

posibilidades de los proyectos parciales. Así se evita que posibles proyectos parciales no coordinados entre sí rompan la unidad.

Concebido el centro educativo como un proyecto común de mejora integral de cuantas personas lo integran, los padres pasan a ser una preocupación especial para la dirección del centro educativo. Por tratarse de un proyecto común, los mismos padres pueden tomar la iniciativa en la relación habitual con los profesores. Sin embargo la realidad muestra que es desde la escuela donde hay que tomar la iniciativa para promover relaciones de calidad.

El directivo de un centro educativo debe responsabilizarse del bien integral de todos sus miembros. Por tanto, tendrá que ocuparse de proyectos de mejora en relación con todos ellos. Esto exige, a su vez, averiguar qué es lo que se puede considerar mejor para su centro y contar con personas competentes que hayan interiorizado los valores institucionales.

El directivo de un centro educativo debe centrar su atención en las personas, para que realicen sus tareas con eficacia humana. Las tareas están previstas con el fin de asegurar una relación entre lo que se hace habitualmente en el centro educativo y sus objetivos generales. También se realizan tareas para poner en marcha y lograr que fructifiquen los proyectos de mejora.

Con el proceso de formación de los profesores el directivo busca ayudarles a conocer el ideario del centro y capacitarles para realizar

las tareas típicas establecidas, con el fin de asegurar una relación entre lo que se hace habitualmente y los objetivos institucionales. El proceso de perfeccionamiento, en cambio, persigue una mayor interiorización de los valores institucionales por parte de los profesores.

El libro del profesor Isaacs es teoría y *praxis* de la dirección de un centro educativo armónicamente relacionadas. No sólo orienta en el “qué” y el “para qué” de las diferentes funciones, sino en el “cómo” de cada una de ellas. El buen planteamiento didáctico de esta publicación, con ejemplos y casos reales, mapas conceptuales, esquemas, cuestionarios, gráficos, etc. ayuda mucho al lector en la comprensión de las cuestiones tratadas.■

GERARDO CASTILLO

---

## Rf007

---

### Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir

---

Marta Ruiz Corbella (Coord.)  
ARIEL, Barcelona, 2003, 198 pp.

---

**A**prender a ser y aprender a convivir son dos caras de una misma moneda en la educación moral. Entendidas aisladamente se corre el riesgo de fragmentar, o atomizar la personalidad del educando y de traicionar el verdadero sentido de la educación.

## RECENSIONES

EDUCACIÓN MORAL:  
 APRENDER A SER,  
 APRENDER A CONVIVIR

La Unesco así lo recuerda en su Informe sobre la educación para el siglo XXI titulado *La educación encierra un tesoro*, donde establece como pilares del aprendizaje para este nuevo siglo, junto al “aprender a conocer” y el “aprender a hacer”, el “aprender a ser” y el “aprender a vivir juntos”. *Aprender a ser* dio título al famoso Informe Faure, al comienzo de la década de los 70, mientras que el *aprender a vivir juntos* ha sido desarrollado recientemente, sobre todo, a partir de la Reunión de la Conferencia Internacional de Educación en 2001, que llevó por título, justamente, “La educación para todos para aprender a vivir juntos”. Como señala la profesora Marta Ruiz Corbella en la introducción a la obra, el objetivo de estos aprendizajes no es otro que el que “cada uno sea capaz de llegar a ser el que debe ser, sencillamente porque cada uno debe ser capaz de convivir, expresión clara de que es capaz de ser” (p. 13). Desde esta perspectiva, el objetivo del volumen que presentamos es aportar las claves suficientes para abordar estos aprendizajes con éxito.

En el libro que coordina la profesora Ruiz Corbella podemos encontrar desglosados estos aprendizajes por brillantes especialistas en la materia, de reconocido prestigio en nuestro país. Los profesores que colaboran en el libro pertenecen al área Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense y de la UNED. El primer y segundo capítulo son firmados por la profesora M. García Amilburu (UNED) y en ellos trata el tema de las dimensiones del desarrollo

de la persona (desde su significado etimológico hasta las dimensiones educables de la persona) y el sentido de la acción humana. En el tercer capítulo, el profesor D. Reyero (Universidad Complutense) aborda el tema de la ciudadanía desde dos perspectivas: debate clásico entre liberales y comunitaristas, y la complejidad que supone la globalización y la dicotomía entre localismo y universalismo. “Sobre el porvenir de la educación moral” es la contribución que el profesor F. Bárcena (Universidad Complutense) realiza a esta obra colectiva. Dada la complejidad y la profundidad de su pensamiento, no sería mala idea leer este capítulo teniendo cerca otras obras del mismo autor como *La esfinge muda*, o su último libro publicado *El delirio de las palabras*; seguro que ello hará más fructífera la lectura de éste capítulo. Por su parte, el profesor G. Jover (Universidad Complutense) termina el libro con un capítulo sobre la deontología profesional titulado “El aspecto ético en la configuración profesional de la educación”.

