

El subtítulo de este libro, «Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico», indica bien a las claras las intenciones del autor. Por un lado, se pretende sacar del olvido una temática, la de las finalidades en y de la educación, que ha inspirado a muchos «teóricos» de la educación a lo largo de la historia y que debiera inspirar a los «prácticos» del mundo educativo. Por otro lado, se postula una manera no fragmentada, holista e integral de los fines educativos como condición para comprender a fondo el hecho educativo y para intervenir en él.

Se parte de un breve análisis de la acción educativa, que «consiste en un despliegue de formas de hacer y de saber en y sobre el mundo, orientadas hacia determinadas metas y basadas en motivos diversos» (p. 16). Comprender la acción educativa, según el autor, implica identificar las intenciones explícitas e implícitas de las propuestas educativas de la sociedad, de los centros y de los individuos.

En los capítulos segundo y tercero se abordan los trasfondos teleológico y ético de la acción educativa. La educación está orientada a conseguir, en sujetos concretos, «una construcción del conocimiento, del sentido, a la comprensión del mundo y de la vida» (p. 22). Esta tarea requiere que los artífices de la educación sean capaces de representarse un estado determinado de cosas deseables en el mundo y llevar a cabo una serie de operaciones variables para acercarse a ese proyecto. El autor resalta el carácter dinámico y procesual de este empeño, que se traduce en una permanente construcción y reconstrucción de los fines por parte de todos los sujetos implicados. Estos fines no se encuentran sólo en el momento final del proceso, sino que están siempre presentes en el curso de la acción. En este contexto, se critica la fragmentación y operacionalización de las finalidades educativas que a juicio de Monarca supuso el conductismo. En el capítulo tercero se examina el trasfondo ético, inseparable del teleológico, a quien se concede también un carácter dinámico. Podríamos decir que no vale cualquier decisión, cualquier tipo de conocimiento, cualquier sentido vital, sino que la acción educativa hace referencia a un «deber ser» que ha de ser explicitado y compartido por la comunidad.

Más adelante se analizan tres tipos de acciones (técnica, instrumental y crítica) o formas de hacer en educación que se consideran insuficientes y fragmentarias. «La *acción técnica* se caracteriza por la ejecución de esquemas de acción tipificados/ regulados de antemano, que constituyen un tipo de conocimiento que ha sido objetivado, normado, por haberse valorado como adecuado para lograr determinados fines» (p. 40). El autor sostiene que el necesario saber hacer en el ámbito educativo que deriva de esta concepción instrumental no debiera acarrear el uso irreflexivo de esos saberes. Una acción educativa nunca podrá ser solamente una acción técnica. El segundo tipo de acción que se examina es la *hermenéutica* o comunicativa, «propia de situaciones abiertas, donde no es posible definir con claridad los estados deseables de la acción y, por ende, tampoco las metas vinculadas a ésta» (p. 49). Profesores y alumnos se alinean de forma asimétrica a la búsqueda de la comprensión del otro, de lo otro, del mundo y del sentido. Esta construcción compartida necesita el diálogo, la interacción entre sujetos y entre sujeto y objetos de conocimiento. En tercer lugar, se habla de la *acción crítica* o emancipatoria, en donde la reflexión deviene en requisito imprescindible para «construir un sentido totalmente liberado de los intereses ocultos enquistados en los procesos comunicativos de la acción» (p. 54).

Esta descripción de los tres tipos de acciones se cierra, a modo de reflexión integradora, en el capítulo quinto en donde se aboga por la necesidad de una visión unitaria de la acción educativa. Dado que en la práctica educativa confluyen diversas acciones que tienen componentes técnicos, hermenéuticos y críticos, no es posible

entender profundamente el hecho educativo si no es desde una perspectiva de complejidad racional, que tiene en el horizonte el «deseo de transformar la mera existencia en una buena existencia» (p. 65).

El libro termina con una reflexión sobre las implicaciones prácticas de una concepción como la expuesta sobre los fines educativos. Aquí se pone el acento en cómo las concreciones curriculares pueden suponer o no una adecuada representación de los fines educativos y en qué medida la selección de conocimientos fragmentados puede contribuir a la construcción del sentido. Se considera que el currículo como espacio de concreción de los fines educativos puede darse en cuatro niveles: el currículo prescrito, el presentado a los profesores (sobre todo, a través de los libros de texto), el moldeado por ellos y el currículo en la acción. Cobra aquí un papel esencial el pensamiento didáctico del profesor en cuanto que le «permite actuar con cierta orientación en la complejidad que supone la acción educativa» (p. 80).

La cuestión de las finalidades en educación es, sin duda, nuclear e importante. No obstante, la pretensión de recuperar el «debate perdido» sobre este tema debiera pasar por hacer comprensible al gran público docente los fundamentos conceptuales sobre los que se asienta. La claridad pedagógica y expositiva debiera ser el vehículo de la profundidad filosófica si se desea generalizar el debate sobre los fines en educación.

JUAN CARLOS TORRE PUENTE

S. M. CERRO JIMÉNEZ, *Grafología pedagógica aplicada a la Orientación Vocacional*, Madrid: Narcea, 2010, 163 pp.

Convendría que editores y autores se esmeraran un poco más en el mantenimiento de los estándares formales de las referencias bibliográficas, máxime en un libro como éste que se inscribe en la colección «Educación hoy estudios», tan acreditada en esta editorial. Nada que objetar a las citas que sirven para introducir algún capítulo o epígrafe y que se presentan directamente, en cursiva, con el nombre debajo de quien las escribió o pronunció. Sin embargo, no parece autorizado ni de rigor copiar extractos literales entrecomillados mencionando únicamente a su autor; pero sin citar ninguno de los elementos imprescindibles en cualquier referencia bibliográfica: título de la obra, año de publicación, editorial-ciudad y, en su caso, página en la que se encuentra el texto referido (véanse, a modo de ejemplo, las páginas 19, 23-24, 31, 34, 35 y 117 en las que estos elementos están ausentes). Tampoco parece justificado introducir exactamente el mismo párrafo, perteneciente a Crépieux Jamin, en páginas tan próximas como la 20 y la 29, en ambos casos sin hacer alusión alguna al libro original. Todos estos autores no aparecen ni en la bibliografía final, que se presenta sin orden alfabético, ni en alguna nota ocasional a pie de página. Hay al menos dos razones por las que considero que estas cuestiones deben cuidarse en extremo. Una tiene que ver con la mera comprobación o la profundización de aquello que se menciona; una cita puede abrir el apetito del lector con respecto a una idea o a una teoría y puede desear saber más sobre el pensamiento del autor citado. La otra razón está vinculada al rigor científico; de todos es sabido que los escritores se nutren de diversas fuentes para informarse e inspirarse sobre el tema del que escriben, pero resulta