

BRASLAVSKY, C. (Org.) y OTROS (2001): *La educación secundaria ¿Cambio o Inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (Argentina, Santillana).

Como muy bien indica la presentación de Juan Carlos Tedesco el objetivo del libro es que, por medio de la recopilación de una serie de artículos, expuestos en dos seminarios organizados en el mes de noviembre de 1999, en Buenos Aires por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE) de la UNESCO, se consiga una reflexión, análisis y posible debate sobre los procesos de expansión de la Educación Secundaria en Europa y en países Latinoamericanos, así como su posible convergencia.

El libro está constituido por una presentación, una introducción y diez artículos. En la presentación llevada a término por el profesor Tedesco nos sumerge en las peculiaridades de la América Latina como un país de diversidad en dirección a la democracia, y a la vez con un gran afán de superación de todo autoritarismo, con todo lo positivo que conlleva, y a la par, con todo el esfuerzo que esto ocasiona.

La educación en general, es según el autor, (p. 129) «es el sistema social más importante desde el punto de vista de producción y distribución de conocimientos, y existe un consenso general en reconocer que será el factor clave del desarrollo social, político y personal en el mundo al que estamos entrando». Pero dentro de la educación, es la educación secundaria uno de los centros de mas interrogantes y de mas búsqueda de soluciones. Interrogantes como son afrontar la masificación junto como el cambio de modelo tradicional en un momento en que la juventud en la sociedad moderna, esta en perpetuo dinamismo no siempre coherente, ya que a la vez en que ha adquirido poder de decisión, en contraposición al poder familiar anterior incuestionable, no concuerda con una autonomía e independencia material y financiera. Así pues, la juventud se encuentra en la contraposición de un futuro incierto y de ruptura con el pasado.

La transformación de la sociedad nos da una situación en que el sistema educativo en sus primeros niveles ya no corresponde a la realidad que sé esta vivien-

do. Es el momento de establecer estrategias de cambio que puedan ser generales, y también de observación de aquellos países como América latina en plena transformación de cambio, así como una reflexión sobre nuestra manera de trabajar y nuestras responsabilidades.

Por último, el autor de la presentación indica una serie de premisas necesarias a tener en cuenta a la hora de leer el libro para su mejor aprovechamiento.

En el primer artículo *¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y Equidad* un artículo conjunto escrito por Françoise Caillods y Francis Hutchinson, previo a una introducción con el objetivo de contextualizar el tema de la educación de la secundaria en los retos de la realidad actual y sus particularidades, exponen en forma de pregunta ¿qué papel tiene la educación secundaria en el día de hoy? Definen y observan su finalidad en tres ámbitos: el social, el económico y el ético. Una vez profundizado en estas generalidades explican la educación secundaria, a su parecer, en América Latina, dividiendo esta en los apartados de: tasa, calidad de la enseñanza y gasto. A partir de estos puntos establecen cuestiones, que con la ayuda de experiencias, parecidas en países Europeos y tendencias internacionales intentan dar aproximaciones válidas a América Latina. Concluyen, haciendo hincapié, que para mejorar la educación secundaria en Latinoamérica es necesario resolver algunas situaciones como son: incrementar la retención y permanencia de alumnos en el sistema, aumentando la calidad en las escuelas, la oferta de contenidos profesionalizados, así como la organización de la modalidad técnico-profesional y la especial atención a grupos desfavorecidos.

El segundo artículo, titulado *Continuidades y rupturas en la enseñanza secundaria en Europa*, Joaquín Azevedo sitúa la situación europea desde la década de los años cincuenta hasta la actualidad, con los fenómenos que la caracterizan como son: «la sociedad de la Información», el cambio social, en que se necesita una mano de obra mas movible, la persistencia del desempleo, el descenso de la tasa de crecimiento. Y frente a ello la reacción de los gobiernos adoptando políticas educativas que intentan corregir las situaciones sociales y quedando en evidencia los desajustes del sistema educativo a la realidad. Llegando a la actualidad en que, según el autor, se verifican las tendencias de: el crecimiento del desempleo, la tercerización excesiva de la mano de obra, el aumento de empleo mas calificado así como incremento de reclutamiento de mandos altamente cualificados, poca delimitación del empleo y del ejercicio profesional con sus connotaciones de

duración, contenido etc., precariedad de vínculos contractuales, y tendencia a la valoración del autoempleo y el teletrabajo. Y en toda esta situación la educación se encuentra en el centro. A partir de aquí el autor indica modelos de referencia de educación, así como tendencias que han tenido lugar en los años noventa, indicando dos estrategias de integración, que las divide en: estructural y subestructural, en la cual incluye incidencias de carácter curricular y otras de carácter general. Advirtiendo que la educación en Europa esta sumergida en un mar de tensiones que en apariencia parecen insuperables, así como la posible perspectiva integradora sustentada en tres pilares: el político, el económico y a la obtención de altos títulos escolares como defensa al desempleo. Introduce la disyuntiva del Neoprofessionalismo al Meta-profesionalismo que permita solucionar en parte el desempleo. Por último introduce algunas posibilidades futuras.

El tercer artículo, que lleva por nombre *Los procesos de cambio en la educación secundaria española: balance provisional* cuya autora Elena Martín tiene como objetivo reflexionar sobre la experiencia de la reforma española, en un inicio reflexiona sobre la racionalidad económica y la centrada en el desarrollo del alumno como elementos de tensión, para luego definir lo que se entiende como una educación secundaria generalista como objetivo del desarrollo personal, para ya adentrarse en la educación secundaria en el sistema educativo español, haciendo hincapié en dos de sus características: mayor conexión entre los bachilleratos y la formación profesional y el equilibrio entre materias comunes y optativas en el bachillerato. A partir de aquí señala las tendencias y los resultados de los primeros años de la aplicación de la LOGSE en la educación secundaria, indicando niveles de aprendizaje y desarrollo de la formación profesional nueva como un elemento que necesita tiempo para su evolución aunque ya tenga valoraciones positivas. Por último, incide con especial interés de la necesidad en organizar la educación secundaria obligatoria respondiendo a la diversidad del alumnado enunciando algunas razones que hay que mejorar o mantener para tener éxito.

En el cuarto artículo *la educación media frente al mercado de trabajo: cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente* de Daniel Filmus, introduce la perspectiva del supuesto que la educación no se adecue a la evolución del mercado laboral, y señala que en parte esta situación es real, es por eso que su artículo tiene como objetivo, que desde la perspectiva del sistema educativo analizar la demanda laboral, en dos sentidos: el grado de contradicción o correspondencia entre el sistema educativo y el sistema económico de Latino América y en segundo lugar

tomando como referencia diferentes teorías de demanda de calificación aplicándolas a la producción. Explica todo ello en una secuenciación temporal hasta la década de los ochenta y los noventa comparando situación laboral, teorías sobre ello y situación del sistema educativo. Como conclusión el autor hace unas consideraciones finales: la escuela no tiene solo una función social y de su consideración se desprende lo muy necesaria que es la escuela media, a la vez que la crítica por no transformarse en función a la realidad, así como reflexiona sobre el impacto de esta realidad. Por último cuestiona que la falta de educación sea el factor principal en el problema de acceso al empleo en América Latina. Termina con un mensaje optimista (p. 196) «El papel de la escuela media en la formación de jóvenes con una conciencia ética, tolerante, participativa y solidaria es fundamental para su integración a la sociedad democrática, pero también es imprescindible para que sean capaces de desarrollar una mirada crítica de la realidad actual».

El artículo quinto «Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: análisis de casos en América del Sur» escrito por Cecilia Braslacskey, previa una introducción cuyo objetivo es ambientar el lector en las reformas e innovaciones educativas en la década de los noventa en la realidad social y económica de América Latina. De esta realidad profundiza en las desigualdades sociales, la diversidad en un contexto de cambio continuo y la búsqueda profunda de la democracia, así como la demanda de mejor representación y más protagonismo y, por tanto, la transcendencia de un cambio importante en la educación secundaria en América Latina. Teniendo como referente la evolución historia educativa europea y de la América Latina, piensa que es necesario abordar la reforma estructural y curricular y la posibilidad de potenciar las innovaciones que a la vez serán promovidas y evaluadas por esta reforma. Y si esto no se lleva a término se habrá perdido el dar un nuevo sentido a la educación de muchos jóvenes. Para ello introduce un conjunto de reflexiones para un nuevo curriculum para el siglo XXI: formación de competencias y promoción de las identidades, combinar riqueza y flexibilidad, escapar de las materias homogéneas y en cambio introducir los espacios curriculares heterogéneos, defiende la reducción de la fragmentación entre las áreas y las opciones, renovación de las disciplinas, proyectos de investigación e intervención comunitaria y los emprendimientos productivos. Pero para ello cree que es necesario tener en cuenta a el joven y su entorno, la gestión de la expansión y del cambio de la educación secundaria y finalmente los conflictos de estos cambios, recordando que anteriormente América Latina para producir cambios en su educación secundaria siempre observaba Europa y Estados Unidos

y ahora es necesario, sin olvidar las aportaciones externas, hacer una reflexión propia.

El artículo sexto *Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa* escrita por Cristian Cox introduce la evolución de la educación secundaria en el contexto social y político de Chile en la década de los noventa así como las políticas educativas llevadas a término, y de financiación, como: el respaldo de la profesión docente, la extensión de la jornada escolar. Políticas de mejora de la calidad y equidad en la educación media. Políticas de reforma curricular en la educación secundaria y sus resultados: los nuevos medios de aprendizaje se utilizan y están en todos los contextos, la labor del profesorado y el alumnado ha evolucionado, cada vez más a una dinámica participativa que contribuye de modo importante a la desburocratización y al enriquecimiento del ambiente escolar. Para un futuro próximo la labor ha de dirigirse, según el autor, hacia: la finalización de la implantación del nuevo currículum, establecimiento de estándares comprometidos y evaluables del aprendizaje, intensificación de los esfuerzos a favor de la equidad y la elaboración de programas de educación a lo largo de la vida.

El séptimo artículo *Enseñanza media: los desafíos de la inclusión* de Ruy Leite, trata sobre la enseñanza media en el Brasil, su evolución en la década de los noventa y su reforma y su puesta en práctica. Es importante remarcar las cuatro bases en que descansa esta reforma: promover la expansión del acceso a la enseñanza media con equidad, dentro de una ordenación y con unos estándares básicos mínimos. Definir una enseñanza media que se acerque a las demandas de la realidad y de un futuro. Incrementar la calidad de la enseñanza y definir el financiamiento y la optimización de los recursos. La reforma, concluye con un mensaje de esperanza, incluye estas palabras (p. 372) «La educación es una apuesta en el presente y en el futuro, es una inversión en la esperanza».

El octavo artículo que lleva como título *Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay* de María Ester Mancebo, introduce la historia más reciente de la enseñanza secundaria en este país, hasta 1995, en que se produce la reforma educativa, después de constatar los siguientes problemas: altísima cobertura de la enseñanza secundaria, debido a un proceso prolongado de masificación, fracaso escolar, currículum excesivamente fragmentado en un primer ciclo y problemas en el cuerpo docente (de condiciones de trabajo y de profesionalidad). Todo y el marco favorable de la reforma también ha habido

resistencias al cambio exógenas y endógenas que la autora analiza y reflexiona sobre los beneficios y demandas. Finalmente define la reforma de 1995 por medio de siete características, cualidades y defectos.

El artículo noveno cuyo título es *Cambios de la Educación secundaria en la Argentina*, escrita por varios autores, también nos introduce en la historia más reciente de la educación secundaria en la Argentina, a través de una primera etapa de transformación democrática de la educación secundaria; una segunda etapa que va desde la dispersión a la concentración federal. Abarcando los periodos de 1984 a 1991 y de 1992 a 1999 explicando la situación social, legal, política, curricular de la educación en Argentina. Indicando cuáles son las cualidades y defectos del proceso de reconfiguración de la educación secundaria así como las perspectivas de cambio y las prioridades futuras.

Por último, en el artículo décimo, que lleva por título *La educación secundaria en Europa y América Latina. Síntesis de un diálogo compartido* por Cecilia Braslasky, tal como indica la autora y organizadora, sintetiza los artículos presentados indicando aquellos aspectos importantes por su consenso: los cambios en el contexto socioeconómico, político y cultural demandan un cambio radical de la educación secundaria latinoamericana. Los diagnósticos existentes sobre la educación secundaria en la región son un punto de partida insuficiente en la relación con la magnitud de los desafíos de cambio. La necesidad del tránsito entre la educación secundaria en la educación de los jóvenes. La conveniencia de discriminar entre una educación básica de los adolescentes y jóvenes y otra de los adultos. El avance en la desacralización de las estructuras como eje de los diseños para las nuevas formas educativas, el imperativo y posibilidad de conciliar el reconocimiento y la promoción de la diversidad con la promoción de la equidad. La necesidad de combinar políticas y estrategias de regulación, liberación y promoción. Un estado activo y convocante, que recupere y dinamice las experiencias institucionales. Detectar y activar los recursos y las condiciones para la creación de escuelas de adolescentes y jóvenes y por último la consideración y la participación insuficiente de los actores para promover un cambio en la educación secundaria.

Montserrat Canals i Cadafalch.  
Universidad Autónoma de Barcelona.



CARREÑO, M. (Ed.) (2000): *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (Madrid, Síntesis), 287 pp.

