

## Recensiones

- AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M.; VALLS, R.: *Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona, Graó.
- BALLESTA PAGÁN, J. (dir.) (2003): *El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*. Madrid, Editorial CCS.
- BUENDÍA EISMAN, L.; GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; POZO LLORENTE, T. (coords.) (2004): *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- CASTILLO ARREDONDO, S. (2004): *La práctica evaluadora del profesorado. Primaria y Secundaria*. Granada, Grupo Editorial Universitario.
- COLECTIVO IOE (2003): *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid.
- COSTA RICO, A. (2004): *Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*. Vigo, Edicións Xerais de Galicia.
- DADZIE, S. (2004): *Herramientas contra el racismo en las aulas*. Madrid, Ediciones Morata, 2004.
- ETXEBERRIA MURGUIONDO, J.; TEJEDOR TEJEDOR, F. J. (2005): *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid, La Muralla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.) (2005): *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía.
- FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*. Barcelona, Ed. Horsori.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid, Morata.
- GUEREÑA, J. L. (2005): *Sociabilidad, cultura y educación en Asturias bajo la Restauración (1875-1900)*. Oviedo, Asturias, Real Instituto de Estudios Asturianos.
- JACQUET RAOUL, J.; CASULLERAS SÁNCHEZ, S. (2004): *40 juegos para practicar la lengua española*. Barcelona, Graó.

- KINCHELE, J. L., STEINBERG, SH. R., VILLAVERDE, L. E. (comps.) (2004). *Repensar la inteligencia*. Madrid, Morata.
- LASAGABASTER, D.; SIERRA, J. M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona, Horsori.
- PRIETO SÁNCHEZ, M. D.; LÓPEZ MARTÍNEZ, O.; FERRÁNDIZ GARCÍA, C. (2003): *La creatividad en el contexto escolar. Estrategias para favorecerla*. Madrid, Pirámide.
- PUELLES BENÍTEZ, M. DE (2004): *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*. Barcelona-México, Ediciones Pomares S. A.
- RITCHIE, J. & LEWIS, J. (2003): *Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- SICHRA, I. (comp.) (2004): *Género, etnicidad y educación en América Latina*. Madrid, Ediciones Morata.
- TORRES, R. M. (2005): *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Madrid, Fe y Alegría.

**Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R.**

*Dialogar y transformar,  
pedagogía crítica del siglo XXI*

Barcelona, Graó. 142 pp. ISBN: 84-7827-330.

Uno de los grandes retos de la comunidad internacional en los albores del siglo XXI es la potenciación de las relaciones multilaterales mediante un diálogo fluido y sincero. Este diálogo sería un instrumento indispensable para resolver grandes problemas comunes como son la pobreza, el terrorismo, los flujos migratorios descontrolados, las catástrofes naturales, la conservación del medio ambiente y la resolución pacífica de los conflictos entre Estados. El diálogo tiene como principal virtud la capacidad de entender la perspectiva del «otro» y la oportunidad de exponer el punto de vista propio. Pero este aprendizaje dialógico no surge espontáneamente, sino que debe ser cimentado desde la tierna infancia, comenzando en las instituciones de enseñanza.

Las cuatro autoras de la presente obra *Dialogar y Transformar, pedagogía crítica del siglo XXI* exponen a lo largo de siete capítulos, de manera concreta e ilustrativa, las deficiencias del sistema educativo actual, insertado en la sociedad de la información. Este sistema educativo es incapaz de conseguir el objetivo prioritario de crear una educación igualitaria, ya que grandes sectores de la sociedad, en concreto las minorías étnicas y aquellos sectores menos pudientes, no han recibido la formación necesaria para adquirir los conocimientos básicos para desenvolverse adecuadamente frente a los actuales retos que plantean las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Las autoras del libro atribuyen el gran fracaso escolar que padecen nuestras sociedades al conjunto de instituciones que constituyen el sistema educativo y no al alumno, como se suele denunciar desde la comunidad educativa, pues este sistema se implanta desde la perspectiva de la desigualdad y la exclusión, donde para integrarse en el mismo hay que aceptar y comprender las normas y forma de vida de la elite política y económica dirigente.

Un análisis claro, en este sentido, que se desarrolla en el presente libro es aquel que nos ilustra de la problemática de la escuela «gueto» donde la diversidad cultural y étnica se considera un problema que se intenta resolver mediante el aislamiento o la distribución de los miembros que integran estos sectores en distintos centros educativos, estigmatizando a estos niños (esto provoca que progresivamente vayan interiorizando su papel problemático y conflictivo en la sociedad donde se insertan), bajando su autoestima y dejándoles a las puertas de la delincuencia juvenil o en el camino de la prisión.