Especial atención merecen los capítulos que firman los profesores M. García Amilburu, F. Gil, M. Corbella y J. Olmeda; estos capítulos constituyen, a mi juicio, la medula espinal de la obra. En primer lugar, la profesora M. García Amilburu en el segundo capítulo reflexiona sobre el sentido de la acción humana y la educabilidad de la voluntad. ¿Es posible enseñar a alguien a que quiera hacer el bien? Con esta pregunta comienza un capítulo brillante donde la autora se

preocupa por abordar un tema clásico en educación moral: la libertad y la responsabilidad desde la perspectiva del *sentido*, ya que las acciones del hombre no sólo obedecen a la mera vida física (*zoé*) sino que poseen sobre todo una dimensión biográfica, que nos apela a dar un sentido a nuestro obrar. La autora define la educación moral no tanto como un proceso por el que se asimilan normas éticas de manera irreflexiva sino como una ayuda para que cada persona adquiera la autonomía necesaria para obrar de acuerdo con lo que piensa que debe hacer, después de haberse informado adecuadamente (p. 49). Un aspecto importante en este sentido es que las virtudes, las intelectuales y las morales, al no poder enseñarse sólo teóricamente, es necesario favorecer su práctica, y en este sentido se orientan las corrientes pedagógicas contemporáneas que consideran la presentación de modelos como un instrumento eficaz para la formación moral de las personas (p. 51).

Por su parte, Fernando Gil (de la Universidad Complutense) se encarga en el cuarto capítulo titulado “Elaboración de una teoría pedagógica de los derechos humanos” de explorar pedagógicamente las posibilidades que ofrecen los derechos humanos desde un horizonte educativo, ya que pueden ayudar a comprender el significado humanizador de las finalidades educativas. En efecto, como él mismo señala, los educadores pueden percibir en los derechos humanos un contenido histórico de moralidad que

permite valorar el progreso moral individual y colectivo [...] la lectura atenta de las principales declaraciones de derechos humanos puede favorecer una visión apasionada de las posibilidades del progreso moral del ser humano (p. 87 y ss.). A mi juicio, es un gran acierto incluir un capítulo como éste en la obra, ya que la reflexión sobre los derechos humanos en el discurso de la educación moral ofrece una visión de los derechos humanos no sólo como conquistas históricas, sino sobre todo como horizontes de moralidad que pueden ayudar a superar la sombra del relativismo que siempre acecha a las cuestiones de índole moral.

La propia coordinadora del libro escribe junto al profesor G. Jover (Universidad Complutense) el capítulo seis de la obra, que constituye el corazón del presente volumen. Se trata de una exposición sobre las teorías, modelos y estrategias utilizadas en la educación moral. Lejos de ser una mera descripción o enumeración de actividades o teorías, los autores abordan las teorías, los modelos y las estrategias desde una perspectiva crítica, explorando su fundamentación y repercusiones antropológicas, ya que en educación moral (en educación) no es más importante la forma que el fondo; lo que se transmite, que la manera en que se transmite. Uno de los aspectos más relevantes de este capítulo es la forma en que los autores relacionan los modelos o las estrategias con los fines u objetivos que se persiguen; de este modo nos permiten tener un

panorama más amplio y la posibilidad de utilizar conjuntamente algunas estrategias para lograr los objetivos que estimemos valiosos en cada caso.

Como se interroga la profesora Ruiz Corbella en la introducción del libro, si teóricamente tenemos las mejores condiciones para actuar de forma autónoma y sentirnos felices, ¿por qué estamos viviendo las cotas más altas de insatisfacción, de violencia y de destrucción? En efecto, como afirma Daniel Innerarity, el de la moral es el mejor camino que conduce a algo tan inseguro como la propia felicidad.■

JUAN GARCÍA GUTIÉRREZ

---

## Rg007

---

### Educación temprana en el niño de 0 a 3 años a través de programas

---

Sonia Rivas Borrell  
EUNSA, Pamplona, 2004, 261 pp.

---

**E**l libro dedica un primer capítulo a describir los principales hitos en la historia de la educación en los primeros años de la infancia, y entiendo que es éste uno de los aciertos de la autora. Es precisamente esa descripción histórica la que nos ilustra acerca de cómo lo que comenzó como una intervención para niños con trastornos detectados o de riesgo, es en la

actualidad aplicable a todas las situaciones, y no sólo cuando existe algún problema detectado o potencial. Este proceso histórico nos muestra también que sólo muy tardíamente los gobiernos se han implicado en la potenciación de las capacidades de los niños menores de tres años.

El primer antecedente de experiencia pedagógica de atención sistemática a niños de esas edades está en las “Escuelas maternas” de Comenio, en el siglo XVII. Pero no es hasta los años 60 del siglo XX cuando, a raíz de una serie de circunstancias sociales, el gobierno de los EEUU tomó las primeras medidas para favorecer las capacidades de aquéllos niños con riesgo en su desarrollo. Desde entonces hasta la actualidad, los paradigmas de intervención temprana han experimentado una continua evolución.

Del modelo del déficit (década de los 60), se pasó al modelo diferencial (década de los 70), más tarde al modelo de capacitación (década de los 80), hasta llegar a los modelos comprensivos (a partir de la década de los 90). Éstos últimos se caracterizan por la defensa de medidas legislativas que fomenten la participación de la familia y otros apoyos sociales en las actuaciones educativas. Varios programas correspondientes a cada década son explicados y comparados con modelos anteriores.

Las bases científicas sobre las que se fundamenta el aprendizaje en la infancia temprana son objeto del segundo capítulo, en el que se trata de clarificar si existe evidencia científica que apoye la