Respondiendo a las dos cuestiones fundamentales que su título sugiere, el libro que presentamos está dividido en dos partes: la primera, con siete capítulos, es la más extensa y recoge las principales teorías educativas contemporáneas; la segunda, con dos capítulos, trata sobre las instituciones educativas del mismo periodo. De esta manera no se pierde de vista el estrecho vínculo entre teorías e instituciones, entre el surgimiento y desarrollo de algunas teorías y su influencia modificadora en el ámbito de las instituciones, más concretamente, de las estructuras institucionales. Los temas expuestos se enmarcan dentro de lo que se considera contemporaneidad aunque la editora ha realizado una selección exponiendo los más próximos a nuestra época, prestando especial atención al siglo XX. Una selección acertada, a nuestro juicio, dada la importancia de los cambios ocurridos en este período, especialmente a partir de la Segunda Guerra Mundial, cambios que han proporcionado un especial carácter al pensamiento pedagógico y a las instituciones escolares.

Han colaborado en la realización, Miryam Carreño en la tarea de la coordinación y en la realización de los capítulos uno, dos, tres, seis y siete; Carmen Colmenar Orzaes, con el capítulo cuatro; Inmaculada Egido Gálvez, autora del capítulo ocho; Florentino Sanz Fernández con el capítulo nueve; comparten la realización del capítulo cinco las profesoras Egido Gálvez y Carreño.

El primer capítulo está dedicado a los antecedentes, orígenes y evolución de la Escuela Nueva en Europa y Estados Unidos de América y a las innovaciones metodológicas de este movimiento renovador que han llegado hasta nuestros días. El segundo, trata de la educación socialista analizando los aportes de Marx y Engels, las realizaciones de A. Makarenko y la propuesta teórica de A. Gramsci. En el tercero se exponen las teorías y prácticas educativas de la primera mitad del siglo XX en Alemania, Inglaterra y Francia, a favor de la democratización de la enseñanza y de la escuela única; se aborda también la innovación que supuso la pedagogía de Freinet y la influencia de este pedagogo francés en España. El cuar-

to capítulo, se dedica a la crítica del autoritarismo escolar con la pedagogía libertaria, la Escuela Moderna de Ferrer y Guardia, la experiencia de Summerhill de A. S. Neill, la enseñanza no directiva de C. R. Rogers y las pedagogías institucionales de M. Lobrot, F. Oury y A. Vázquez.

Los tres siguientes capítulos reúnen las tendencias pedagógicas más destacadas de la segunda mitad del siglo XX. El capítulo quinto analiza el Plan Langevin-Wallon y la propuesta de escuela única así como las reformas educativas posteriores a la Segunda Guerra Mundial que tienen como objetivo la democratización de la enseñanza y que constituyen las primeras experiencias de escuela comprensiva; también en este capítulo se aborda la dimensión económica de la educación, tema con orígenes lejanos pero que toma especial relevancia en este período en el que se elabora la teoría del capital humano. En el capítulo sexto se examinan las críticas a la institución escolar, en la segunda mitad del siglo XX, originadas en la percepción de que el beneficio de la expansión cuantitativa que habían tenido los sistemas escolares en las décadas anteriores, no había llegado a todos; se estudia el declinar del optimismo con respecto a la institución escolar como correctora de desigualdades sociales y la visión de crisis que esto generó dando origen a una importante toma de posiciones frente al problema. En este capítulo se estudian las consecuencias que, en el ámbito teórico, tuvo ese desencanto con la educación como elemento esencial del cambio. Se analiza la crítica reformista, la crítica radical de Illich y se abordan, también en el mismo capítulo, las investigaciones sociológicas llevadas a cabo por Bourdieu y Passeron y Baudelot y Establet que realizaron una lectura socio política de la escuela y que permitieron establecer la relación de la escuela con el contexto social y sus determinaciones y afirmar la función reproductora de la escuela con respecto a la estructura social vigente; se cuestionó, así, la existencia de una verdadera escuela única con iguales oportunidades para todos. El capítulo séptimo se ocupa del pensamiento pedagógico de las últimas décadas del siglo XX que, de una manera general, se caracteriza por su fe en la educación como proceso emancipador y que, por lo tanto, renueva la fe en la educación. Esta corriente conforma un pensamiento crítico del que surge una alternativa pedagógica a la pedagogía tradicional; se analizan la teoría y la práctica de P. Freire, autor que ocupa un lugar destacado en esta corriente, para quien la defensa del oprimido constituyó una cuestión esencial en sus planteamientos educativos; se examinan también las realizaciones pedagógicas de L. Milani llevadas a cabo entre los jóvenes más pobres de las parroquias en que desarrolló su labor sacerdotal así como la pro-



puesta pedagógica que surge de esta práctica y que supone la impugnación al régimen capitalista y a su escuela. Se abordan, también, algunas de las críticas realizadas a las teorías de la reproducción y el aporte fundamental que, en este sentido, constituyeron las investigaciones de P. Willis para poner en duda la inevitabilidad de la reproducción en el sistema escolar y, finalmente, las nuevas reflexiones pedagógicas surgidas a partir de dichas investigaciones que permitieron recuperar la confianza en la acción educativa como instrumento de emancipación.

La segunda parte está dedicada a las instituciones educativas. En el capítulo ocho se analiza la evolución de las instituciones formales de educación primaria y secundaria caracterizada por un amplio progreso cuantitativo durante el siglo XX; se examina la consolidación de la enseñanza primaria como nivel básico para toda la población y la profunda transformación de la enseñanza secundaria que pasa de ser una etapa de contenido humanístico, minoritaria en número de alumnos y propedéutica para estudios superiores a convertirse en una etapa generalizada para el conjunto de la población, al menos en sus niveles iniciales. Se estudia, asimismo, la evolución de estas instituciones en España que, aunque siguen una dirección similar a la del resto de los países europeos tienen, sin embargo, un retraso temporal con respecto a ellos por circunstancias políticas y económicas que se superan prácticamente al final del siglo. En el capítulo nueve se estudian las instituciones educativas no formales, es decir, la educación que se desarrolla fuera del marco de las instituciones escolares; la necesidad de diferenciar las modalidades de educación que se desarrollan fuera de las tradicionales instituciones educativas trajo como consecuencia la exigencia de realizar una distinción conceptual –educación formal, no formal e informal– que se analiza en el citado capítulo; se estudia también la evolución de estas instituciones en la contemporaneidad, especialmente en España.

Cada capítulo se acompaña con un breve resumen y una propuesta de actividades que ayudarán a facilitar el aprendizaje y consolidar los contenidos. Termina el libro con una bibliografía de las notas de referencia utilizadas a lo largo de la redacción de los diferentes capítulos.

El contenido del libro aborda, pues, una selección de las teorías y prácticas educativas más significativas del siglo XX. Seguramente los autores han pensado, al escribir esta monografía, en los alumnos de las escuelas y facultades universitarias, pues, en ella encontramos los conocimientos básicos que responden a la asig-

natura del actual plan de estudios cuya denominación coincide con el título de la obra. Su redacción, clara, sencilla y cuidada, facilita la lectura de este libro que seguramente ayudará a los estudiantes a comprender mejor nuestra actual situación educativa.

*Francisco Canes Garrido*  
Universidad Complutense

OCDE (2001): *Education Policy Analysis* (Paris, OCDE), 150 pp.

La perspectiva de estudio de los diversos organismos internacionales en educación es variada. La OCDE mantiene la disposición a presentar sus informes empleando una argumentación política o económica, mientras que otras organizaciones, por el cariz de sus objetivos, enfocan su trabajo desde una perspectiva más humanista, social o pedagógica.

El «aprendizaje a lo largo de la vida y para todas las personas» ha significado, como marco político y como finalidad global, marcar la dirección hacia la libertad y la participación de las personas en un marco de igualdad y de aprovechamiento de las diferencias. Su puesta en práctica no depende exclusivamente de la acción de los organismos internacionales o de los gobiernos de las naciones. El éxito en la germinación social, económica y cultural del paradigma parte del consenso desde los organismos internacionales y tiene su continuación en los gobiernos de las naciones, pero es necesaria la participación de todos los agentes sociales y económicos para la creación y gestión de recurso. Sólo con el trabajo conjunto se podrán satisfacer las necesidades que encontramos en su planteamiento, aplicación y desarrollo. Nos encontramos en el momento clave de análisis y adaptación de las ideas desarrolladas a escala internacional. Como consecuencia, el trabajo en el marco educativo de la OCDE va encaminado hacia la definición concreta de la acción del Ministerio de Educación de cada país hacia el establecimiento de las condiciones y recursos necesarios para «*Lifelong Learning*».

En función de cómo se afronte este cambio desde los gobiernos veremos una realidad de aprendizaje más adecuada a los postulados del nuevo paradigma. Los cinco elementos estructurales determinantes recogidos en el documento permite la identificación de los caminos directores de la acción. Estos son: reconocimiento universal de los aprendizajes, ya sea en un entorno formal, no formal o informal; desarrollo de habilidades básicas tanto en jóvenes como en adultos, impulsando de forma especial el componente motivacional; disposición del acceso equitativo al aprendizaje bajo una perspectiva de vida como ciclo global; diversificación de los métodos, caminos y formas de aprendizaje, ampliando el abanico de igualdad de

oportunidades; evaluación y redistribución de los recursos, adaptándolos a un aprendizaje sin interrupciones; globalidad y coordinación en el aspecto político de «*Lifelong Learning*».

Hoy en día existe una gran dificultad para evaluar la aplicación de «*Lifelong Learning*» ya que las estrategias varían entre unos países y otros, y establecer elementos de medida compartidos no es posible si no se desarrollan una serie de indicadores para ello. El análisis de aspectos relacionados con los centros de aprendizaje, las oportunidades de los adultos y los costes de «*Lifelong Learning*» dejan ver cómo la mayoría de los países aún han de recorrer un largo camino hacia el desarrollo adecuado de las personas, recurso fundamental para la construcción de una sociedad que reclama cada vez más herramientas funcionales.

Uno de los propósitos fundamentales del aprendizaje a lo largo de la vida es el de asegurar la igualdad de todos ante las oportunidades de desarrollo en la sociedad del conocimiento. Pero alcanzar este concepto no es fácil, y así lo muestran los hechos. Mientras que en la mayoría de los países sí que se ha producido un adelanto considerable en la equiparación de derechos entre hombres y mujeres, en la mayoría de ellos, por no decir en su totalidad, aún existen diferencias educativas notables en función a su posición social o económica. Uno de los motivos creadores de diferencias es lo que la OCDE llama «división digital». El acceso a las tecnologías de la comunicación y la información (TIC) se reduce en función de la capacidad económica, especialmente en el hogar. La senda hacia los recursos queda reducida para las personas menos favorecidas, esto desencadena una paulatina ampliación de las diferencias intranacionales y una profunda zanja, difícil de superar, entre países ricos y pobres, con recursos y sin recursos. Esto debe determinar la integración de este postulado en las políticas de actuación de los gobiernos de los países.

El desarrollo de habilidades y competencias para la vida en la economía del conocimiento reclama el esfuerzo por la utilización de un elenco formativo mucho más amplio para enriquecer el esquema principal de habilidades básicas. Habilidades de comunicación, de solución de problemas, la habilidad para el trabajo en grupo y la adaptación a las TIC, entre otras, abogan por el esfuerzo en el establecimiento de una estructura sólida sobre la que asentar el aprendizaje a lo largo de la vida y no dejarlo en manos de un sistema educativo «solitario». La participación de todo tipo de instituciones, empresas, ONG's, y otras, se hace necesaria para la adaptación a los aprendices y la ampliación vertical y horizontal de la acción educadora.

De igual forma, la OCDE plantea una previsión de futuro sobre la reestructuración de la comunidad educativa actual tras la adaptación a *Lifelong Learning*. En ella se distinguen tres tipos de adaptación de la escuela al nuevo paradigma. El primero de ellos aventura la conservación de los escenarios educativos tal y como aparecen ahora, burocráticos e institucionalizados, pero procurando hacer aflorar de forma significativa su función social o acercando el mercado a la escuela de una forma más real. En segundo lugar encontraremos un escenario con un reconocimiento, apoyo y autonomía superiores (*re-schooling*), con una escuela con lazos sociales más poderosos y funciones de liderazgo en la comunidad o convirtiéndose en organizaciones de aprendizaje flexibles con un enfoque de conocimientos y una motivación docente muy fuertes. La tercera previsión predice el desmantelamiento de los centros educativos como tales (*de-schooling*), pudiendo estar apoyada en el establecimiento de una red de ámbitos de educación no formal facilitada por el desarrollo de un marco de aplicación de las TIC o en la más o menos estricta «fundición» de los sistemas educativos.

Desde los organismos internacionales con competencias o funciones relacionadas con la investigación y el desarrollo educativo mundial, y tras el éxito de los postulados florecientes en el año europeo de «*Lifelong Learning*», han quedado establecidas a escala internacional las bases teóricas sobre las que se asienta la sociedad y la economía del conocimiento, encaminada hacia el desarrollo de las personas y las instituciones y hacia la consolidación de las estructuras del aprendizaje a lo largo de la vida.

Pero aún hoy en día, ya inmersos en el siglo XXI, y con la seguridad internacional sobre la importancia de limar diferencias y adaptar el aprendizaje, la falta de definición de una estrategia clara de actuación no permite hablar de equilibrio en una sociedad del conocimiento, global e igualitaria. La falta de armonía internacional en la gestión de políticas educativas y la precisión de encontrar una vía única para el desarrollo educativo de los países debe fortalecer aún más nuestra esperanza y nuestro trabajo hacia un aprendizaje de todos para toda la vida.