Las investigadoras, autoras de esta obra de vanguardia, también realizan un análisis exhaustivo sobre la discriminación histórica hacia la mujer, donde el sistema edu-

cativo tiene un papel fundamental al imponer una serie de roles de género a través del lenguaje y de la ocultación de referentes femeninos en la evolución de la historia.

Como alternativa al modelo exclusivo, se expone un novedoso modelo educativo basado en el paradigma dialógico, que considera todo intercambio cultural como enriquecedor y donde toda cultura se basa en un proceso de mestizaje. El objetivo sería conseguir una educación con una igualdad de resultados sin que el alumno renuncie a su identidad. La inteligencia sería el resultado de la acción comunicativa de los distintos conocimientos académicos y de los conocimientos prácticos, es decir, aquellos que se generan fuera del ámbito escolar, generando nuevos significados y conocimientos.

Algunos de los principios que fundamentan el aprendizaje dialógico son el diálogo entre iguales, la inteligencia cultural, la igualdad entre las diferencias, el conocimiento técnico y científico, la provisión de diversas alternativas que iluminen el sentido de las vidas del alumnado, la transformación de la sociedad mediante una actitud crítica y el fomento de la solidaridad.

Para el desarrollo de una educación no sexista creen imprescindible un cambio de valores, propios del modelo del género masculino (competitividad, liderazgo) dando paso a valores femeninos y masculinos, reclusos hasta ahora por el modelo masculino tradicional. Se plantea la defensa de una pluralidad de modelos de género, que construyan roles de género más democráticos, generados a través del diálogo, del intercambio de experiencias y que fomenten la libertad de elección entre múltiples maneras de concebir la vida propia en todos sus ámbitos. Entienden la identidad de género como una evolución, proceso de cambio, reformulación constante, que se lleva a cabo a través del diálogo. Una teoría que me ha llamado la atención en este punto, llegando al fondo de una de las lacras más dramáticas de las sociedades de hoy como es la violencia de género, es el cuestionamiento de la educación afectiva y sexual basada en la irracionalidad del sentimiento para proponer una profundización racional en los asientos de nuestra intimidad, en aquello que aprendemos en diversos ambientes, lo que es amor, sexualidad, deseo, para analizar si estas ideas nos dirigen hacia relaciones basadas en el amor y el respeto mutuo o hacia relaciones de maltrato y desprecio.

A este proyecto educativo transformador, cimentado en el diálogo, en una actitud crítica y en el consenso, están invitados todos aquellos agentes sociales que quieran implicarse en el desarrollo de las capacidades de los miembros de la sociedad (no sólo de los más jóvenes pues se defiende la formación continua durante toda la vida) que tiene como referente real a las Comunidades de aprendizaje.

Un primer paso importante hacia esta transformación social sería la lectura, detenida y reflexiva, del presente libro donde otro mundo y otra educación son posibles.

Marco Antonio García Cortés

**Ballesta Pagan, J. (dir.) (2003):**

*El consumo de medios en los jóvenes de secundaria*

Madrid, Editorial CCS, 296 pp. ISBN: 84-8316-661-5.

No abundan publicaciones en editoriales que recojan memorias de proyectos de investigación. En el mejor de los casos, éstas suelen difundirse a través de las universidades o de los centros a los que pertenecen los miembros del equipo investigador. La principal dificultad que conlleva esta última vía de difusión del conocimiento generado con dichos estudios es la limitación de los ámbitos y de la extensión con la que llegan estos saberes a los posibles interesados. Esta dificultad se agrava cuando el contenido del estudio conforma una de las mayores preocupaciones de padres, madres y del profesorado en general y del de la etapa de Educación Secundaria en particular. Este es el caso del objeto de análisis de este libro: las preferencias del alumnado de 12 a 16 años por determinados productos audiovisuales soportados en diferentes medios de comunicación entre los que están la televisión e Internet, cuyo interés está justificado por el hecho de que el alumnado menor de 14 años de España consume una media de cerca de cuatro horas diarias de contenidos de medios audiovisuales al día.

