Es una unidad especialmente importante para entender las distintas fases a que se somete la información y la codificación de la huella mnésica, así como las diferentes estructuras implicadas y su papel en cada momento del procesamiento. La exhaustiva revisión de

teorías y micromodelos junto a la integración coherente de estructuras y procesos clarifica el asentamiento mnésico de la información.

El cuarto bloque temático lo conforma un tema donde se abordan los tres tópicos sobre pensamiento: el razonamiento inductivo, el deductivo y la resolución de problemas. Globaliza, de alguna forma, el procesamiento de la información de las etapas anteriores y añade elementos nuevos (creencias, heurísticos, etc.) que utilizamos habitualmente en los procesos de solución de problemas. Por ser un proceso psicológico superior (siguiendo la dicotomización establecida de procesos básicos y superiores) adquiere la relevancia de “completar” “el procesamiento de la información.

Una obra imprescindible tanto para el que quiera introducirse en los desarrollos de la psicología cognitiva, como del interesado en el funcionamiento de la mente con una perspectiva experimental.

Antonio Sánchez Cabaco

McFARLANE, Ángela

El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades, Aula XXI Santillana, Madrid 2002.

El campo de la aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación a la educación es el obje-

tivo de incesante estudio de muchos investigadores y profesionales en todo el mundo. La cantidad del personal y entidades involucradas o interesadas acelera el paso y produce una fructífera acumulación de resultados y teorías. El intercambio de las experiencias y conclusiones obtenidos es muy fluido en la arena internacional, y las traducciones de libros y artículos que traten el tema tienen la mayor prioridad y urgencia por la razón de su rápida desactualización y el hecho de poder quedarse obsoleto antes de tiempo. No obstante hay obras que no pierden su actualidad y siempre son puntos de referencia para los que se incorporan al ámbito de investigación sobre las tecnologías de la información en el campo de la educación. Tal es el libro de Angela McFarlane titulado “*El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*”, editado por Aula XXI Santillana y traducida del inglés. En esta publicación, que apenas cuenta con 111 páginas, la autora británica demuestra gran conocimiento sobre el tema, no solamente teórico y especulativo, sino también práctico y experimental, consiguiendo que el libro no sea uno más de divagación.

La autora empieza su obra por analizar el estado actual y modo en el que se ha llegado a la introducción de las tecnologías en los centros educativos, las tareas que éstas ofrecen, su influencia en el aprendizaje de los alumnos que manejan

dichas tecnologías, y en la labor de los educadores de converger lo que se diverge hacia dos direcciones: hacia las tecnologías y hacia los alumnos/as. Posteriormente, A. McFarlane, pasa a analizar a fondo las posibilidades que proporcionan las tecnologías en el ámbito escolar, su valor educativo, su integración curricular, su influencia en el aprendizaje del estudiante y las formas de evaluar esta específica colaboración entre el alumno y la máquina. A lo largo de la publicación se describen situaciones reales y ficticias, se proponen sugerencias, soluciones, comparaciones, se importan resultados de otras investigaciones y citas bibliográficas por si alguien está interesado en ampliar lo que se ha esbozado. El libro termina con el capítulo que reflexiona sobre el futuro de la coalición que han producido dichas tecnologías, cuyo agente principal no son tanto las tecnologías, como el alumno y su aprendizaje.

En ocasiones, la autora pregunta sobre el sentido del aprendizaje, sobre todo del aprendizaje memorístico, en la era donde un "clic" puede proporcionar todos los conceptos e informaciones necesarias. Según ella, lo que importa e importará en el futuro será la capacidad de encontrar, interpretar y evaluar la información; por tanto, la persistencia de mantener la educación tradicional, como lo prefieren todavía algunos educadores, puede únicamente perjudicar a los estudiantes y con-

vertirlos en analfabetos funcionales ante una sociedad cada vez más moderna y pendiente del desarrollo tecnológico.