Santiago Hernández Abad  
Universidad P. Comillas



AFEC, IEEPS y EPICE (2001): *Politiques d'Éducation et de Formation. Analyses et comparaisons internationales*, 1 (Louvain-la-Neuve, AFEC, IEEPS y EPICE).

La Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC) y el Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale (IEEPS), junto el Institut Européen pour la Promotion et l'Innovation de la Culture dans l'Éducation (EPICE) han publicado recientemente el primer número de la revista *Politiques d'Éducation et de Formation. Analyses et comparaisons internationales*. Esta revista, que aparecerá de forma cuatrimestral, consta de un monográfico y de diferentes informaciones de actualidad, mediante las que se pretende promover la reflexión y el análisis de los sistemas educativos, las políticas y las prácticas educativas desde una perspectiva internacional comparada, así como:

«devenir la référence pour tous ceux qui, soucieux d'apprécier les politiques éducatives les unes par rapport aux autres, utilisent le français ou souhaitent y recourir dans leurs travaux, leurs contacts ou leurs réflexions personnelles»<sup>1</sup>.

El tema que se ha escogido para el monográfico del primer número de *Politiques d'Éducation et de Formation* es *Le projet d'établissement: mythe ou réalité?*<sup>2</sup> Esta elección, según especifica Jean-Michel Leclercq en el editorial, se debe a que era necesario escoger:

«un [thème] qui concerne en même temps une option politique forte et un aspect très concrètement vécu dans la pratique de l'enseignement» (LECLERCQ, 2001:7).<sup>3</sup>

El título del primer artículo del monográfico responde al de la revista señalando que, en Francia, el proyecto de centro es un mito y una realidad: mito, en tanto

<sup>1</sup> "Ser la referencia para todos aquellos que, interesados en las políticas educativas, utilizan el francés o desean recurrir a él en sus trabajos, sus contactos o sus reflexiones personales" (traducción libre).

<sup>2</sup> "El proyecto de centro: ¿mito o realidad? (traducción libre).

<sup>3</sup> "Un tema que responde al mismo tiempo a una opción política fuerte y a un aspecto vivido muy concreta mente en la práctica de la enseñanza" (traducción libre).

que desde todas las perspectivas –políticas, institucionales, docentes– existe un imaginario de lo que debe ser un proyecto de centro que suele plasmarse en normas, en papeles o incluso en intenciones verbalizadas. Realidad, en tanto que de la idea de proyecto de centro se pasa a su puesta en práctica, aquella que se observa en el día a día de los diferentes centros. Sin embargo, según el autor, más allá de mitos y analizando las realidades, los proyectos de centro válidos son aquellos cuya evaluación va más allá de criterios técnicos o estratégicos y se centra también, o sobre todo, en la ética, los valores y las finalidades que lo fundamentan.

Angela Martini, en el título de su artículo *Le Plan d'Offre de Formation entre illusion et réalité: une analyse des expériences des écoles en Vénétie*, juega también con un binomio similar –«ilusión-realidad»– para mostrar los resultados obtenidos en un estudio sobre la aplicación de los Proyectos de Centro efectuado en la región de Venecia. La ilusión de los Proyectos de Centro a aplicar en esta parte de Italia venía dada por la flexibilidad, la integración y la responsabilidad, criterios que rigen la elaboración de los diferentes proyectos de los centros. La realidad, a través del estudio realizado, muestra que parecen existir diferencias entre la oficialidad que se declara en los documentos y la oficiosidad que se practica, el «relativo conformismo» (MARTÍN, 2001:37) de las actividades que se proponen, y la cierta indiferencia con que es acogido el Proyecto de Centro por parte de padres y estudiantes.

Ferran Ferrer utiliza un binomio algo diferente –autonomía y responsabilidad– para titular su artículo respecto al Proyecto Educativo de Centro en España, cuyo grado de desarrollo relaciona con el nivel de autonomía pedagógica de las instituciones educativas. El autor manifiesta también que bajo un mismo nombre pueden esconderse realidades y concepciones diferentes, pero que en todo caso hablar de un modelo de Proyecto Educativo de Centro supone discutir sobre un modelo de escuela, un modelo de persona y un modelo de sociedad.

Mónica Gather, de modo similar a A. Martini, utiliza las palabras «de las creencias a las prácticas» como título de su artículo, donde analiza el Proyecto de Centro dentro de la enseñanza primaria de Ginebra. La autora introduce nuevos elementos en la reflexión sobre esta temática. Fundamentalmente, manifiesta la necesidad de incidir en el cambio cultural de los actores que forman parte del sistema educativo si es que se desea que se produzcan innovaciones en dicho sistema. En este contexto, el Proyecto de Centro podrá ser útil si va más allá de ser un documento y se convierte en un medio de negociación, de discusión, de coopera-

ción entre los diferentes participantes de los sistemas educativos en general y de los propios centros en particular.

Ya sin binomios, Denis Kallen trata en su artículo el tema de la autonomía en la escuela de los Países Bajos, manifestando que con el proceso de descentralización que están viviendo han obtenido una mayor libertad de acción que, no obstante, tal vez no es suficientemente aprovechada, ya que por el momento no se observan mejoras –por el contrario, parece haber una tendencia al empeoramiento– en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Francine Vaniscotte, en su artículo, abandona la perspectiva Estatal para hablar de los Proyectos Educativos a escala europea. Desde hace ya tiempo que se aplican proyectos de intercambio entre estudiantes de diferentes países, pero según la autora, la construcción de la Unión Europea implica también la construcción de proyectos educativos europeos que ayuden a los jóvenes a prepararse para un futuro donde se espera una cada vez mayor integración y cooperación entre sus países miembros. Dichos proyectos educativos europeos podrían contemplar aspectos tales como:

- favorecer una cultura de la movilidad,
- profundizar en el conocimiento de idiomas,
- conocer el patrimonio cultural europeo,
- analizar diferentes sistemas educativos mediante estudios comparativos,
- estudiar la historia, la geografía y la educación cívica desde una perspectiva europea, más allá de las unidades estatales.

Como último artículo del monográfico, Denis Meuret presenta las Charter Schools, centros educativos públicos de los Estados Unidos que, mediante un contrato con su distrito correspondiente, pasan a tener autonomía de decisión sobre determinados aspectos que se especifican en los documentos contractuales. A partir de análisis realizados, parece que este tipo de escuelas permiten responder a las demandas de determinados sectores sociales aunque, a la vez, los resultados obtenidos sobre su eficacia no son muy positivos.

Muchos de los artículos publicados sitúan a los proyectos de centro entre dos polos: mito y realidad, ilusión y realidad, creencias y prácticas, estableciendo claras diferencias entre lo que se sueña, se imagina o se cree y lo que se aplica. Tal

vez una inversión de los términos pudiera ayudar a que unos y otros aspectos del Proyecto Educativo de Centro se asemejen más. Tal vez trabajando a partir de la realidad cotidiana, se pueda contribuir a la formación de una visión compartida, cooperativa y común que incida en la mejora del sistema educativo y, ante todo, de aquellos que lo integran.

*Carmen Martínez Roca*  
Universidad Autónoma de Barcelona

UNESCO (2001): *Perspectivas. Revista trimestral de Educación Comparada*, 117 (París).

La Revista *Perspectivas*, auspiciada por la Oficina Internacional de Educación, dedica su número 117 a la reforma de la educación secundaria. Cecilia Braslavsky, en el editorial, reclama la necesidad de esta reforma, de cambios en la educación en general que mejoren su calidad y que faciliten el acceso, la adquisición y desarrollo de las competencias que permitirán una vida activa en la sociedad del siglo XXI. Para la autora, la mejora de la calidad tiene un significado determinado: «una mejor calidad de la educación básica significa en este siglo otra educación, y no más de la educación de los siglos anteriores mejorada» (BRASLAVSKY, 2001:4)

Así, para Braslavsky, la educación en general, y la secundaria en particular, deben repensarse atendiendo a los cambios que la sociedad de la comunicación y la información trae consigo. Y en dicha reflexión, uno de los elementos a tener en cuenta debe ser qué se entiende como educación básica, y si de hecho en ésta no se debe incluir la etapa de secundaria.

Ahora bien, según Yogesh Atal, —el segundo de los autores que aparece en la revista de la OIE— cuando se consideren los cambios a introducir se debe partir del hecho que «las recetas han fracasado» y que «aunque todos los países tienen problemas comunes, no hay (no puede haber) soluciones comunes» (ATAL, 2001:9). A partir de esta premisa, Atal destaca que el diseño del futuro debe tener en cuenta las características del presente, y de forma similar a la idea que presenta Braslavsky en su editorial, manifiesta: «la educación debe informar nuestro hoy con la visión del mañana, y no con la visión del ayer» (ATAL, 2001:19).

Rupert Maclean, de forma general y partiendo de las características presentes de la educación y de la sociedad, indica en su artículo los «temas» o «inquietudes» actuales en relación a la educación secundaria, temas que pueden transformarse en propuestas de actuación para la reforma de la secundaria:

1. Incluir la educación secundaria en la definición de educación básica.



2. Aumentar las tasas de matrícula en la educación secundaria.
3. Disminuir el abandono y el fracaso escolar en la educación secundaria.
4. Asegurar un acceso equitativo a la educación secundaria.
5. Garantizar una educación secundaria de calidad.
6. Formar a los docentes para los desafíos de la educación en el siglo XXI.
7. Repensar los contenidos a impartir en educación secundaria.
8. Utilizar metodologías de enseñanza-aprendizaje que permitan llegar a todos los sectores de la sociedad, como por ejemplo la educación a distancia.
9. Formar en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
10. Aumentar la financiación destinada a la educación secundaria.

Estas propuestas, según el autor, se asentarían sobre los cuatro pilares de la educación mencionadas en el Informe Delors: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.

David N. Wilson, en su artículo «La reforma de la formación técnica y profesional para un mundo laboral cambiante» insiste, como los autores anteriores, en la necesidad de formar para el futuro y en que esto significa —en el contexto más particular de la formación técnica y profesional— formar para la utilización y reflexión sobre las Nuevas Tecnologías, informar a los y las jóvenes sobre posibles profesiones que en el futuro les permitirán acceder a un puesto de trabajo y sobre aquellas que tal vez no lo asegurarán y mantenerlos en las instituciones escolares durante más tiempo.

El resto de artículos de la revista, como el de Wilson, y a diferencia de los dos primeros, tratan la educación secundaria en contextos más particulares: Latinoamérica, países en desarrollo, Europa central y oriental, Europa occidental y la región Asia-Pacífico. En todos ellos, la necesidad del cambio está presente. Así, Daniel Filmus explicita en su escrito que en Latinoamérica tener la educación secundaria es una condición necesaria para optar a un puesto de trabajo, aunque no suficiente para garantizar el acceso al mundo laboral. El estudio que describe muestra que sí se permite la entrada de las élites, y que precisamente esta conclusión corrobora la necesidad de mejorar las tasas de matrícula en la educación

secundaria, favoreciendo políticas sociales y económicas que permitan un acceso más equitativo a la educación de calidad y al mercado de trabajo.

En cuanto a los países en desarrollo, Keith Lewin y Françoise Caillods manifiestan la necesidad de abrir el acceso a la educación secundaria como en su momento se hizo con la educación primaria, si es que se quiere que los habitantes de estos países puedan subirse al tren de alta velocidad de la sociedad de la información y la comunicación. Una de las claves para ello es la planificación e implantación de políticas de financiación que aumenten las tasas de matrículas.

Respecto a Europa central y oriental, Albert Motivans indica que es imprescindible, aunque difícil, determinar cuáles son las necesidades concretas de los diferentes Estados. No obstante, especifica que en general se deben acometer mejoras en las infraestructuras educativas, en la formación del profesorado y controlar los procesos de descentralización que puedan llevarse a cabo.

Para Manuel Joaquim de Azevedo, la educación secundaria en Europa occidental debe afrontar una serie de tensiones que son las que a su vez pueden inspirar la dirección de las reformas a implementar. Dichas tensiones son (DE AZEVEDO, 2001:101):

1. Tensión entre la función selectiva y la función social de la educación secundaria.
2. Tensión entre la preparación para el ejercicio profesional y la preparación para la enseñanza superior.
3. Tensión entre una perspectiva unificadora y una perspectiva diferenciadora de las ramas e instituciones de educación secundaria.

Ante todas ellas, el esfuerzo debe dirigirse a «ajustar las propuestas educativas a la diversidad de intereses (...) procurando integrar a cada uno y a todos (...) y diferenciar a todos para integrarlos verdaderamente» (DE AZEVEDO, 2001:106).

Por último, Phillip Huges indica que en la región Asia-Pacífico, lo que la secundaria necesita es que aumente la tasa de matriculación, la equidad y la calidad, y que para ello se requiere una acción combinada, una cooperación entre las instituciones internacionales y las comunidades de origen, un mejoramiento de la formación docente e incidir en la cuestión de las Nuevas Tecnologías.

Todos estos artículos que inciden sobre las situaciones particulares de la educación secundaria en diferentes lugares del mundo remiten a una de las primeras afirmaciones plasmadas: «aunque todos los países tienen problemas comunes, no hay (no puede haber) soluciones comunes» (ATAL, 2001:9).

Entre los problemas comunes, la necesidad de aumentar las tasas de matriculación, la cuestión de la equidad, la formación del profesorado, la formación en las nuevas tecnologías. Las soluciones, aunque particulares, deben tender a pensar una educación secundaria para el siglo XXI y desde el siglo XXI.

*Carmen Martínez Roca*  
Universidad Autónoma de Barcelona

NAYA, L. M. (Coord.) (2001): *La educación a lo largo de la vida, una visión internacional* (Donostia, Erein).

