

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 71  
Número, 4  
2019

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

MILLS, MARTIN AND MCCLUSKEY, GILLEAN (eds.) (2018). *International Perspectives on Alternative Education: Policy and Practice*. London: Institute of Education Press, University College, 246 pp.

The book provides valuable examples that evidence the diversity of Alternative Education (AE) (Alternative Provision, Flexi-Schools and Second Chance Schools). It introduces the dichotomies that are present in this modality of education: from the particularities of the population to the strategies in teaching used with “learners on the margins”. According to the authors, it is a socially just educational approach to mitigate the effects of a traditional education gone wrong. The debt that is to be paid to students in vulnerable situations, who have dropped-out or pushed-out for academic or behavioral difficulties, tries to make good through the AE offering. For many, this is the only opportunity at attaining a high school education.

The book takes the reader into the AE reality of eight countries described in 17 chapters which looks at AE’s roots, manifestations and current challenges. The value of this compilation, with 27 contributors, authors and educators, is their diversity as well as the writing from the perspective of educators on the front line of the AE in their respective countries. The book is separated into three parts: Approaches to Alternative Education (Denmark, England, Indonesia, South Korea and United States); Alternative Education in the International Context (Australia, England, Scotland and South Korea) and Alternative Education in the Mainstream (Germany and other examples).

The issues are the matters of government accountability versus

the need to be flexible within the context of a vulnerable population; non-fee paying versus fee-paying at risk of making AE exclusive; and how to best support the work of AE teachers. All the while, highlighting the necessary shift “away from the need to change students and concentrate instead on changing the schools themselves... fostering a better understanding of the young people they serve and broader definitions of success” (p. 4).

Most essays describe their student population in detail, which is necessary since the authors point out that the AE model varies according to student need. This variance contemplates student refugees (South Korea), student immigrants, from vulnerable urban or rural settings (Indonesia); those who require special attention to social, emotional and behavioral needs (SEBN) (Scotland); and the overwhelming representation of cultural and ethnic groups, such as the African-American and Hispanic (US) and the aboriginal (Australia) and its implication for structural violence and racism.

The pillars of AE are based on the holistic view of education which includes smaller scale schools, smaller class sizes, conscious relationship-building between teachers and students, greater focus on the socio-emotional dimension of education and an emphasis on a democratic, non-coercive and non-violent approach to schooling, as essential practices (p. 186). Most offer a focused curriculum on numeracy and reading skills.

Some schools have surpassed expectations in order to better equip students with tools for life. The case of a school in South Korea, which provides accommodation, meals for immigrant students, most of whom have endured difficult journeys resulting in malnutrition and diabetes. They address the psychological impact of their new reality of living without families by providing music and art therapy, sports, counseling as well as mental and physical rehabilitation.

Although there are students who need AE education, however, they are not keen on participating. Such is the case of Indonesia, where AE practices are starkly different from the official education. For example, the flexible learning schedule to accommodate students is mistaken for a sense of informality and uncertainty (p. 95). These “reluctant stayers”, create a disparity in their expectations versus the reality of AE and its positive results.

Another common issue across the case studies comes under the guise of quality and accountability. Many AE schools are subject to evaluation policies which run counter to the developmental education they seek to promote. State pressure represents an effort to include AE initiatives under mainstream criteria regardless of AE’s particular student population and diverse mission. “Quality as accountability... not only leads to but also justifies practices of exclusion” (p. 56). This poses the question, if AE is necessary because students... do

not enter (or stay) in mainstream schooling, then what happens if AE becomes aligned with, and accountable to, mainstream’s notions of quality? (p. 58).

For the editors and authors, AE represents hope for the thousands of disenfranchised students. Their practices and policies are innovative and their positive results with young people have mainstream education taking note and applying these in regular schools (Germany). As can be assessed from the real life examples, AE is not a replacement for mainstream schooling, but rather a socially just complement that opens up new pathways for learning and allows disadvantaged students to establish and achieve their educational goals.