Otra de las cuestiones que A. McFarlane abarca en la publicación es el lugar de las nuevas tecnologías de la información en el currículum escolar. Su introducción y aplicación causa dificultades (falta de equipos completos, personal poco preparado, falta de espacio, etc.) y los beneficios que pueden aportar en el aula durante el desempeño de las tareas diarias todavía quedan en entredicho. La autora advierte que los ordenadores en las aulas no sirven solamente para usarlos como procesadores de texto. Ayudan a gestionar la información, proponen alternativas (por ejemplo, en el caso de la ortografía y la gramática), interactúan con el usuario, motivan a los alumnos, etc., pero nunca hay que olvidar que son los objetivos del aprendizaje y no el uso del ordenador los que dirigen el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En la comunidad educativa podemos encontrar defensores y detractores, partidarios y oponentes de la implantación en el aula de la tecnología de la información, pero el avance tecnológico no se detiene. Y esto es lo que en su libro nos hace ver A. McFarlane: no sólo nos habla del pasado y del presente sino también sugiere prospectivas de desarrollo y posibles direcciones que tomar.

Agnieszka Grzegorek

**SEGOVIA OLMO, Felipe y
BELTRÁN LLERA, Jesús.**

El aula inteligente. Nuevo horizonte educativo, Espasa, Madrid 1999.

La extensa obra de Felipe Segovia Olmo y Jesús Beltrán Llera gira en torno a la llamada Aula Inteligente (AI) integrada en la Institución Educativa SEK ubicada en algún lugar de España. Ya desde el principio llama atención que en ningún momento se da la explicación de los términos Institución Educativa y del significado de las abreviaturas correspondientes (aunque se las usa en repetidas ocasiones). Parece que los autores dan por supuesto el conocimiento de todo lector de la existencia, organización, e ideario del SEK como una Institución Educativa.

El libro está compuesto por cuatro partes bien delimitadas que tienen por objetivo proporcionar una visión global acerca de la organización y bases teóricas en las que se afirma el fenómeno de AI.

En la primera parte se describen brevemente los rasgos de una educación tradicional como actividad conservadora de carácter burocrático –taylorista que aísla al docente, y la necesidad de un cambio total–, cambio que tiene que cumplir ciertas condiciones y paradigmas para alcanzar el éxito.

En la segunda parte se ponen los fundamentos teóricos en forma de diversas teorías de aprendizaje en los que se basa

la organización y funcionamiento del Aula Inteligente. El paradigma de la calidad, de su concepto, de cómo alcanzarla y preservarla ocupa un considerable número de capítulos de esta parte.

La tercera parte está dedicada en su totalidad al Aula Inteligente. Se describen, demasiado brevemente, los rasgos del cambio: intenciones, estructuras, currículum, pedagogía, individualización del aprendizaje, formación del profesorado, pasando inmediatamente a los principios y dimensiones del AI. En el análisis de dimensiones: metas, tareas, métodos, secuencia, papel del profesor y del alumno, evaluación, contexto, cultura y estrategias de calidad, se puntualizan y desarrollan, en profundidad y de forma exhaustiva, los principios y elementos clave de organización de dicho Aula. Éste es el eje central del libro al que se dedica más espacio gracias a las detalladas explicaciones y esclarecimientos de ideas y conceptos que pueden ser transferidos y usados en la práctica de cada educador si así lo deseara.

La cuarta y última parte nos presenta datos y conclusiones de la evaluación del mismo Aula Inteligente, de los resultados académicos y del clima de satisfacción de alumnos, profesores y padres, para proporcionar al final una valoración general y claves de éxito del AI.