La Fundación Santa María se creó en 1977 por los marianistas y entre sus objetivos se encuentra «promover todo lo que contribuya a dignificar y desarrollar las ciencias pedagógicas y las técnicas didácticas, así como a una mayor especialización del personal dedicado a la docencia». Para cubrir dicho objetivo desarrolla diversas actividades, una de las cuales es el apoyo a la organización de «Conversaciones Pedagógicas», que son espacios de encuentro de uno o dos días de duración que facilitan el intercambio de ideas y experiencias entre profesores y alumnos de diversas universidades y centros docentes.

Una de estas «Conversaciones Pedagógicas» se celebró los días 28 y 29 de noviembre de 2000 y fue organizada, bajo la coordinación de Luis María Naya, por el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad del País Vasco. El lema escogido fue «La educación a lo largo de la vida» y bajo él se reunieron más de 300 personas que pudieron tomar parte en 6 ponencias, diversas mesas redondas y algunos grupos de discusión. Bajo el epígrafe que da título a este libro se recogen algunas de las aportaciones a esas «Conversaciones Pedagógicas».

Tras la presentación preceptiva de la obra, realizada por el director de la Fundación Santa María, José Joaquín Cerezo y una introducción al libro, obra del coordinador del mismo, Luis María Naya, el primero de los capítulos que se ofrecen es, precisamente, la ponencia que aportó este último y cuyo título es *La educación a lo largo de la vida: propuestas de organismos internacionales*.

Como su título indica, en ese capítulo nos encontramos un recorrido por el concepto de aprendizaje para toda la vida guiado desde el uso que se ha hecho de él en diversos documentos relevantes de diferentes organismos internacionales de proyección mundial. Comienza con el análisis del informe escrito por Coombs y publicado en 1968 bajo el título de *La crisis mundial de la educación*. Si bien en dicho informe el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida no constituye un eje central del mismo, entre sus conclusiones se destaca el hecho de que en el futuro

habría que poner mayor énfasis en esferas educativas no formales (educación no-formal e informal), lo cual es el primer paso dentro del concepto de educación a lo largo de toda la vida. La siguiente estación en la que se detiene el viaje del profesor Naya es el documento que se tituló *Aprender a ser*, conocido también como informe Faure, por ser éste el nombre del presidente de la comisión de expertos que lo redactó. Publicado en 1973 hace ya explícito el término de Educación Permanente al afirmar que «Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de la educación permanente es el arco de la Ciudad Educativa». Toca después el turno a la visión que se ofrece desde la OCDE, materializada en 1996 en una publicación titulada *Aprender a cualquier edad*. Para Luis María Naya, la perspectiva conceptual de la OCDE está básicamente relacionada con el mercado laboral puesto que, no hay que olvidarlo, se trata de una organización de planteamientos economicistas.

Poco tiempo después apareció uno de los documentos más trascendentales para el mundo de la educación que vieron la luz durante la década de los 90: El conocido como informe Delors y en el que se apoyará el autor de este primer capítulo para ofrecer la visión que al respecto de la Educación a lo Largo de la Vida tiene la UNESCO. Para ese documento, existen cuatro pilares que van a fundamentar un aprendizaje real a lo largo de toda la vida: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. Tras detenerse en el informe que realiza EURYDICE para abordar cómo la educación a lo largo de la vida es afrontada en los diferentes sistemas educativos de la Unión Europea, el recorrido de Naya termina con la visión de la propia Comisión Europea, expresado a través de su reciente memorando sobre el aprendizaje permanente, publicado en marzo de 2000. En él hay algunas ideas que enfatizan la forma de alcanzar una verdadera educación permanente en el contexto educativo del siglo XXI, entre ellas: obtener nuevas cualificaciones básicas para todos (tales como idiomas o nuevas tecnologías); innovar en los métodos de enseñanza y aprendizaje para obtener entornos de educación más flexibles; y aceptar el aprendizaje en el hogar.

Cierra su capítulo el profesor Naya concluyendo que, cada vez, es mayor el interés por poner en marcha estrategias educativas que rompan definitivamente la dicotomía temporal que sitúa a los individuos ante dos periodos vitales, uno de formación o aprendizaje y otro de ejercicio profesional. Estas estrategias, que se perciben armónicas dentro de los países de nuestro contexto europeo, van a requerir una inversión y, afortunadamente, han sido señaladas como prioridades tanto desde los gobiernos de las naciones como desde instancias supranacionales.



El segundo capítulo corre a cargo de Cecilia Braslavsky, actualmente directora de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO y se titula *El cambio civilizatorio de comienzos de siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares*. La tesis central del escrito de Braslavsky es que los cambios contemporáneos obligan a un replanteamiento de las escuelas cuyo eje fundamental es el cambio curricular.

El capítulo se inicia abordando cuáles son las tendencias más significativas del desarrollo contemporáneo y presentando las nuevas demandas educativas a las cuales dan lugar. Entre esas demandas, la autora elige para su análisis las siguientes: formar perfiles de personas activas en un contexto de fuertes cambios; contrarrestar las desigualdades sociales; hacer frente a la violencia, atender creativamente a la diversidad; reinventar la política; preparar para un mundo de decisiones personales cada vez más complejas; e incorporar el avance técnico y científico evitando sus paradojas.

Para atender a esas demandas es necesario un cambio educativo que se estructure en torno a un eje: el currículum. En la nueva educación, el currículum solo cabe concebirlo como una «trama densa y flexible». Por densidad debe entenderse «la cantidad de elementos que ofrece para facilitar la autogestión de las instituciones, salir de la uniformidad homogeneizadora y paralizante, pero a su vez evitar la anomia». Por su parte, «la flexibilidad se construye a través de la forma en la que el currículo se refiere a cada una de las dimensiones sobre las cuales se deben tomar decisiones». Ese nuevo currículum propuesto debe ser diferente al anterior modelo tanto en los procesos mediante los cuales se construye (precisando procesos con más participación de los protagonistas) como en los productos finales a los que da lugar, que según la autora deben ser productos orientados hacia la competencia, de carácter inter y multidisciplinarios, con una amplia opcionalidad para los alumnos y desarrollados a través de proyectos.

La autora es muy consciente de que todos estos cambios no son sencillos y se detiene en la naturaleza diversa de los muchos problemas que pueden surgir a la hora de implantar un cambio de paradigma curricular como el que ella propone. Pero el reto mayor de todos es, precisamente, saber superar los posibles conflictos y llegar a este nuevo currículum estructurante del cambio educativo que se precisa en el nuevo contexto social.

El siguiente capítulo, tan extenso como interesante, y organizado bajo una excelente estructura, desarrolla el tema de *Los derechos de la infancia*, UNICEF y

la educación a través de la pluma de Paulí Dávila Balsera, de la Universidad del País Vasco. Se inicia con un repaso a la historia de la infancia, teniendo como punto de partida los trabajos de Ariès y como estación terminal la obra de Postman «La desaparición de la infancia».

Posteriormente, se detiene en el reconocimiento mediante diversos documentos de carácter internacional de los derechos hacia ese colectivo de personas englobadas bajo «la infancia». El repaso, exhaustivo, hace hincapié en una serie de hitos documentales básicos, tales como la Declaración de Ginebra de 1924, la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, y la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989. En este último documento, ratificado actualmente por 191 países, se detiene especialmente el autor, haciendo un interesantísimo análisis que aborda su génesis, las reservas al mismo por parte de determinados países, su estructura, su contenido y los principios que en él subyacen. Este último aspecto merece una atención por nuestra parte. Para Dávila, los principios rectores de la Convención de 1989 son la no discriminación, el interés superior del niño, la supervivencia y el desarrollo infantil, y la participación de los niños. El análisis de la Convención termina con una reflexión crítica hacia la misma, centrada básicamente en la vaguedad de algunas disposiciones de la Convención y en la fragilidad del mecanismo de garantía instituido para su cumplimiento.

El siguiente de los epígrafes repasa la situación actual de la infancia, mediante la presentación de abundantes datos relativos a mortalidad, aspectos nutricionales y de salud, cuestiones relativas a alfabetización, escolarización y enseñanza, parámetros referidos a laboralidad —e incluso esclavitud— infantil, asuntos referidos a la participación de niños en conflictos armados, posición de la infancia ante el sistema judicial, etc. El panorama que dibuja el autor se utiliza de marco para justificar una nueva ética para con la infancia a la luz de los principios diseñados en la Convención de 1989.

Dávila centra el texto a continuación en la labor de la UNICEF, un magnífico ejemplo institucional de lucha a favor de los derechos de la infancia. Se hace un repaso a la acción de este organismo del sistema de naciones unidas desde su creación hasta el momento actual, organizado en etapas decenales. Actualmente, la misión de UNICEF se configura como «promover la protección de los derechos del niño, de ayudar a satisfacer sus necesidades básicas y de aumentar las oportunidades que se les ofrecen para que alcancen plenamente sus potencialidades».

El capítulo termina con un repaso a la relación entre la educación y los derechos de los niños, centrándose en el análisis del derecho de los niños a la educación, que él liga, muy íntimamente a los Derechos Humanos en general.

El siguiente capítulo corre a cargo de Ferran Ferrer, profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona y en él se repasa la evolución del principio de «educación para todos» en cuanto a su forma de entenderlo en la Conferencia de Jomtien de 1990 y en la de Dakar, 10 años después. Ambas conferencias, precisamente, enmarcan el título del capítulo, *La educación para todos: entre el mito y la realidad, de Jomtien a Dakar*.

Tras analizar el marco sociopolítico internacional que ubica las razones por las que se convocó la conferencia de Jomtien, y presentar sus objetivos fundamentales, el profesor Ferrer presenta una magnífica contraposición entre la forma de entender la educación básica que existía hasta entonces y la novedosa forma de hacerlo que se plantea en la conferencia de Jomtien. Principalmente, la novedad del aporte radica en una concepción que no sólo se dirige a niños, sino también a jóvenes y adultos; que no sólo tiene lugar en el contexto escolar formal sino que también afecta a las instancias no formales e informales de educación; y que no se circunscribe a un periodo de la vida de los sujetos sino que afecta a todo lo largo de la vida.

Posteriormente repasa el autor la evolución de la «educación para todos» durante el decenio de los 90 a través de un amplio sistema de indicadores que permiten valorar el alcance de los objetivos de la Conferencia de Jomtien. Entre esta acertada selección de indicadores se encuentran datos sobre demografía infantil, escolarización, alfabetismo, inversión en educación, etc. Ese análisis permite al autor una valoración sobre el decenio Jomtien, valoración que se apoya también en los documentos oficiales que desde la UNESCO se han promulgado al respecto de esta cuestión.

El siguiente paso en la arquitectura estructural del capítulo del profesor Ferrer es detenerse en la situación planteada tras la Conferencia de Dakar del año 2000. De nuevo realiza un enmarque sociopolítico internacional de dicha conferencia que permite contextualizar las razones que dan sentido a la misma e indica, igualmente, los objetivos operativos que se propone el marco de acción diseñado en ella. Presenta también los aspectos novedosos del nuevo planteamiento surgido en Dakar, y un epígrafe dialéctico en el que contrapone los planteamientos de Jom-

tien y Dakar a fin de dilucidar las diferencias entre una y otra conferencia a la hora de entender y materializar el principio de «Educación para todos». Para Ferrer la Conferencia de Jomtien es un tanto utópica y con una mira teleológica algo elevada. La de Dakar, por otra parte, tras haber constatado que muchos de los objetivos marcados en Jomtien no se consiguieron, se centra más en definir una estrategia común que permita alcanzar objetivos asumibles.

El broche al brillante escrito de Ferrer luce tanto como el resto de su capítulo. Muestra, desde un planteamiento personal del autor, lo que a su juicio son los seis factores claves que deben tenerse en cuenta en el próximo decenio en la cuestión de la «Educación a lo largo de la vida»: la evolución demográfica, la educación igualitaria de los géneros, el nuevo significado de alfabetización, la financiación de la educación, los sistemas de información de la educación y la educación participativa.

Cierran el libro dos capítulos, centrados en **la acción de UNESCO ETXEA**, el centro UNESCO de Euskal Herria. En el primero de ellos, el quinto del conjunto del libro, Xavier Monasterio y Luis María Naya, dan testimonio de los debates de un grupo de discusión que, organizado por UNESCO ETXEA, trabajó sobre las ideas del informe Delors y debatió sobre la situación educativa del País Vasco. En el segundo, último del libro, Paul Ortega, director de UNESCO ETXEA reflexiona sobre los objetivos que dicha organización persigue y presenta las actividades que articula para conseguirlos.

No cabe la menor duda que este libro representa un documento ineludible para aquellos educadores que se quieran acercar a un principio que parece estar tan en la brecha de la agenda política educativa tanto nacional como internacional cual es la «Educación a lo largo de la Vida». La coherencia estructural que presenta, su exhaustiva documentación y la profundidad de las reflexiones vertidas por los autores son sólo tres de las características que explican el porqué.

*Javier M. Valle*  
Universidad P. Comillas

IEPALA/FSM/ITEM (2001): *La Guía del Mundo 2001/2002. El Mundo visto desde el sur* (12.<sup>a</sup> ed.) (Madrid, IEPALA, Fundación Santa María, Instituto del Tercer Mundo).

Me atrevo a escribir sobre *La Guía del Mundo. El Mundo visto desde el Sur* con cierto pudor —al ser indirectamente parte implicada— pero absolutamente convencido del enorme valor pedagógico, entre otros muchos, que contiene las más de 600 páginas del libro.