This book differs from previous works by the editors and authors Mills and McGluskey, since it brings into play the international panorama. Their previous works have focused on the variations of AE, historically, philosophically and in terms of policy issues that help or hinder its advancement. So in this book, we have a sense of expansion and growth of AE in the international scenario, making it a true contribution by the authors to the current international discussion of Alternative Education in the context of social justice in education useful to educators, students, academics and policy workers.

**Andrea Barrientos Soto**  
**Universidad de Granada**

VILAFRANCA, I. Y VILANOÛ, C. (eds.) (2018). *Giner i la Institució Llibre de Ensenyament des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 280 pp.

El 3 de diciembre de 2015 se celebró, con motivo de la conmemoración del centenario de la muerte de Francisco Giner de los Ríos, una jornada seminario organizada a iniciativa del Grupo de Investigación en Pensamiento Pedagógico y Social (GREPPS) y titulada “Giner i la Institució Llibre de Ensenyament des de Catalunya. Cent anys després de la mort de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915)”. Como resultado de esa jornada apareció, tres años después de su celebración, el libro que ahora recensamos.

Da inicio a la obra una presentación firmada por Isabel Vilafranca y Conrad Vilanou, editores ambos de la misma. En esta presentación, y tras dejar constancia del intento por parte del franquismo de liquidar toda la herencia krausista e institucionista del ambiente cultural de la época, los editores constatan —y justifican con ello la elaboración del libro— la importante huella pedagógica que dejó Giner y la ILE tanto en la Universidad de Barcelona —a través de las figuras de Joaquín Xirau y el que fuera su discípulo, Joan Roura-Parella— como en Cataluña a través de instancias pedagógicas de la talla de l’Escola Normal de la Generalitat y el Institut-Escola.

Tras un texto un tanto enrevesado escrito por Josep Monserrat, decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Barcelona, en el que se pone de manifiesto las relaciones históricamente problemáticas entre Cataluña y España, el profesor Daniel Izquierdo nos ofrece, condensada en un capítulo, la que sin duda fue la mayor experiencia

poética de la jornada. A través de ella el profesor Izquierdo se centró en retratar, en una espléndida prosa poética, tanto la figura de Giner —acompañada, naturalmente, por el nacimiento de la ILE— como las relaciones, a caballo entre lo familiar y lo institucional, de Giner y Machado, quien fue, como es bien sabido, hijo pedagógico de la institución.

Nos parece importante mencionar el capítulo del profesor Juan Manuel Fernández-Soria, de la Universitat de València. Su planteamiento inicial, de corte orteguiano, y que hizo sonar en un tono europeístico la solución a la crisis finisecular española —recordemos aquel “España era el problema y Europa la solución”— enlazó perfectamente con sus exposiciones acerca de las relaciones, en ocasiones de naturaleza también familiar, de Giner de los Ríos con Inglaterra así como de la adopción por parte de la institución de lo que se veía como el ideal formativo inglés (ejemplificado perfectamente por la figura del *gentleman*, así como por las *public schools*).

No podemos dejar de mentar, también, un texto firmado por los profesores Jordi García y Oscar Jiménez de la Universidad de Barcelona, acerca de la relación plenairista —si se nos permite la resignificación— establecida entre Agustí Calvet (conocido como Gaziel) y Francisco Giner de los Ríos. En este capítulo, en el que se retrata muy bien la importancia educativa del excursionismo y la predilección pedagógica y paisajística que el rondeño sentía por la sierra

de Guadarrama, los autores nos ofrecen una interesante visión de la LLE entendida como una “escuela de la sensibilidad que enseñaba a mirar el paisaje” (p. 85).

Por su lado, Joan Soler Mata, profesor de la Universidad de Vic y Conrad Vilanou, quien firmará otros dos capítulos más, serán los coautores de un relato que, poniendo de nuevo sobre la mesa las relaciones Cataluña-España de inicios del siglo XX, plantearán la existencia de “dos líneas contrapuestas de interpretación en torno al concepto de renovación pedagógica” (p. 108) representadas por Alexandre Galí, por un lado, y Joaquín Xirau, por el otro. Con vistas a superar esta dicotomía, los profesores, especializados ambos en historia del pensamiento pedagógico, realizan un ejercicio de historia conceptual de la educación que, a fin de hallar nuevas interpretaciones, y sin dejar de advertir “la existencia de los rasgos distintivos de la renovación pedagógica catalana en su relación con el resto de España” (p. 121), les permite concluir que al “enfaticar la importancia de la historia intelectual [...] se puso de manifiesto los lazos y las conexiones entre Cataluña y la Institución Libre de Enseñanza que, por diversas vías, favoreció el movimiento catalán de renovación pedagógica” (p. 122).