Para acercar al lector la infraestructura del Aula Inteligente, la publicación incluye unas cuantas fotos en color que

incitan a la curiosidad sobre el funcionamiento diario de una maravilla de organización y labor que aparecen reflejadas en las fotos. Es realmente una pena que no se describa en algún momento el ritmo y la vida diaria de los miembros que participan en este proyecto, de cómo se desarrollan las tareas a lo largo de la jornada, de cómo desempeñan su trabajo los profesores – tutores, de cómo resulta la colaboración entre los alumnos, etc. Los autores de este libro dan por sentados demasiados conceptos, términos y fenómenos que restan relevancia a la publicación. El libro parece una recopilación de contenidos y nociones relacionados con las nuevas tecnologías empleadas en la educación y múltiples teorías de aprendizaje que para los que desconocen no les encuentran una clara aplicación al funcionamiento del Aula Inteligente, y para los que saben su lectura puede suponer una desorientación por su amplia gama y variedad.

A pesar de las lagunas y faltas, el cuadro general y los datos que nos acercan los autores, esta publicación puede servir a muchos educadores y responsables de centros educativos como ejemplo de cómo llevar a cabo una reestructuración del trabajo y de las variables espacio – temporales, para alcanzar buenos resultados, calidad y satisfacción de toda la comunidad educativa.

Agnieszka Grzegorek

DE BONO, Edward.

Simplicidad. Técnicas de pensamiento para liberarse de la tiranía de la complejidad, Paidós, Barcelona 2000.

Edward de Bono desarrolla ingeniosamente diferentes enfoques, métodos y sugerencias que fácilmente son aplicables en el proyecto de una vida más sencilla, así como en cualquier otro aspecto que se desee simplificar.

La complejidad es ineficaz y una pérdida innecesaria de tiempo, de atención y de energía mental. No hay justificación alguna para que las cosas sean complejas cuando pueden ser sencillas. Sería mejor simplificar un proceso que enseñar a la gente a hacer frente a la complejidad. Pensar es un proceso complejo porque nunca hemos intentado que fuera fácil, nos hemos centrado en complicadas reglas de lógica cuando la mayor parte del pensamiento práctico tiene lugar en la percepción de hecho la mayoría de los errores no son de lógica, sino de percepción. Unas sencillas herramientas para dirigir la atención consiguen que la vida sea más fácil y sencilla. Éstas pueden ser las del pensamiento CORT (Cognitive Research Trust, “Consortio de Investigación Cognitiva”) que se vienen utilizando en las escuelas desde hace 25 años. Bono presenta multitud de ejemplos en relación con la actuación de diferentes gobiernos desde el punto de vista económico, tecnológico, social... para

simplificar la vida de sus ciudadanos a partir de argumentos de simplicidad frente a la complejidad innecesaria. La simplicidad requiere que le concedamos valor. Hoy en día atendemos más al logro de beneficios y a la eficacia de cualquier operación que a la consecución de una vida más sencilla. Para lograrlo Bono destaca “diez reglas de la simplicidad”.

Esta obra está dividida en 15 capítulos y un apéndice en el que presenta “la campaña nacional y local para la simplicidad de Edward de Bono” esta campaña se asocia con el “pensamiento lateral” (otra obra destacada del mismo autor), diseñando alternativas y posibilidades para seleccionar posteriormente una de ellas.

La narración de la obra es tan sencilla de entender como el objetivo que pretende. Estamos ante una obra de divulgación que se dirige a un público muy amplio, de especial interés para estudiantes de Magisterio, Pedagogía y Psicopedagogía, aportando diferentes enfoques y métodos para hacer sencillas aquellas cosas que nos parecen complicadas en una escuela en apariencia tan compleja.

Mónica Chantre Cancelo

DE BONO, Edward.

Seis sombreros para pensar, una guía de pensamiento para gente de acción, Granica, Barcelona 1996.

“El pensamiento es el recurso máximo del ser humano”, considerándolo muchas veces como una cualidad innata del mismo. No obstante, ¿hasta qué punto podemos presumir de que sabemos hacer uso de dicho recurso?