La obra no es una guía al uso donde se resume la situación actual de un país y se aportan los datos más relevantes del mismo. Cada uno de los Estados que componen el complejo mundo actual viene enmarcado en su contexto histórico y geográfico, claves ambas fundamentales para entender la realidad y la fría estadística, sin cuyo enmarque no sería más que un montón de cifras sin sentido. Y, a su vez, en los datos y las fuentes que maneja está otro de los grandes aciertos de la guía, pues provienen de muy diferentes informes e instituciones internacionales, así como de una ingente red mundial de periodistas, investigadores y grupos locales de ciudadanos, coordinados desde Uruguay por Instituto del Tercer Mundo, una de las entidades más prestigiosas sobre estudios políticos de América Latina.

Por otro lado, la exuberancia informativa va acompañada de una sección introductoria donde se plantea la reflexión de las problemas más candentes y sobre los que se establecen previsiones para el nuevo siglo. Estas cuestiones están agrupadas en cinco bloques temáticos: la Tierra y los Pueblos; Sociedad; Ciencia y Tecnología; Nueva Economía; y Relaciones Internacionales. Es en estas primeras 60 páginas donde la especulación, la cordura y la innovación de muchos de los planteamientos nos dejan ver la seriedad y el calado del libro que tenemos entre manos. Pues, sin duda, lo mejor de *La Guía del Mundo* es que da respuestas sin dejar de cerrar interrogantes, es decir, a las certezas añade reflexión y al pensamiento dudas.

También merece destacarse la organización tan didáctica de toda la información recogida, a través de cuadros, mapas, diagramas, tablas comparativas, ventanillas sinópticas y dibujos que facilitan la lectura y comprensión de los datos y con-



vierten al libro en un instrumento educativo de primer orden.

Por todo lo anterior, y por la actualidad de un mundo tan extraño y difícil como el que nos ha tocado vivir, hacen de esta obra un documento imprescindible y de referencia obligada para desentrañar la complejidad que nos rodea. Me atrevería a decir que hoy no se puede ser universitario, o simple ciudadano preocupado por el presente, sin consultar con frecuencia la guía.

Y más específicamente, en el campo de la Educación Comparada sus aportaciones pueden ser no sólo numerosas sino también valiosas, puesto que ofrece gran cantidad de indicadores homogéneos y comparables que tan necesarios son para cualquier investigación en ese campo y, bien lo saben los expertos en él, tan poco frecuentes de encontrar agrupados en una sola fuente.

Por si faltase algo, *La Guía del Mundo* está semanalmente actualizada en Internet en su página Web: [www.guiadelmundo.org.uy](http://www.guiadelmundo.org.uy)

Finalmente, hay que agradecer a la Fundación Santa María y al Instituto de Estudios Políticos para América Latina y Africa (IEPALA) el esfuerzo editorial y divulgador que ha permitido publicar el libro en España.

José María González  
Fundación Santa María

EURYDICE (2001): *National Actions to Implement Lifelong Learning in Europe* (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice), 152 pp.

Con la llegada del nuevo milenio Europa se ha sumergido de lleno en una sociedad y economía basadas en el conocimiento. La adquisición, actualización y ampliación de los mismos son la clave para fomentar una ciudadanía activa, mejorar la empleabilidad y promover la cohesión social. Asumir estos retos con garantías de éxito supone contar con una educación de calidad que se adapte a las necesidades de cada individuo y que responda en cada momento a los continuos cambios que éste debe asumir; de ahí que el aprendizaje permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida se haya convertido en una prioridad básica para la Unión Europea, tal y como quedó demostrado en el Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000. A raíz del mismo, tanto la Comisión Europea como Eurydice, la red europea de información en educación, sacaron a la luz sendas publicaciones con el objeto de promover la educación y la formación permanente en los distintos países de la Unión.

La presente publicación es la número tres de la serie *Surveys* editada por Eurydice y que pretende actualizar el número anterior, donde se define el concepto de aprendizaje permanente así como las estrategias adoptadas por cada país, y describir en detalle las iniciativas desarrolladas a nivel nacional y europeo para promover y apoyar el aprendizaje a lo largo de la vida, basándose en los seis mensajes clave destacados en el *Memorándum sobre el aprendizaje permanente* publicado por la Comisión Europea en octubre de 2000.

La elaboración de la publicación que ahora nos ocupa es el resultado del trabajo conjunto entre Eurydice y el CEDEFOP (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional) y en el que han participado los 15 Estados Miembros de la Unión Europea, así como Islandia y Noruega. Estructurado en torno a los mensajes clave recogidos en el *Memorándum*, cada uno de los seis apartados de que consta este estudio se inicia con un extracto pertinente de dicho *Memorándum* y un resumen clarificador del alcance que dicho mensaje supone, para a continuación mencionar las acciones que a nivel europeo se están llevando a cabo, y pasar ya a describir minuciosamente las propuestas e iniciativas que cada país está poniendo en práctica para promover a nivel nacional el aprendizaje permanente.

El *mensaje clave 1: Nuevas cualificaciones básicas para todos* hace hincapié en el hecho de que los continuos cambios sociales y económicos implican la identificación y definición de nuevas aptitudes básicas, como son las relacionadas con las cualificaciones en materia de nuevas tecnologías, idiomas, espíritu empresarial y habilidades para la socialización (autoconfianza, asunción de riesgos...), a las que todos los ciudadanos han de tener acceso universal y continuo para así participar de forma sostenida en la sociedad del conocimiento. Es por ello que la mayoría de países han introducido modificaciones en sus currículos para ajustar así sus sistemas educativos a las nuevas necesidades y facilitar de este modo la transición al mercado laboral, para lo cual se han dado cuenta de lo importante que es establecer las bases del aprendizaje permanente desde la educación primaria.

El *mensaje clave 2: Más inversión en recursos humanos* recoge la conveniencia de aumentar la inversión en recursos humanos y hacerla más transparente, para lo que se hace imprescindible dejar claro cuáles son los beneficios sociales y económicos del aprendizaje a lo largo de la vida. En este sentido, las propuestas de los distintos países vienen a reflejar la necesidad de que las empresas faciliten la formación de sus empleados, financiándola en todo o en parte y desarrollando horarios más flexibles, a la vez que se intenta motivar a los ciudadanos para que continúen con su propia formación e incluso para participar en el coste de la misma, mediante ahorros y depósitos especiales a los que se añadirían sumas procedentes de fondos públicos o privados, con lo que tanto los Fondos Estructurales como el Fondo Social Europeo, pasarían a jugar un papel muy importante en este sentido.

El *mensaje clave 3: La innovación en la enseñanza y el aprendizaje* incluye aquellas propuestas que desarrollan métodos y contextos eficaces de enseñanza y aprendizaje para la educación permanente, especialmente aquellos centrados en el uso de las nuevas tecnologías y que por consiguiente suponen también un cambio en la formación de profesores y educadores. Esto conlleva además la puesta en marcha de sistemas de aprendizaje que se adapten, no sólo a las necesidades de cada individuo, sino también a las de determinados grupos desfavorecidos, como es el caso de los jóvenes que han abandonado los estudios o de aquellos con discapacidades.

El *mensaje clave 4: Valorar el aprendizaje* resalta la necesidad de reconocer de manera efectiva, es decir, por medio de títulos, certificados o cualificaciones, los resultados del aprendizaje, tanto formal como no formal e informal. Esto implica desarrollar sistemas que reconozcan y valoren en especial los dos últimos tipos de aprendizaje, lo cual requiere a su vez la participación de múltiples secto-

res, que van desde las autoridades públicas, nacionales, regionales y locales, hasta los ciudadanos, pasando por los empresarios y distintos interlocutores sociales.

El *mensaje clave 5: Redefinir la orientación y el asesoramiento* analiza las iniciativas relacionadas con la necesidad de que todos los ciudadanos europeos tengan acceso a lo largo de su vida a una información y asesoramiento de calidad acerca de las oportunidades de aprendizaje y no sólo en el momento en que se incorporen a la vida laboral. Esto implica la aparición de nuevos centros de asesoramiento lo más cercanos posible a los ciudadanos y con profesionales del sector preparados no sólo para suministrar información sino para identificar las necesidades de cada ciudadano, valorar la autenticidad de las ofertas y ofrecerles aquéllas que más se adecuen a lo que necesitan.

Por último, el *mensaje clave 6: Acercar el aprendizaje al hogar* se hace eco de aquellas iniciativas que acercan y facilitan la adquisición y actualización de conocimientos y habilidades de los ciudadanos europeos, y en especial aquellas acciones locales que tienen que ver con la nuevas tecnologías y que implican una estrategia conjunta de los distintos interlocutores sociales, tanto del sector educativo como empresarial y ciudadano.

En definitiva, el progreso económico y la plena integración en la nueva sociedad del conocimiento suponen la capacidad de adaptarse a los continuos cambios que en ella se producen, lo cual no podría tener lugar sin la posibilidad de adquirir, actualizar y ampliar los conocimientos y habilidades individuales a lo largo de la vida. Los Estados Miembros de la Unión Europea se han dado cuenta de este hecho y han puesto en marcha, tanto a nivel nacional como europeo, numerosas propuestas e iniciativas que son las que precisamente se recogen en la presente publicación de Eurydice. Propuestas que reflejan la nueva manera de entender la educación o, mejor dicho, la formación de los individuos, que deben contar con oportunidades de mejora a lo largo de toda su vida, con un asesoramiento eficaz y con la posibilidad de acreditar sus conocimientos, sean del tipo que sean, a todos los niveles y en cualquier ocasión, a la vez que se hace hincapié en la importancia que supone el dominio de las nuevas tecnologías y los idiomas en una Europa de los ciudadanos cuya principal meta es desarrollar la ciudadanía activa, la cohesión social y el empleo.

Ana M.<sup>a</sup> Sánchez Carreño  
Unidad Española de Eurydice

EURYDICE (2001): *ICT@Europe.edu: Information and Communication Technology in European Education Systems* (Brussels, EURYDICE).

La mayor parte de los países europeos establecen como objetivo principal de su sistema educativo la **integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación** (TIC). En cuanto a la expresión «integración de las TIC» es oportuno aclarar que por TIC se entiende materiales tales como: ordenadores, redes (Internet e Intranet) y multimedia; y con el termino «integración», se hace referencia, en su sentido más amplio, a su introducción, presencia o utilización y, a la vez, en su sentido más preciso a un medio y objetivo de enseñanza.

Eurydice se ha encargado de realizar una encuesta sobre la integración de las TIC en los sistemas educativos de 30 países: 15 Estados miembros de la Unión Europea, 3 países del Espacio Económico Europeo (EEE) y 12 países en preadhesión<sup>4</sup>. La encuesta cubre las políticas públicas a favor de la integración de las TIC en la educación a nivel de establecimientos escolares de la enseñanza superior y de la formación inicial y continua de los profesores. El cuestionario se centra en: los objetivos y las estrategias que sostienen las políticas de introducción de las TIC en cada sistema y en cada uno de sus niveles; las medidas específicas utilizadas (iniciativas nacionales, planes de acción, proyectos piloto...); el reparto de las responsabilidades en los diferentes niveles de administración; y los colaboradores públicos y privados establecidos para permitir la puesta en práctica de estas iniciativas a gran escala.

Los resultados de esta encuesta nos indican que los objetivos más frecuentemente mencionados por las políticas que apuntan a introducir las TIC en los sistemas educativos, se resumen en (en orden decreciente):

- Mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza para mejorar la calidad general de la enseñanza y el nivel de competencia de los alumnos.

---

<sup>4</sup> – 15 estados miembros: Bélgica, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, los Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia y Rumania.

– 3 países de la EEE: Islandia, Liechtenstein y Noruega.

– 12 países en preadhesión: Bulgaria, la República Checa, Estonia, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Chipre y Malta.

- Permitir un acceso universal a las TIC según el principio de igualdad de trato.
- Facilitar los procesos de la educación y la formación a lo largo de toda la vida.
- Contribuir al desarrollo de una verdadera sociedad de la información.
- Llevar a los ciudadanos a desarrollar una posición responsable, crítica y creativa en relación a las TIC.
- Sostener el desarrollo económico y la competitividad.
- Favorecer la integración de los jóvenes al mundo laboral.

Estos objetivos se articulan por medio de **cuatro ejes** esenciales en los análisis de las políticas nacionales: intervenciones en materia de equipamiento, acciones de formación de los profesores, introducción de las TIC en los programas de enseñanza y las iniciativas de apoyo específico.

Por otra parte, las TIC deben renovar la cuestión del proyecto educativo ya que, siendo vectores potenciales de cambios e innovaciones, pueden permitir al alumno cambiar una actitud pasiva de escucha por una actitud más activa, facilitar la entrada del mundo exterior en los centros educativos y modificar la organización del sistema. Por todo ello, decimos que las TIC facilitan la apertura del sistema educativo sobre su entorno siendo los profesores y los alumnos a los que más concierne esta nueva relación. No debemos olvidar que el acto educativo reside siempre en el contacto directo entre el profesor y el alumno y que, por tanto, el rol que juegan las TIC es entendido como medio didáctico.

El papel del profesor es indudablemente esencial, ya que el acceso a las fuentes de información y de saber más numerosas y variadas hace necesaria la presencia del profesor al lado del alumno, para seleccionar, explicar...etc, los datos recogidos. La inmersión de las TIC en los sistemas educativos supone numerosas ventajas para los alumnos: acceso a una gran cantidad de información, flexibilidad en relación a las obligaciones temporales y espaciales, aumento de la autonomía, etc... Pero, aun así, hay que valorar estos puntos positivos teniendo en cuenta las siguientes matizaciones: las diferentes necesidades según los grupos de alumnos, la naturaleza de los aprendizajes cognitivos específicos y los aprendizajes implícitos (actitudes, comportamientos y valores).