Cabe referirse también a la espléndida semblanza personal de María de Maetzu elaborada por Isabel Vilafranca y Antonieta Carreño, ambas profesoras de la Universidad de Barcelona. Orteguiana hasta la médula, anglófila

y decididamente feminista, Maetzu será la encargada de la dirección de la Residencia de Señoritas y de presidir el Lyceum Club Femenino de Madrid. Su obra, situada entre el feminismo —como “postura de acción vital” (p. 198)— y la pedagogía social —no en vano introdujo la pedagogía social de Natorp en España—, se preocupó, como no dejan de remarcar las autoras del capítulo, por conferir un giro comunitario a la pedagogía, huérfana hasta la fecha de una mirada que incluyese lo social.

Nuestra recensión debe terminar aquí no sin antes dar cuenta de la valoración global de la obra. Si bien un tanto desigual, nos parece muy ajustado afirmar que el libro que tenemos entre manos es una obra valiente y necesaria. Valiente porque frente a algunas lecturas un tanto tendenciosas que podrían llegar a darse de la persona y la obra de don Giner de los Ríos, todos los trabajos recogidos demuestran, sin embargo, y pese a la diversidad de sensibilidades, una profunda y agradecida admiración por el padre de la Institución Libre de Enseñanza. Necesaria porque son muchos los aspectos de la compleja figura de Giner, de la institución y de sus relaciones con Cataluña las que deben ser objeto, quizás con el propósito de airear los viejos prejuicios, de una siempre renovada interpretación. El lector juzgará si el libro le parece un buen ejemplo de ello. Por nuestra parte no nos cabe la menor duda.

Laura Fontán de Bedout  
Universitat de Barcelona

TORREGO SEIJO, JUAN CARLOS Y MONGE LÓPEZ, CARLOS (coords.) (2018). *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial Síntesis, 299 pp.

La escuela actual necesita modelos de atención a la diversidad que verdaderamente apuesten por la inclusión social y educativa. Cada vez hay una mayor consciencia y evidencia del fracaso que conllevan ciertos modelos que únicamente apuestan por el éxito académico de unos pocos, a pesar de la existencia de sistemas educativos destinados a todos los alumnos y no únicamente a unos pocos. Por ello, es fundamental apostar por modelos inclusivos en y desde los centros educativos. Así, bajo esta premisa, Juan Carlos Torrego y Carlos Monge (grupo de investigación Inclusión y Mejora Educativa: Convivencia y Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Alcalá) coordinan la obra titulada *Inclusión educativa y aprendizaje cooperativo*, donde participan ciertos autores de reconocimiento nacional e internacional en pro del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión.

Esta obra se compone de diez capítulos que proporcionan al lector recursos teóricos y prácticos del diseño, desarrollo y evaluación del aprendizaje cooperativo para la inclusión educativa. En los dos primeros capítulos del libro se ofrece un marco teórico que justifica apropiadamente la necesidad de apostar por un modelo inclusivo en las escuelas. En primer lugar, Juan Manuel Escudero trata la relación entre inclusión, justicia y equidad como elementos fundamentales para la mejora educativa, aportando datos que evidencian el fracaso de políticas actuales (p. ej., el aproximadamente 20% de estudiantes que vienen abandonando prematuramente el sistema educativo). Y,

por su parte, Amador Guarro recoge algunos elementos que dificultan el éxito pleno de todos los alumnos (p. ej., la selección de la cultura escolar o la estructura social de participación), lo que le lleva a realizar una propuesta basada en la coherencia institucional que se debe construir bajo estas premisas: no se debe ni se puede imponer; debe construirse en equilibrio entre lo institucional y lo personal; debe ser una práctica de democracia real; debe concebirse como un proceso participativo de toma de decisiones donde el consenso guíe la construcción de un proyecto escolar común.