Saber pensar es un arte al que se llega por medio del aprendizaje de unas técnicas concretas, de unos métodos prácticos, tales como los que nos presenta Edward De Bono en esta obra.

Los “*seis sombreros para pensar*” nos permite utilizar un tipo de pensamiento en cada situación, separando la lógica de las emociones, la creatividad de la información, la esperanza de los sentimientos y así sucesivamente.

Podemos optar por agobiarnos al intentar hacer demasiadas cosas al mismo tiempo, llegando por tanto a una de las dificultades principales del pensamiento: la confusión; o podemos inclinarnos por “ponernos” los sombreros de uno en uno, conduciendo nuestro pensamiento “*tal como un director puede dirigir su orquesta*”. De hecho, *si “actuamos como si fuéramos pensadores, nos convertiremos en pensadores”*.

Hay formas de pensar semejantes, aunque cada uno y, según nuestra construcción propia de la realidad, le damos

ese pequeño matiz que hace que ese pensamiento sea propiamente nuestro y de nadie más. No obstante, “*cada situación requiere un estilo diferente de pensamiento*”. De ahí que la utilidad y funcionalidad de los sombreros se centre en la “obligación” de concretar nuestro pensamiento en un solo sombrero, pudiendo utilizar varios secuencialmente. Esto nos permite ser conscientes en cada momento del punto de vista del que partimos. Ahora bien, “*no se trata sólo de ponerse un sombrero para pensar, sino también de escoger de qué color será el sombrero que se va a utilizar*”. No es un juego frívolo y sin sentido que nada puede agregar a nuestra habilidad de pensar. “*El gran valor de los sombreros es que proporcionan roles de pensamiento. Representar el papel de un pensador en el sentido amplio de la palabra es un paso valioso en el camino a convertirse en un pensador. El rol amplio del sombrero para pensar se descompone en seis diferentes roles de personajes*”, representados por seis sombreros para pensar de distintos colores (sombrero blanco: hechos, cifras, información objetiva; sombrero rojo: emociones y sensaciones, sentimiento; sombrero negro: lógico, negativo; sombrero amarillo: optimista, alegre, constructivo; sombrero verde: creatividad, ideas nuevas; sombrero azul: control de los demás sombreros, organización del proceso del pensamiento). Cuando cambiamos el sombrero

para pensar tenemos que cambiar de roles; para ello, hemos de saber reaccionar con “*iniciativa, planes y acción*”. El pensamiento comienza ahora a fluir de los papeles representados. De hecho, “*cuanto más se utilicen los sombreros, más se integrarán en la cultura del pensamiento*”.

Puede que pase el tiempo, puede que algún día coincidamos en algún lugar y recordemos estas discusiones, estas horas en las que “por hacer algo” pensábamos; y no conformes con ello, pensábamos en colores.

Noelia García Martínez

MONTULL, José Antonio.
***Chicos de la calle*, Editorial CCS, Madrid 1994.**

Chicos de la calle es un retrato social, en el que se narra una experiencia de educación y de solidaridad.

La historia está contada en primera persona por José Antonio Montull, con una perspectiva muy personal y por encima de todo adaptándose, él y todo el proyecto, a las circunstancias y a los chicos, hasta el punto de poder decir que personaliza el proyecto en cada uno de ellos, auténticos protagonistas del libro.

El autor llegó a un barrio periférico de Barcelona, en el que el paro y la pobreza son ley de la vida para todas las familias que lo forman.

Creó el Centro Juvenil “Amistad”, que comenzó como una alternativa educativa para llenar el tiempo libre de los jóvenes recién llegados de todos los puntos de España, un centro lúdico, de carácter humano, popular y juvenil que se debe también a la peculiar congregación religiosa que respaldaba el proyecto.