La utilización de medios de enseñanza, la creación de materiales didácticos y su organización nos llevan a la elaboración del currículum, en este ámbito las TIC

pueden llevar a acabo diferentes funciones: de comunicación, de información, de refuerzo de las actitudes intelectuales, de organización, de evaluación y de adaptación práctica. Es importante detenerse en la función de comunicación ya que juega un rol decisivo a nivel intercultural. La existencia de una voluntad y de un proyecto de cambio intercultural condiciona el uso que será hecho de las TIC en un contexto pedagógico particular.

La utilización de las TIC conlleva grandes cambios, pero, aún así, las TIC no van necesariamente a modificar de forma profunda los sistemas educativos. Las razones que apoyan esta hipótesis son: **la primera**, que los progresos tecnológicos, normalmente hasta ahora, han entrado en juego para reproducir todo lo que anteriormente habían hecho los útiles que las han precedido (la radio, la Televisión...etc.) y **la segunda**, está ligada a la creencia generalizada de que la tecnología puede modificar el orden de las cosas por sí misma. Por ello, se aclara la idea de que los cambios no son causados por la utilización de un simple útil, sino que resultan del conjunto de innovaciones tecnológicas y sociales que se influyen mutuamente. Las relaciones entre las TIC y la educación son complejas, debido a que las TIC son, a la vez, una manera de ayudar a realizar una nueva visión de la educación y una apertura hacia nuevos horizontes y, por tanto, no pueden tener un solo sentido en el ámbito de la evolución del proceso educativo.

A finales de los años 70 y principios de los 80, diversas iniciativas públicas han sido puestas en marcha en algunos países europeos con el objetivo de introducir las TIC en la educación. En 1986 la Comisión Europea jugó un rol de impulsión y de iniciativa en la integración de las TIC, organizando seminarios y coloquios donde todos los Estados miembros ponían en común sus experiencias. En 1991 la Comisión publicó su «Memorandum» sobre el aprendizaje abierto y a distancia en la Comunidad Europea. Su acción en el dominio de las TIC no ha cesado de aumentar, algunas de estas iniciativas han sido:

**Iniciativa y plan de acción e-Learning.** Este plan fue adoptado por la Comisión europea el 24 de Mayo del 2000 y tiende a movilizar los actores de la educación y la formación, así como los actores sociales, industriales y económicos para hacer de la educación a lo largo de toda la vida el motor de una sociedad solidaria y armoniosa. Sus **cuatro líneas de acción** prioritarias son las siguientes: mejorar las estructuras y los equipos, conseguir una formación a todos los niveles, desarrollar servicios y contenidos de calidad y desarrollar la cooperación. Estas actividades son especificadas en **seis acciones** principales: crear un útil de



ayuda para la toma de decisiones, crear una plataforma europea de cambios y de investigaciones, desarrollar las infraestructuras, integrar la cultura numérica en las competencias de base, formar a los profesores y desarrollar contenidos educativos de calidad.

**El programa IST (Information Society Technologies).** Creado por la Comunidad europea y destinado a realizar acciones de investigación, desarrollo tecnológico y demostración, el objetivo estratégico del programa consiste en: beneficiar a Europa de las ventajas de la sociedad de la información, a la vez que acelera su aparición y asegura que las necesidades de los individuos y de las empresas queden satisfechas. **Cuatro acciones** estructuran el programa: sistemas y servicios a favor del ciudadano, nuevos métodos de trabajo y comercio electrónico, contenidos y útiles multimedia y tecnologías e infraestructuras comerciales.

**El Permiso de Conducir Informático Europeo (PCIE).** Lanzado por primera vez en Suecia en 1996 como una iniciativa del Consejo Europeo de las asociaciones de profesionales de las tecnologías de la información. Tiene por **objetivos**: mejorar el nivel de conocimientos y tecnología de la comunicación, aumentar el nivel de productividad de los empleados que utilizan un ordenador en su trabajo y ofrecer una cualificación de base que permita a todo el mundo participar en la sociedad de la información.

Otras iniciativas anteriores a éstas son: en 1995 el Task Force Logiciens educativos y multimedia, en 1996 plan de acción Aprender en la Sociedad de la Información y de 1995 a 1999 el programa Sócrates.

*Laura Gestoso Pinadero  
Ana Oller Domínguez  
Universidad P. Comillas*

PEDRÓ, F. (Coord.) y SUÑÉ, R. M. (en prensa): *La Enseñanza Secundaria en América Latina* (Madrid, OEI).

Como ya se comentara en la pasada edición de esta *Revista Española de Educación Comparada*, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), difunde la serie de «Educación Comparada», a la que pertenece el volumen que nos ocupa, englobada dentro de su colección Cuadernos de la OEI. Se trata, en definitiva, de divulgar análisis comparativos que, partiendo de distintos aspectos de los sistemas educativos, ofrezcan una panorámica ajustada del contexto educativo Iberoamericano.

Esta serie, en la que se integra el volumen «La Educación Secundaria en Iberoamérica», es la culminación de un proyecto que empezó en 1990 denominado «Sistemas Educativos Nacionales Iberoamericanos», cuyos objetivos principales eran, por un lado, contar con información actualizada en este terreno, y, por otro, facilitar el intercambio de información y la coordinación de políticas conjuntas entre los distintos Ministerios Nacionales de Educación.

De esta manera, desde los Ministerios Nacionales de Educación de los estados miembro, se procedió a la elaboración de informes descriptivos sobre sus propios sistemas nacionales de enseñanza, todos ellos con una estructura homogénea de epígrafes, consensuados previamente por un equipo internacional de expertos.

Es esta homogeneidad en la estructura lo que permite posteriormente hacer análisis comparativos que versen sobre aspectos varios de los sistemas de enseñanza, y que ahora se ven concretados en la presente serie. Los diferentes volúmenes que la componen están elaborados por autores de nacionalidades diferentes, especialistas en educación comparada y expertos en el tema que se aborda en cada uno de ellos.

La serie pretende ser útil instrumento no solo para los comparatistas centrados en el ámbito educativo Iberoamericano, sino también para aquellos sobre los que recae la responsabilidad de tomar decisiones en materia educativa, amén de toda la comunidad educativa en general, interesada en un conocimiento más profundo de la educación en Iberoamérica.

En el anterior número de la revista, fueron ya presentados los volúmenes que versaban sobre la educación obligatoria, la organización y gestión de los centros educativos, y la génesis, estructuras y tendencias de los sistemas educativos. Reseñamos ahora el que se ocupa de la educación secundaria.

El estudio es abordado por Francesc Pedró y Rosa María Suñé, que con admirable claridad hacen un análisis en profundidad de esta etapa educativa en América Latina.

Desde una perspectiva global, el estudio sigue un proceso de progresiva concreción que avanza desde los aspectos más generales que ofrecen una panorámica de la realidad y permiten situar al lector, hasta aspectos más concretos que configuran en su conjunto un estudio completo de la educación secundaria.

Del mismo modo, dentro de cada uno de los elementos investigados, los rasgos generales sobre el tema tratado, son seguidos de la presentación de las especificidades propias y diferenciales de cada uno de los países.

Los autores comienzan el recorrido por los aspectos principales de la educación secundaria, mostrando una imagen de conjunto de la situación actual en el capítulo primero. La duración, la cobertura y la provisión pública o privada, son las ideas claves en torno a las cuales gira la primera incursión en el tema, que trata de ofrecer un marco general donde el lector pueda ubicarse con respecto a la situación actual.

Seguidamente, y como transición al análisis de los aspectos más concretos que configuran esta etapa educativa, los autores realizan un recorrido por la evolución reciente de la educación secundaria, donde se pone de manifiesto el segundo plano en el que ésta ha estado ubicada, así como los esfuerzos realizados para garantizar la obligatoriedad y gratuidad de su primer ciclo, dentro del movimiento dirigido a ampliar el concepto de educación básica a éste, y el énfasis que se ha venido haciendo en la calidad, más que en la cantidad, y más aún en la selección.

En la línea de lo que apuntábamos al comienzo, tras las referencias a las generalidades, se tratan aspectos concretos que configuran la enseñanza secundaria en América Latina. Así, la organización y estructura, el currículum, el profesorado y la financiación, son elementos explorados en profundidad, primero de manera general, y reseñando después, en cada uno de estos capítulos, las particularidades que afectan a los países que han sido objeto de esta publicación.

Con respecto a la organización y estructura, tratadas en el tercer capítulo, dos son los criterios explicativos en torno a los que se articula el discurso: la obligatoriedad o postobligatoriedad del primer ciclo de secundaria, donde se ahonda en el hecho de que en las últimas décadas se haya tendido a ampliar los años de escolarización obligatoria y a incluir uno o más ciclos de enseñanza secundaria; y la diversificación, apartado en el que se exploran las diferentes tipologías de diversificación existentes. Para finalizar, se hace un repaso por otras modalidades de educación secundaria alternativas a la educación regular, que normalmente van destinadas a dar respuesta a las demandas que plantean colectivos como la población adulta, la población rural o algunas minorías étnico-lingüísticas.

Al igual que en el capítulo anterior, en este que trata el currículum, se establecen tres pilares en base a los que construir un análisis fundamentado: los objetivos, los planes de estudio, y los mecanismos de evaluación y promoción. Si algo se muestra con toda evidencia en este punto, es la gran diversidad de perspectivas existente, y la necesidad de reformular tanto los marcos psicopedagógicos, como los contenidos de la enseñanza.

Respecto al profesorado, tanto la formación necesaria, como los procedimientos de acceso a la docencia, son muy semejantes en todos los países estudiados. En el primer caso, se requiere formación universitaria especializada, y es en este contexto donde surge un problema notable que hace referencia a la falta de titulados. En el segundo, los procesos de selección son dictados por el Estado, y consisten en un concurso –oposición, aunque hay casos en los que la contratación parece inevitable. Por el contrario, en lo que respecta a la carrera profesional, existe una gran diversidad, a pesar de que en la inmensa mayoría todos los profesores son funcionarios.

El importante aspecto de la financiación cierra el análisis de aspectos concretos de la etapa de secundaria, en cuyo abordaje se concluye el considerable aumento de peso que la educación ha experimentado en la renta nacional.

El capítulo denominado «La agenda pendiente» clausura el presente volumen, con un lúcido recorrido por los problemas que se han venido planteando, las reformas impulsadas y las prioridades políticas previsibles para el futuro en enseñanza secundaria.

Así, tras conocer los principales problemas de esta etapa educativa, se nos presentan como puntos de convergencia en las reformas educativas más recientes la

ampliación de la obligatoriedad al primer ciclo, la génesis de nuevos marcos curriculares y la descentralización; ahondando Pedró y Suñé en las tendencias previsibles de futuro dentro del terreno político, nos conducen a reflexiones finales que realmente dotan a las páginas últimas de un logrado cierre caracterizado por un gran realismo en el enfoque y magistral claridad de exposición.

Concluyendo esta reseña, no podemos sino hacer mención especial al minucioso orden que el discurso ha guardado y la lógica estructuración observada así como la sobriedad del lenguaje, sin descuidar en ningún momento la profundidad de análisis que la temática exigía. Sin duda, un ejemplar inexcusable por todos aquellos que, desde un aspecto u otro, están interesados en la educación secundaria en Iberoamérica, especialmente desde el ámbito de la Educación Comparada.

*Ruth Pozo Sánchez-Archidona*  
Universidad P. Comillas

SANZ FERNÁNDEZ, F. (Coord.) y CARUSO LARRAINCI, A. (en prensa): *Educación de personas adultas en Iberoamérica* (Madrid, OEI).

Veintidós son los países<sup>5</sup> que conforman la realidad Iberoamericana recogida, analizada y plasmada por la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). La concreción del trabajo realizado por esta entidad gubernamental se encuentra en la colección *Cuadernos de la OEI*, y de la que arranca una serie dedicada a la «Educación Comparada».

La Educación Comparada como ciencia aporta análisis comparativos y vislumbra tendencias sobre el ámbito educativo, lo cual hace de ella constituirse como un instrumento útil del que se sirve el proyecto «Sistemas educativos nacionales iberoamericanos» desarrollado por la OEI desde los años 90.

En dos fases se estructura dicho proyecto: la primera consistió en la elaboración de Informes descriptivos de los diferentes sistemas nacionales de enseñanza de los países iberoamericanos creados por los Ministerios de Educación de cada Estado miembro. En ellos se presenta información detallada y actualizada sobre aspectos relacionados con el ámbito educativo. Dichos Informes están organizados a partir de criterios comunes que le dotan de una estructura homogénea. Esta peculiaridad es la que permite el desarrollo de la segunda fase del proyecto que consiste en la realización de análisis comparativos temáticos materializados en los distintos volúmenes que conforman la serie.

Los volúmenes han sido confeccionados por comparatistas procedentes de distintos países y expertos en los temas que tratan. En total son trece los volúmenes que completan la serie y desarrollan temas tales como la Formación de Profesores, la Educación Superior, la Educación de Adultos, la Formación Profesional, la planificación, financiación y evaluación de los Sistemas Educativos Iberoamericanos, la Educación Especial en Iberoamérica, la Educación obligatoria, la orga-

---

<sup>5</sup> Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, España, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

nización y gestión de los centros educativos en Iberoamérica, los Sistemas Educativos Iberoamericanos, etc.