La memoria de investigación recogida en el presente libro es fruto del convenio de colaboración entre la Universidad de Murcia y la Consejería de Educación de dicha comunidad. Los 2.400 alumnos y alumnas de los 41 centros que constituyen la muestra pertenecen, pues, a la Comunidad de Murcia. Los datos se recogieron durante el curso 2001-02 a través de un cuestionario estructurado en los siguientes tres bloques de preguntas: sobre «el entrevistado», sobre la «dotación y el equipamiento del hogar» y, finalmente, un extenso apartado sobre «preferencias y usos de los media». Los diferentes capítulos del libro recogen la información de cada uno de los mencionados bloques. Así, en el primero se analiza y justifica el objeto de estudio, en el segundo la metodología de investigación seguida y, en el tercero, se presenta minuciosamente las datos elaborados sobre dotación, equipamiento y acceso a la información.

Considero que los tres capítulos siguientes son de mayor enjundia pues se centran y profundizan en el uso y consumo de medios en tres niveles de población: general (capítulo IV), alumnado inmigrante (capítulo V) y con necesidades educativas especiales (capítulo VI). El libro finaliza con unas conclusiones, además de unas sugerentes reflexiones y advertencias a padres, madres y, sobre todo, al profesorado sobre los peligros y bondades del consumo de contenidos soportados en diferentes medios de comunicación de masas. Se presenta a la escuela y, dentro de ésta, al

cuerpo docente como elementos básicos para evitar que aumenten las desigualdades sociales existentes a la vez que se corrijan las que ya existen de base. Para ello el papel del profesorado es básico, así como la formación que ha de tener para responder a los retos que presenta la actual sociedad de la información que lo ha desplazado de ser el detentador de los contenidos culturales que ha de transmitir al alumnado. Es así porque la información está soportada en los diferentes medios, al alcance de todo el que desee, y pueda, acceder a ella.

Entonces, si los docentes han perdido el monopolio del conocimiento, lo importante ahora no es acumular información sino construir ideas. El profesorado debe dejar de ser únicamente un transmisor de información, hay que prepararle para que sepa profundizar en la reflexión y en la participación, pues uno de sus retos es formar a las nuevas generaciones para un mundo en el que el futuro cambiante requiere capacidad de adaptación, iniciativa, creatividad ante la ambigüedad y la incertidumbre. Bajo mi punto de vista aquí reside una de las bondades del libro: ofrecer a este profesorado una información elaborada orientada a alertarle sobre las preferencias que tiene el alumnado sobre los contenidos de los medios que, en buena medida, contribuyen a su proceso de socialización espontánea. En este sentido, los docentes tendrán que reconstruir los errores construidos en el consumo de dichos medios.

Ante los tres grupos de alumnos y alumnas encuestadas, el horizonte de este libro también ha sido proporcionar información relevante al colectivo de docentes para que entiendan que la escuela tiene que responder a la disparidad de situaciones y heterogeneidad del alumnado con planteamientos distintos a la transmisión homogénea de contenidos y al tratamiento uniforme de los mismos. Esto lo hacen los coautores tomando la siguiente idea como referente común: que la posición de los seres humanos respecto al consumo de medios definirá sus posibilidades sociales y culturales. Dependiendo de tal posición (activos o pasivos, críticos o acríticos, productores o reproductores de conocimiento, perpetuadores o transformadores de un estado de cosas,...) podrán mantener su autonomía de pensamiento y construir su propia identidad ante los nuevos cambios en el ámbito social y laboral, o serán dependientes, construidos y pensados desde fuera, desde los media, por no ser capaces de entender y procesar la ingente cantidad de hechos, datos, discursos, etc. que configuran la actual sociedad de la información y de la comunicación.

Antonio Bautista García-Vera

**Buendía Eisman, L.; González González, D.;  
Pozo Llorente, T. (coords.) (2004):**

*Temas fundamentales en la investigación educativa*

Madrid, La Muralla, 301 pp. ISBN: 84-7133-744-4.

La investigación en educación ha recorrido un proceloso camino hasta instaurarse entre las ciencias educativas de pleno derecho. Diferentes foros han ido marcando la pauta y la acción en el devenir de esta materia, tan indispensable como erudita en el campo educativo. La investigación pretende dar respuesta a los problemas de la sociedad en general y de los centros educativos en particular como una parte integrante de esa sociedad. Este libro introduce una reflexión sobre los temas candentes en el mundo educativo actual, sobre los cambios de valores, tecnológicos, de conocimiento, y de la educación en general. Por eso, al recoger las ponencias del último congreso sobre investigación educativa nos permite, por un lado, seguir el desarrollo científico de la metodología investigadora en educación, y por otro, conocer las últimas aportaciones y tendencias investigadoras en esta materia.