A continuación, se presentan dos capítulos que abordan dos puntos claves para la inclusión educativa: el liderazgo inclusivo y la formación del profesorado. En el primero de ellos, Antonio Bolívar y Jesús Domingo muestran algunos resultados del proyecto de investigación Identidad de la Dirección Escolar: Liderazgo, Formación y Profesionalización, donde concluyen que los equipos directivos que ejercen este tipo de liderazgo facilitan en mayor medida las culturas y prácticas inclusivas, así como la capacidad profesional del profesorado, la colaboración entre los distintos colectivos de la comunidad educativa y el capital social en las instituciones educativas. Y, en cuanto a la formación del profesorado para la inclusión educativa, los propios coordinadores de la obra y Yolanda Muñoz ofrecen un detallado programa formativo en el marco del proyecto de investigación Incidencia del Aprendizaje Cooperativo en la Inclusión de Alumnos con Altas

Capacidades de la Comunidad de Madrid, donde abordan cuestiones tan fundamentales como el diseño de unidades didácticas cooperativas o la evaluación desde una perspectiva cooperativa.

En los siguientes dos capítulos se aborda y discute el impacto del aprendizaje cooperativo. En primer lugar, David W. Johnson y Roger T. Johnson (dos de los grandes auspiciadores del aprendizaje cooperativo a nivel internacional) sintetizan algunos resultados de investigaciones previas en torno al rendimiento académico, respaldo social, autoestima y salud mental a partir de cinco elementos básicos del aprendizaje cooperativo: interdependencia positiva, responsabilidad individual, interacción promotora, habilidades sociales y procesamiento en grupo. Y, a continuación, David Durán muestra algunas evidencias de mejora en los alumnos, pero no de los que reciben ayuda para el aprendizaje, sino de aquellos que la ofrecen.

Por su parte, Juan Carlos Torrego y Ángeles Bueno llevan el aprendizaje cooperativo al terreno de los alumnos con altas capacidades intelectuales, en cuanto que suelen ser los grandes olvidados cuando se trata de atender a la diversidad. La siguiente propuesta aborda una cuestión tan compleja como es la investigación sobre estas temáticas, donde Laura Rayón y Juan Carlos Torrego argumentan la idoneidad

de utilizar diseños mixtos y ofrecen distintas herramientas para llevarlos a la práctica. Seguidamente, en el marco del programa Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar, José Ramón Lago, Jesús Soldevila y Verónica Jiménez muestran distintos recursos para el desarrollo de tres dimensiones básicas a la hora de instaurar el aprendizaje cooperativo en los centros educativos: dinámicas de cohesión grupal (ámbito A), trabajo en equipo como recurso (ámbito B) y trabajo en equipo como contenido (ámbito C). Finalmente, los propios editores cierran la obra con un capítulo sobre una propuesta de asesoramiento para la implantación del aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión, pues sería hipócrita que los docentes exigiesen a sus alumnos aprender cooperativamente si los propios profesores son incapaces de colaborar con sus compañeros para coordinar los procesos de enseñanza para sus alumnos.

En definitiva, el libro supone un recurso con interesantes propuestas prácticas para aquellos interesados en implementar el aprendizaje cooperativo, pero también para los investigadores que pretenden estudiar el impacto de esta estrategia de inclusión.

Patricia Gómez Hernández  
Centro Universitario  
Internacional de Madrid

NAVARRA, A. (2019). *Devaluación continua*. Barcelona: Tusquets, 280 pp.

En el amplio mercado editorial disponemos de infinidad de libros que nos descubren la educación como actividad y como campo de conocimiento, pero, ciertamente, son menos los que describen la educación como ámbito de realidad. Y esto es precisamente lo que hace Andreu Navarra en *Devaluación continua*, atomizar el estado de la educación cotidiana actual (basándose en su experiencia como profesor de instituto).