La publicación de los volúmenes permite aproximar la realidad latinoamericana a comparatistas interesados por este ámbito educativo concreto. Por ello, resultan ser un material relevante para la toma de decisiones en cuestiones de educación y para acercar a los interesados en el contexto iberoamericano al estudio de sus sistemas educativos.

El protagonismo en este caso es concedido al tema dedicado a la *Educación de personas adultas en Iberoamérica*.

Florentino Sanz Fernández, profesor titular de la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, y Arles Caruso Larrainci comparten la autoría de este volumen. Tres son los capítulos en los que se desglosa su estudio: el primero realiza una descripción general de algunos de los indicadores del contexto más cercano a esta realidad educativa; el segundo arranca con las reflexiones y debates que surgen del contexto socio-educativo-adulto latinoamericano, de las ausencias más significativas en este debate, de la compleja organización de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), y de las orientaciones, tendencias y modelos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las prácticas educativas de jóvenes y adultos, y; el tercero repasa las instituciones del sistema de enseñanza, las características, y las consecuencias de cada uno de los modelos que se desprenden de las prácticas educativas con adultos. Con todo ello, obtienen conclusiones, profundizan en ellos y entreven tendencias de la realidad que muestran.

*La Educación de personas adultas en Iberoamérica: Descripción general de algunos de sus indicadores*, elaborado por Sanz Fernández, presenta algunos datos relacionados directamente con la educación de personas adultas con el fin de facilitar una visión amplia del actual panorama latinoamericano. Para ello se han seleccionado indicadores que permiten organizar la información y transitar por los aspectos más representativos desde una perspectiva pedagógica y comparatista. Entre estos indicadores se encuentran algunos como: el contexto sociopolítico de la educación de adultos, la educación de adultos y alfabetización, perfiles laborales y desarrollo, la tecnología de la información y educación de adultos, la formación de los educadores de adultos, etc. Dicha información es presentada y organizada mediante cuadros y tablas de gran funcionalidad para descripciones y posteriores yuxtaposiciones.



Esta primera puesta en escena es el substrato del estudio que se lleva a cabo. A partir de ella se puede tomar parte en las reflexiones y análisis que más adelante van surgiendo alrededor de todo el entramado que constituye la educación de adultos, ayuda ineludible para la mejor comprensión de la realidad que se va plasmando haciendo posible la localización y previsión tanto de errores como de soluciones.

El segundo capítulo del estudio es abordado por Arles Caruso Larrainci bajo el epígrafe *La educación de jóvenes y adultos en la encrucijada Iberoamericana*. Parte del análisis de la situación de crisis y cambio que se vive en Iberoamérica como contexto donde se desarrolla la cuestión de la educación de adultos. En esta coyuntura presenta el nuevo papel del Estado frente a la educación, a los principios y primacías de la educación de adultos invitando a la reflexión y a la profundización en la problemática de América Latina. La incorporación de los jóvenes y adolescentes al segmento de población incluida como sujeto de la educación de adultos, el déficit formativo en el que está sumida la población activa, las necesidades permanentes de la educación que presentan una barrera a la modernización, la incorporación tecnológica y la representatividad dentro del engranaje internacional, son algunos de los problemas recogidos en estas líneas. Sin embargo, no sólo se limita a plasmar las dificultades que presionan a los países Iberoamericanos, sino que ofrece soluciones poniendo el énfasis en esta etapa educativa, constituyéndose como uno de los pilares fundamentales del desarrollo político, económico, social y personal del panorama que se aborda. De ahí que los pertinentes responsables, promotores y facilitadores de este ideal deban sentir a la población latinoamericana como capital y potencial por el que apostar, invirtiendo, por y para ellos, en políticas educativas eficaces y eficientes.

Las cuestiones relativas a la finalidad utilitaria de la educación de adultos dividiéndola como mero instrumento de desarrollo, de modernización y democratización de la sociedad constituyen un pensamiento incompleto. La premisa a esta conclusión es que este tipo de concepción exclusivamente pragmática de la educación no sitúa al sujeto como centro y objetivo de la educación de jóvenes y adultos, dejando de lado el derecho al desarrollo integral de las personas en cada una de sus facetas y en todos los momentos de la vida.

Pero el peligro de la unilateralidad se minimiza al configurarse la educación de jóvenes y adultos en la realidad de América Latina como un entramado en el

que intervienen distintas entidades desde distintos ángulos y perspectivas. Ello es debido a la fuerte corriente de descentralización. Así, la demanda más crucial es crear la unidad y la cooperación entre las diferentes instituciones y organismos que se han responsabilizado y concienciado de la necesidad de la educación de adultos.

El capítulo finaliza estableciendo la relación y modos de configuración del proceso de enseñanza-aprendizaje. Recorre cada uno de los elementos que protagonizan la acción educativa: el docente, el educando y el conocimiento, parándose en las estrategias específicas con énfasis en un factor concreto. Así, para los procesos que colocan el acento sobre el formador es necesario el reciclaje pedagógico, para los procesos centrados en el alumno es importante constituirle como elemento activo y, para los procesos con énfasis en la formación son fundamentales las estrategias pedagógicas.

Estas aportaciones cargadas de reflexiones que invitan a la participación en los debates que hoy se suceden dentro del contexto de la educación de adultos en Iberoamérica suponen un acercamiento más objetivo a esta realidad. Estas líneas son el empujón para llegar a actitudes empáticas en este entorno, con el fin de que toda la comunidad educativa en general, y cada Estado en particular, se preocupe y se sienta responsable de las buenas intenciones todavía por convertir en realidad.

El último capítulo, constituye el segundo ensayo que Florentino Sanz Fernández aporta a la investigación. En el aborda cada uno de los modelos que subyacen a las prácticas educativas con adultos. El análisis que lleva cabo se estructura en tres ejes vertebradores de prácticas y políticas educativas de personas adultas. Estos son: el Modelo Escolar, el Modelo Social y el Modelo Integrador.

El autor recorre cada uno de ellos presentando las características que definen a las distintas concepciones educativas. A partir de ahí explora e indaga sobre las consecuencias que dentro del contexto de la educación de jóvenes y adultos pueden producir este tipo de prácticas y estrategias. En definitiva, se trata de una exposición de ventajas e inconvenientes a la utilización de un conjunto de estrategias de aprendizaje, con un tipo de población concreto de características particulares.

Algunas de las conclusiones que el autor ofrece son, por un lado, el desequilibrio que existe en la educación de adultos basada en el Modelo Escolar. Repro-

cha la gran cantidad de ofertas destinadas a la alfabetización y a los niveles primarios olvidando los niveles superiores así como los aprendizajes adquiridos por la experiencia. Por otro lado, exalta los objetivos y las características del Modelo Social como respuesta a la inoperancia del sistema de enseñanza y atiende a las exigencias del contexto social. Sin embargo, la apuesta indiscutible es a favor del *continuum educativo*, pues entiende el aprendizaje como un proceso dinámico que engloba todos los ámbitos y establece relaciones con los distintos espacios.

Por último, el autor expone algunas tendencias de los distintos modelos de educación entre los que destaca el avance hacia la consolidación del carácter multidimensional de la educación de jóvenes y adultos y la construcción de un modelo de organización donde las relaciones interdependientes entre todas las prácticas sean más flexibles y ágiles.

La peculiaridad de esta contribución reside en la aportación de ejemplos, escogidos de los informes aparecidos en la OEI, que tiznan de realismo a cada letra representada. Con ello, aproximan las prácticas que se llevan a cabo en este terreno en cada uno de los Estados Miembros.

El camino andado desde el contexto más objetivo y detallado de la realidad latinoamericana, el análisis de las barreras a una educación de jóvenes y adultos de calidad, la crítica a las prácticas simplistas y poco integradoras, configuran tres estados bien diferenciados del estudio, no obstante, íntimamente relacionados.

En general, la creación de este volumen de la serie «Educación Comparada» de los Cuadernos de la OEI resulta ser un instrumento útil para profundizar en la realidad que la Educación de Adultos en Latinoamérica vive. La razón de peso se encuentra en la creciente importancia que en nuestros días va tomando la educación permanente de las personas, un proceso que aún está por descubrir en toda su esencia y realidad, pero que, sin embargo, se cree ineludible para toda sociedad y toda persona individual. Por ello, es un excelente material para la Educación Comparada y es un gran estímulo para la reflexión sobre lo utópico y lo real, sobre lo teórico y lo pragmático, y sobre lo que es y lo que debería ser en este terreno. Aún así, el inicio de una buena intención se encuentra en saber cuál es la meta, cuál es el camino y cuáles son

las barreras para que se movilicen y se dirijan los esfuerzos hacia el ideal compartido, hacia una educación de jóvenes y adultos de calidad en Iberoamérica.

*Olga Muñoz Ramos*  
Universidad P. Comillas

NOGUERA RODRÍGUEZ, C. E. (Coord.); RODRÍGUEZ ÁVILA, S. P. y CARREÑO, M. (en prensa): *La Educación para la primera infancia en Iberoamérica* (Madrid, OEI).

La protección de una etapa de la vida tan vulnerable como es la infancia otorgándole una protección especial garantizada por la ley posee una importancia preponderante, la importancia de iniciar los procesos formativos desde el momento en que se nace y que éste es un derecho que debe ser garantizado como tal por el Estado, la familia y la Comunidad; esta perspectiva se manifiesta en la Declaración de los Derechos del niño de 1959.

Sin embargo, el camino por recorrer hacia un garante de obligatoriedad y gratuidad es todavía muy largo y costoso debido a las numerosas variables que influyen para poder llevar a cabo tal fin. La motivación principal que restringe todos aquellos obstáculos que se interponen en el camino para poder alcanzar la meta propuesta, es el futuro de la humanidad del que dependen las prácticas de crianza que hayan sido recibidas desde los comienzos.

La piedra angular desde donde debemos partir es la reflexión conjunta por parte de todos los Estados Iberoamericanos hacia el esclarecimiento de todas aquellas preguntas que se han ido desarrollando así como incrementar los logros presentes planteando otras nuevas.

Sandra Patricia Rodríguez Ávila y Carlos Ernesto Noguera Rodríguez nos muestran algunas de las líneas básicas por las que debemos encaminarnos mediante un estudio comparado de los diferentes Estados.

En la actualidad sigue estando presente la condición asistencial, proporcionar atención a la población que se encuentra en condiciones difíciles y la condición preventiva del preescolar que se muestran de manera explícita en los documentos legislativos de Bolivia, España, Perú y Venezuela prediciendo las condiciones de vida necesarias para el crecimiento y desarrollo del niño atendiendo sobre todo en áreas como la salud, nutrición y recreación pues contar con estos elementos permitirá aprovechar al máximo los beneficios ofrecidos por la educación.

Por otro lado, tener en cuenta el aprestamiento y la preparación para los aprendizajes escolares y para la integración social y familiar es imprescindible y sólo es posible gracias a la educación que proporciona los conocimientos necesarios y válidos a la vez que la formación ética y moral requerida para en un futuro actuar en sociedad mediante el cultivo de la niñez para recoger los frutos en la edad adulta.

UNICEF ha realizado diversas propuestas en relación al sector de la infancia, en 1984 trajo consigo la adopción de tres políticas por parte de varios Estados Iberoamericanos durante este periodo:

- Estrategia de ampliación de la cobertura institucional bajo el principio de equidad social.
- Reglamentación de los aspectos formales de construcción del currículo pre-escolar.
- Extensión de la responsabilidad de la educación de los párvulos a los padres y a la comunidad.

Estas políticas operaron a partir de la ejecución de programas integrados que articulaban la educación, la promoción social y la producción. Prometían un individuo formado desde los presupuestos universales de la autonomía y la responsabilidad, sería un sujeto íntegro y productivo.

### **Educación inicial como derecho fundamental de la infancia:**

Los documentos legislativos de la última década (Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y Asambleas Generales de la O.E.A. de 1991 y 1996) están basados en las siguientes reflexiones:

El siglo XX plantea la problemática de mirar a la infancia desde la necesidad de respuesta ante las necesidades e intereses y no mirando sólo su estado potencial debido a la consideración de la educación preescolar en función del perfil de ciudadano futuro.

Recientemente la noción de educación infantil en sus condiciones particulares y por fuera de los rangos de minoría (niño pequeño) o de potencialidad (niño de preescolar).

Los aspectos más característicos que señalan estos documentos son: El aprendizaje como proceso permanente, el nivel y la calidad de los aprendizajes en la educación inicial, la participación de la familia.

La educación no sólo potencia a los individuos para la sociedad sino que está presente en todos los aspectos de la vida, en todas las edades y todas las actividades.

Las finalidades educativas globales se fundan en el respeto y la responsabilidad como principios nucleares fijando como principios fundamentales los preceptos universales contribuyendo a la identidad, la cultura, el idioma y los valores nacionales, reconociendo la diferencia y la amistad entre todos los pueblos.

### **Condiciones jurídicas normativas y administrativas de la educación preescolar:**

A partir de los documentos legislativos se establecieron tres categorías que caracterizan la educación preescolar en iberoamérica:

- Principios generales de la educación preescolar:

El ideal propuesto por los países iberoamericanos está basado en el desarrollo integral del niño en la vida escolar y social mediante la formación de un hombre libre, reflexivo, creativo y solidario. Otorgándole la máxima responsabilidad a la familia como primer entorno socializador.