El centro con el paso del tiempo comenzó a perder chicos. Los educadores y voluntarios decidieron que se podría convertirse entonces en un centro de preparación para el Graduado Escolar. La idea resultó. Los chicos volvieron de nuevo, las edades oscilaban entre los 15 y los 20 años, y la nota común a todos era el fracaso escolar, familias desestructuradas, inconstancia y otros problemas de tipo social.

El nuevo proyecto de preparación al Graduado Escolar se caracterizaba por tener un programa y estilo propio, adaptado a lo más importante: los chicos; las clases eran por la tarde y el método inductivo. Todo favorecía el diálogo entre unos y otros. Se enseñaban las asignaturas más importantes (matemáticas, lengua, inglés...), pero el apto o no apto en las evaluaciones del centro no era lo principal: lo fundamental era el crecimiento como persona y no los conocimientos que se pudieran adquirir (que es lo que comúnmente se evalúa).

Las historias de cada uno de los chicos estan explicadas (diferenciadas con letra cursiva) con una perspectiva peda-

gógica peculiar, enfrentando además el modelo tradicional a los conceptos más modernos. La mezcla de testimonios y explicaciones pedagógicas forman un conjunto ordenado, que acaba por convertir a *chicos de la calle* en un libro de lectura obligatoria.

Eva Delgado Román

OCHOA LINACERO, Belén y

LIZASOÁIN RUMEU, Olga .

Intervención Psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado, EUNSA, Pamplona 2003.

Hace ya más de veinte años que Pietro Braido, en su libro *Teoría de la Educación* (Sígueme 1982, p.38), describía el fin de la educación como *el logro de una personalidad madura (auxilium) en el sentido humano específico y formal, es decir, la habitual capacidad de obrar libremente con rectitud*. Y esta pretensión no es posible si no se actúa desde el amor (¿medio o fin?), y si no está inspirada por la razón.

Dada la juventud de la que aún goza y sufre la Pedagogía Hospitalaria me atrevo, prematuramente, a decir que el libro que ahora comento puede suponer un adelantado florilegio (nueve capítulos) de dicho saber. Los profesores Polaíno Lorente y González Simancas, no hace tanto tiempo, comenzaban su definición con las palabras: *aquella*

nueva rama... Nueva, sí, pero paradójicamente “llega con retraso”. En su caso la acción ha precedido a la reflexión teórica. Antes de que se escribiera sobre ello ya se atendía a una necesidad sentida; la de tratar tareas que, bien por no ser objeto directo de la atención médica, o porque rebasan las posibilidades del personal sanitario, quedan sin cumplir en el ámbito de la hospitalización.

Las autoras aceleran su paso para ofrecernos unas páginas más sobre el corpus teórico propio de lo que ha venido a llamarse Pedagogía Hospitalaria y que exige siempre de constante justificación y reflexión. Para ello han invitado a diferentes autores que, partiendo de su experiencia personal y profesional, escriben sobre muy diversos aspectos de la atención al niño enfermo y hospitalizado: fundamentos de la Pedagogía Hospitalaria; la depresión en el niño; repercusión del tipo de personalidad del niño enfermo crónico en su reacción frente a la hospitalización; desestructuración familiar ocasionada por la enfermedad; intervención terapéutica con familias; cómo informar al paciente crónico con cáncer y a su familia; comunicación adecuada en la tarea asistencial; la vuelta al colegio del niño con enfermedad crónica; y necesidad de crear Unidades de Intervención Psicopedagógica.

Todos los autores aportan, desde distintas disciplinas, las claves para una adecuada intervención psicopedagógica

que *Ofrece*, pero también *Exige*. Ofrece saber, experiencia, disponibilidad, servicio, profesionalidad, resultados (¡ya!); pero también exige y necesita colaboración de las administraciones educativa y sanitaria, y por eso quiere ser una llamada de atención a la sociedad en general, porque ¿quién no conoce el sufrimiento, la indefensión o la necesidad que provoca una enfermedad?; ¿quién no ha perdido su libertad de algún modo? De la educación puede nacer el auxilio. La Educación es auxilio.