Lo primero que se puede destacar es que no nos presenta la educación como “algo” incontrolable (“El apocalipsis cada día” es el título de uno de los subcapítulos en el que critica el pesimismo con el que se afronta el tema de la educación desde muchos foros), sino como una suma de pequeñas situaciones en las que, si bien no existe ni cima ni centro, sí que hay un conglomerado de acontecimientos, reflejo de la educación *real*, esto es, de aquella práctica que tiene lugar en las aulas de los centros un día sí y otro también.

El libro es una formidable muestra histórica, social y personal en la que su autor no asume una graduación axiológica de la educación (como subsistema social): “la escuela no se ha de plegar a las angustias de la época, sino precisamente tratar de corregirlas, convirtiéndose en la única institución estable en un mundo inestable. Y si se localizan llagas y lastres, lo mejor es discutir soluciones, no tapar los problemas detrás de cortinas de aires” (p. 21). En consecuencia, el libro apunta, durante el desarrollo de los diferentes apartados, las insuficiencias funcionales del sistema, los elementos

externos de su propia dinámica, el exceso de burocracia a la que se somete al profesorado, etc.

Aquello que se va describiendo se convierte en una excelsa crónica de un tiempo, el actual, en el que “a veces parece que el alumnado viva en una fiesta feliz perenne, y me causa pavor y sufrimiento que llegue el día en que deban empezar a buscar el sustento o tengan hijos” (p. 248). A partir de anécdotas y situaciones vividas en los institutos en los que el autor ha sido profesor, se elabora un relato que se va constituyendo en un vestido con parches donde cada costura se ocupa de evidenciar alguno de los problemas que tiene hoy la educación.

El libro pone de manifiesto que la relación educativa es una intersección en la que *compartimos*, ya que llevamos a cabo una puesta en contacto (interhumano), que implica que el profesorado se encuentre con la necesidad de gestionar espacios, afectos, relaciones e intereses muy diversos. No solo se aboga por la acción seguidora como función nuclear de la educación, sino también por una acción anticipadora que, en cierta manera, es prescriptiva y exigente, pero que se erige en la base para poder alejarse de aquellas conductas y aquella “amalgama de tópicos con que se trata de seducir y neutralizar al profesorado, ya que carecen de verosimilitud y proponen medidas drásticas que no han sido testadas” (p. 107), y añade que “en algunos casos los paraísos pedagógicos no son más que bonitas plataformas digitales sin ninguna conexión con el mundo real” (pp. 106-107).

Encontramos reflexiones, tanto del autor del libro como de otros (Enkvist, Francisco Esteban, etc.), que buscan aclaraciones sobre determinadas situaciones que se dan en el día a día de los institutos, y también aparecen preguntas que reclaman inquirir la lógica de unas políticas educativas que se presupone que deberían dedicarse a mejorar la educación del futuro. Todo ello en un contexto en el que “se nos invita a que cedamos al espíritu de los tiempos, al futuro” (p. 192) y en el que “hay centros en nuestro país en los que dar clase es prácticamente imposible, porque ganan el caos, la agitación y el ruido externo” (p. 237).

Según avanzamos en su lectura, el libro se reafirma en la necesidad de que el profesorado pueda generar decisiones con sentido profesional, y también en la creencia de que corresponde a todos y cada uno de los ámbitos de la sociedad la fundamentación de pautas de comprensión y transformación de la intervención pedagógica que se desarrolla en los centros educativos. se trata de una

demanda según la cual la acción educativa se debería afrontar desde la relación entre hecho-valor-herramientas-decisiones políticas-consenso social y pedagogía, en definitiva.

Estamos ante un libro escrito desde la proximidad, que rechaza el sentimentalismo pero que, a la vez, nos hace partícipes de lo que describe y de lo que proyecta, que es un cierto optimismo, ya que “afortunadamente, aún resulta posible estimular la capacidad creativa de los grupos clase” (p. 193). Y este optimismo deviene la antesala de las decisiones y/o las soluciones que la educación “espera”, de cara al futuro, como agua de mayo. Así que, en estas circunstancias, podemos tomar la demanda de soluciones de *Devaluación continua* como un clamor a la esperanza, porque, como escribió Sánchez Ferlosio, “lo más sospechoso de las soluciones es que se las encuentra siempre que se quiere”.

Marc Pallarès Piquer  
Universidad Jaume I