- Condiciones jurídicas y marco legislativo de la educación preescolar:

Los objetivos de la educación preescolar de acuerdo con la legislación se centran en el favorecimiento de la maduración del niño, proporcionar actividades para desarrollar destrezas de expresión oral y escrita, suscitar manifestaciones de iniciativa y capacidad creativa mediante la lúdica, el deporte y el arte.

- Ordenamiento y mecanismos administrativos: Se realizan fundamentalmente a través del Ministerio de Educación de los diferentes países.

### **Concepciones curriculares: contenidos, metodología, evaluación:**

La educación preescolar se organiza en ciclos y niveles de acuerdo con las particularidades de cada uno de los países. Dependiendo del país de un determina-



do Estado Iberoamericano van a poner el peso más en una línea curricular que en otra destacando como objetivos fundamentales del currículum el desarrollo integral, la actividad del niño, el desarrollo de la autonomía, la autoafirmación y la autoconfianza, la educación en valores. Por otro lado, la elaboración de los currículum está determinada por la participación de la comunidad de modo que responda a las necesidades de cada región.

*Las estructuras curriculares* se autocalifican como abiertas, flexibles y adaptables a todo contexto social, económico y cultural del país correspondiente considerando a los niños como libres y autónomos.

*Los contenidos* van encaminados hacia la optimización en la adquisición de conocimientos organizados en contenidos temáticos con diferentes niveles de complejidad a través de los cuales se procura el desarrollo integral del niño orientando los conocimientos hacia la formulación de proyectos.

*Los procedimientos metodológicos* están constituidos por el juego y las actividades lúdicas que permiten la asunción de roles, la integración a la vida familiar escolar y social y la formación de hábitos y valores que contribuyen al desarrollo integral a la autoafirmación y autonomía.

*La evaluación* es considerada como parte inherente del proceso educativo siendo diagnóstica, formativa y/o sumativa sólo se mencionan los procedimientos evaluativos en los documentos de El Salvador y España.

*La integración de niños con necesidades educativas especiales* o capacidades excepcionales se lleva a cabo desde dos tendencias diferenciadas: desde los presupuestos de la educación especial en conjunto con las instituciones involucradas en procesos encaminados a la resolución de estos fines y desde procesos de integración al aula regular con programas diseñados por las instituciones que trabajan en estos procesos.

### **Profesionales que se ocupan de la educación en la primera infancia:**

La educación preescolar requiere un equipo más amplio de profesionales a diferencia de otros niveles del ciclo educativo formal.

El perfil del maestro preescolar se define teniendo en cuenta las condiciones

de la práctica docente y las necesidades de los niños, facilitador, y sistematizador de las experiencias.

Instituciones de formación y programas tienen una duración de 4, 5 ó 6 años en función de la modalidad que elija

### **Instituciones sociales y educativas que se ocupan de la niñez:**

Las conclusiones científicas que reafirman la importancia del ambiente frente al determinismo genético han estimulado un gran optimismo pedagógico respecto a la importancia de ejercer este tipo de educación en niños provenientes de ambientes sociales y culturales desfavorecidos; por consiguiente, se ha generado una evolución considerable en la escolarización y el aumento de las instituciones aunque la demanda no haya sido cubierta.

*Las instituciones de educación inicial en el ámbito formal:* Tradicionalmente han sido clasificadas en públicas y privadas, sin embargo en las últimas décadas esta clasificación general se ha visto enriquecida debido a las acciones de organizaciones no gubernamentales, nacionales o extranjeras, y de otros agentes sociales públicos o privados.

En la mayoría de los países, el nivel de preescolar se divide en dos etapas y es común que se incluya dentro del sistema formal adquiriendo mayor importancia el ámbito privado.

*Las instituciones de educación inicial en el ámbito no formal:* En las tres últimas décadas se ha estimulado esta modalidad posibilitando la participación de la comunidad y de la familia en el proceso educativo del niño, sobre todo en el área rural.

*Calendarios y horarios de la educación inicial:* La mayoría de los sistemas escolares iberoamericanos poseen en común el hecho de tener horarios y calendarios completamente flexibles extendiéndose en los días lectivos de lunes a viernes.

*Servicios adicionales que prestan las instituciones de educación inicial:* Independientemente de los servicios estrictamente educativos suelen realizar prestaciones de comedor, transporte escolar, servicios sanitarios, orientación escolar y familiar.

En ningún caso la educación debe quedar fuera de la responsabilidad estatal debido a ser una cuestión demasiado importante para que pueda ser cubierta por la acción de los particulares o para quedar sometida a la lógica del mercado.

*Verónica Tenorio*  
Universidad P. Comillas

GREEN, A. (Ed.); LENEY, T. y WOLF, F. (2001): *Convergencias y divergencias en los Sistemas Europeos de Educación y Formación Profesional* (Barcelona, Pomares).

El objetivo de este libro, según afirman los mismos autores, es «contribuir a la comprensión de las tendencias que en la actualidad se están dando en los sistemas de educación y de formación profesional en Europa, mediante el análisis de las convergencias y divergencias que se manifiestan en los quince países que actualmente componen la Unión Europea». Está escrito desde el Institute of Education de la Universidad de Londres, centro emblemático de la enseñanza e investigación europea, y precisamente el tema posee unas dimensiones de amplio calado por sus implicaciones en temas colaterales, como el bienestar económico, el desarrollo cultural e integración social de las personas y países de la Unión Europea. La obra es producto de una investigación encargada a los autores, a finales de 1996, por la DG XXII (Dirección General de Educación, Formación Profesional y Juventud) de la Comisión Europea, y en la que participaron, además de los tres autores, un amplio equipo de investigadores y asesores de diferentes países. Después de la publicación de los correspondientes informes, realizados por la Comisión Europea a raíz de los resultados obtenidos en la investigación, y posterior realización de un Seminario, donde se le hicieron aportaciones muy valiosas, el libro se publicó por primera vez en inglés en 1999, después de que la misma Comisión Europea, a través de la DG XXII publicara un ensayo del mismo en 1997, donde se sintetizan las más importantes aportaciones y resultados de la investigación. Sin embargo, en la versión española va un poco más allá, se aportan datos, en unos casos hasta el final del milenio, y en otros, no ha sido posible, ya que el período de referencia de la investigación fue desde 1985 hasta 1995.

Se trata de una obra útil y valiosa al mismo tiempo, ya que analiza las políticas de educación y de formación profesional, principalmente referidas a los niveles de secundaria y postsecundaria, tanto nacionales como supranacionales, desde una perspectiva objetiva, contemplando los cambios y fuerzas que están configurando los sistemas de educación y formación de los países de Unión Europea. Además, la investigación a la que alude el libro, indica que los sistemas educati-

vos y de formación profesional siguen teniendo un acento marcadamente nacional, a pesar de las indicaciones y sugerencias de analistas que dirigen sus postulados hacia unos objetivos más amplios, donde se da paso a un nuevo tipo de educación y formación profesional, en un marco más global, sin fronteras y desprovisto de peculiaridades nacionales. De hecho, se constata, que, con independencia de las políticas comunitarias, aplicadas por la Comisión Europea, junto a otras políticas transnacionales, existen tendencias comunes entre los Estados, debido fundamentalmente a la similitud de los problemas estructurales que han de abordar, y que implican un aumento de las demandas planteadas a los sistemas de educación y de formación profesional, en términos de cantidad y calidad, pero con limitación de costes. Ello inevitablemente les ha hecho converger en determinados objetivos y estructuras políticas nacionales. Sin embargo, los efectos y repercusiones de los problemas, las distintas velocidades y limitaciones de los Estados, las dinámicas propias y específicas, propiciadas por misma práctica de las respectivas instituciones económicas, políticas, sociales y culturales, junto a su peculiaridad histórica, conforman un panorama diverso, lleno de contrastes, no exento de interés.

A través de los seis capítulos en los que se estructura y dan contenido a esta obra, los autores realizan un amplio perfil de las tendencias y alcance que se producen en los contextos socioeconómicos, así como las complejas interrelaciones que han configurado la política educativa y formación profesional, en el marco europeo. También podemos apreciar las principales convergencias y divergencias existentes en los sistemas de educación y formación profesional, a través del análisis de una serie de indicadores cuantitativos. Ello nos permite apreciar con más nitidez, si cabe, los cambios contextuales y las diferencias en el tiempo, de las principales políticas y tendencias nacionales. El capítulo segundo aborda los modelos de gobernación y regulación en los sistemas de educación y formación profesional, desde la perspectiva de convergencia o divergencia de tendencias en lo referente al control y asunción de responsabilidades del Estado respecto a la educación y formación profesional. Las excelencias y debilidades de la «descentralización» como forma de control y de gobierno, constituyen la base de este segundo capítulo, así como el amplio análisis de su manifestación a través de una red multivariada de estrategias, donde se incluyen formas completamente autónomas de autoridad dentro de unos parámetros previamente establecidos y en el marco de las políticas neoliberales argumentando mayores niveles de eficiencia y efectividad en la gestión.

Los vínculos existentes entre las estructuras institucionales, el desarrollo curricular, la progresión y adquisición de competencias dentro del proceso educativo, constituyen el eje del capítulo tercero, referido casi exclusivamente a la educación secundaria obligatoria, sobre todo por la relevancia que ostenta, al ser un nivel situado al final de la escolarización obligatoria, entre la educación primaria y educación post-obligatoria. El capítulo se detiene preferentemente en analizar la permanente diversidad de estructuras, junto al paralelismo de objetivos y finalidades. El retraso de la edad en el momento de la especialización y diversificación en itinerarios, la amplitud y equilibrio del curriculum, los sistemas de agrupamiento y desarrollo de la evaluación, junto a la necesidad de incorporación de nuevas asignaturas, atención al desarrollo de las nuevas tecnologías y formación del profesorado. El criterio de los autores de sintetizar las ideas más importantes en cuadros, y exponer las principales conclusiones a modo de síntesis, al final del capítulo, es encomiable y bastante apreciada por el lector, ya que facilita y proporciona gran ayuda en la comprensión de las diversas estructuras y apartados de la educación secundaria obligatoria.

Justamente el capítulo cuatro aborda el período que sigue a la escolarización obligatoria, que da paso a una enorme diversidad, tanto en el conjunto de la Unión Europea, como en cada uno de los Estados miembros. La educación postobligatoria y la formación profesional constituyen uno de los segmentos que suponen la clara intersección con el mercado laboral. Se ponen de manifiesto ideas y realidades, sobre todo la influencia de tendencias económicas, políticas, sociales y demográficas. Podemos apreciar en este capítulo tendencias afines, como un descenso generalizado de jóvenes que abandonan el sistema educativo sin una mínima cualificación, la unanimidad y movimientos hacia la prolongación del nivel postobligatorio y la necesidad de dotarlo de un espectro de cualificación más amplio. No obstante, también se aprecian diferencias notorias respecto a las diferentes concepciones en torno al aprendizaje y su relación con el empleo y mercado laboral. La vinculación de los itinerarios formativos basados en el trabajo, que tradicionalmente han gozado de una amplia participación y de un elevado estatus, siguen manteniendo altos índices de estabilidad.

El capítulo quinto se detiene en la relevancia de la educación superior dentro de los sistemas de educación y formación profesional. Cada vez se pone más de manifiesto que la educación superior constituye un sector educativo con ritmos de crecimiento cada vez más importantes y con una percepción más factible. A esta concep-

ción contribuye el acelerado cambio tecnológico, la relación cada vez más estrecha entre educación y crecimiento económico, las mutaciones y continuas transformaciones del mercado laboral y su incidencia en las políticas de empleo, junto a la idea, cada vez más extendida entre los gobiernos, de que la educación y formación profesional, no son exclusivas de una etapa inicial de la vida de los jóvenes, sino que constituye un proceso, que dura toda la vida (*learning lifelong*). Las pautas metodológicas de convergencia y divergencia, al igual que en otros capítulos, se detiene a analizar los cambios producidos en la educación superior, y posteriormente detiene en el análisis de la educación y formación profesional no universitaria para adultos, al cual denomina «aprendizaje permanente y formación profesional continua».

Finalmente, el capítulo sexto se reserva para la exposición de las principales conclusiones, íntimamente relacionadas con la temática desarrollada a lo largo de los cinco capítulos precedentes. No obstante, podemos apreciar cómo cada país de Europa intenta desarrollar su propia idea de «sociedad culta», y en consecuencia, la exigencia de políticas activas que pongan en práctica la incorporación efectiva de organismos y actores, si verdaderamente se persigue una sociedad integrada.

Además, la obra dispone de unas amplias referencias bibliográficas y un apéndice de cuadros pormenorizadamente descriptivos, en los que se puede observar con todo detalle los principales indicadores cuantitativos de la educación y la formación profesional en los países de la Unión Europea. Al texto se le ha añadido un amplio Anexo, realizado por tres profesores de la Universidad de Granada, que contiene una descripción de la estructura y principales reformas de los sistemas educativos de los quince países de la Unión Europea. Se detalla, en síntesis, la estructura educativa de cada país, al que se le adjunta, con una clara finalidad didáctica, información gráfica y complementaria, para que el lector pueda comprender, lo mejor posible, la realidad que determina la educación de cada país. También este complemento didáctico puede contribuir a despejar y desentrañar la complejidad de las múltiples y variadas interrelaciones que se producen en la estructura de los diversos sistemas de educación y formación profesional de los quince países que forman parte de la Unión Europea. El reflejo de la organización de los diferentes niveles educativos en cada país miembro, junto a las reformas educativas más recientes, sin lugar a dudas facilita la comprensión del conjunto de la obra y al mismo tiempo enriquece, si cabe, el objetivo de los autores.

*Diego Sevilla Merino*  
Universidad de Granada