Este libro, Prieto, responde a aquella pretensión, que tú exigías, de la razón. A la del amor nos invita. Si se consigue o no dependerá de nosotros.

Epifanio Mora Gómez-Calcerrada

OLLER, J.

Vivir es Autorrealizarse, Kairós. Barcelona 2001.

El autor, Jordi Oller Vallejo es Licenciado en Psicología por la Universidad de Barcelona. Desde 1982 es también el primer Analista Transaccional Clínico de España certificado por la International Transactional Analysis Association y por la European Transactional Analysis Association. Su trayectoria como escritor no culmina con este libro que ha reeditado, es también autor de: *Ser Uno Mismo y Vincularse y*

también, *El Doble Impulso del Desarrollo Humano*.

Este libro es la primera guía completa de Análisis Transaccional publicada por un autor español; esta corriente psicológica la originó Eric Berne en 1961 que la definió como “un sistema unificado de psiquiatría individual y social”. Oller nos presenta este sistema de forma sencilla y nos guía por ella en cuatro grandes bloques. El primero para adentrarnos en el mundo del Análisis Transaccional, una breve descripción de su naturaleza y cómo ha evolucionado. En el segundo se introduce de lleno en este sistema describiendo el análisis de la persona, dando a conocer los primeros conceptos claves: Padre, Adulto y Niño (se puede ver la clara influencia del psicoanálisis en estos conceptos, reflejos del Superyo, Yo y Ello). El tercer bloque es el central, el que trata la naturaleza de este modelo de análisis; es aquí donde explica el desarrollo humano como transacciones con el exterior, con los demás. Va paso por paso desmenuzando cómo nos influye el mundo, pero sin olvidar que nosotros también influimos en él y que somos nosotros los que decidimos cómo es esa influencia a través de lo que llama Guión. El cuarto y último bloque es el complemento a todo lo expuesto, los modelos de Análisis Transaccional desarrollados hasta el momento.

Quizás uno de los aspectos que más se puede destacar del libro y del Análisis Transaccional es la propuesta de cambio que hace, dar caricias (estímulos positivos), a los demás y a nosotros mismos; como dice Oller:

“Vivir autorrealizándose es “llegar a ser, cada vez más, lo que somos”, recibir caricias atributivas positivas por nuestras características naturales nos puede ir facilitando dicho vivir autorrealizador, ya que serán estímulo para.... la belleza y armonía del conjunto” (pgn. 291).

Pablo García González

GOLEMAN, Daniel.
***Inteligencia emocional*, Editorial kairós, Barcelona 1999.**

En este libro Goleman, expone su teoría de la Inteligencia Emocional, ya que según él dicha inteligencia es un factor más determinante que el CI para triunfar en la vida, ya que está presente en ella y juega un papel fundamental.

En un principio Goleman nos habla del desarrollo del cerebro en función de la emociones haciendo hincapié en que tenemos dos mentes: la racional y la emocional en las que existe un equilibrio que al romperse hace que la mente emocional prevalezca sobre la racional.

En el nudo de este libro Goleman destaca la influencia que tiene la Inteligencia Emocional en la vida cotidiana así como la relación existente entre las diferentes emociones y la salud, así mismo resalta la importancia que tiene la educación de la Inteligencia Emocional en los niños, tanto por parte de la institución educativa, como de la familia, y su debida potenciación.

De los diferentes ejemplos que se citan en el libro podemos darnos cuenta de la gran repercusión que tienen las emociones en todos los ámbitos de la vida, ya

que el CI parece aportar solo un 20% de los factores que determinan el éxito.

Enfermedades tan comunes hoy en día como los trastornos alimentarios, depresiones, delincuencia, agresividad, están estrechamente relacionados con la falta de una Inteligencia Emocional apropiada.

La importancia de la Inteligencia Emocional radica en que constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales.

Noelia Valle