El libro, coordinado por tres profesores de la Universidad de Granada, comprende siete grandes temas desarrollados por otros tantos especialistas de primer nivel en la investigación educativa española. Se inicia con un capítulo introductorio de Arturo de la Orden sobre la producción, la transferencia y el uso del conocimiento. Un importante aporte a la investigación pedagógica es considerarla como un modo de producir conocimiento que nos permite saber con la máxima predicción qué se debe hacer y cómo hacer lo que se debe para potenciar una acción social profesionalizada. Dos son los modos de producir conocimiento y determinar la mejor práctica profesional: modo científico y modo humanístico. Como modelos emergentes desde la investigación educativa se proponen la investigación basada en el diseño y la exigencia de investigación basada en la evidencia empírica.

El segundo capítulo, a cargo de Mario de Miguel, aborda el tema de la evaluación y se desarrolla en torno a dos ejes: la evaluación como disciplina y la evaluación como compromiso. En el primer caso, se establece un marco epistemológico-conceptual que permite identificar la evaluación como disciplina del campo educativo. En el segundo, se vincula la evaluación al desarrollo personal desde la función emancipadora de la evaluación y desde la función social al permitir su desarrollo y mejora. Es de señalar que no hay respuestas cerradas, sino que se suscitan multitud de interrogantes tanto sobre el estatuto epistemológico de la disciplina, como sobre la ética de la tarea, la equidad y otros aspectos.

El tercer capítulo, debido a la pluma de Javier Tejedor, contiene una doble dimensión de la investigación educativa: diacrónica y prospectiva, de dónde veni-

mos y a dónde vamos en investigación educativa. Hace un balance demoledor de lo que se ha hecho, muchas veces de forma simplista, rutinaria e intrascendente. Los principales temas objeto de investigación se refieren a informes sobre el sistema educativo español, estudios sobre escuelas eficaces, estudios sobre rendimiento académico en la enseñanza universitaria, atención a la diversidad, investigación en tecnología educativa, investigación sobre medios, evaluación de programas de intervención tecnológica y sobre tecnología educativa. Las líneas investigadoras en el presente y en el futuro inmediato son numerosas, entre las que destacan las relacionadas con el currículum, la economía, la sociología y la tecnología. Para conseguir la mejora de la investigación propone actuar sobre problemas intrínsecos y extrínsecos. Entre los primeros, destaca una especie de catálogo que abarca desde la fundamentación de la investigación a la síntesis de diversas estrategias metodológicas. Entre los segundos, se pide comprensión de la situación actual para cambiarla y mejorarla, además de innovación e interdisciplinariedad.

El cuarto capítulo se dedica a sintetizar la metodología educativa y corre a cargo de un grupo de autores, Cajide, Porto y Martínez, que se cuestionan la selección de la metodología adecuada para construir conocimiento científico a partir de la revisión de lo publicado en un número importante de revistas españolas, analizando la metodología desde una perspectiva crítica y con propuestas de mejora.

Los capítulos posteriores introducen el diagnóstico en educación, por Narciso García Nieto, también desde una perspectiva diacrónica revisando lo realizado en los últimos años para ver su evolución conceptual y los campos de actuación. Entre ellos destacan la inteligencia emocional, el diagnóstico de la competencia curricular y los diagnósticos en las etapas de transición. La educación para todas las personas es objeto de estudio por Carmen Jiménez, que realiza un recorrido histórico desde 1947 a nuestros días, tratando el tema de la escuela inclusiva, la diversidad y la equidad. La formación e inserción laboral, a cargo de Benito Echeverría, es el tema que cierra el libro. Destaca en este apartado la constante referencia a Europa, especialmente los problemas existentes para lograr una adecuada inserción laboral. El análisis del nivel educativo europeo y su vinculación con el empleo o desempleo referido a grupos de edades y al nivel de alfabetización es sumamente interesante. Concluye planteando una serie de estrategias en torno a las cuales se puede articular la intervención educativa, consiguiendo una implicación social y política que lleve a la inserción laboral de todas las personas.

Consideramos que el libro constituye una muy importante aportación al tema de la investigación, mostrando modelos para crear conocimiento y hacer fértiles los resultados. Supone una puesta al día de la investigación educativa, con una disección no exenta de realismo que acoge por igual las debilidades y fortalezas de la investigación, y las propuestas para un mejor avance en este campo.

Isabel Cantón Mayo

**Castillo Arredondo, S. (2004):**  
*La práctica evaluadora del profesorado.*  
*Primaria y Secundaria*

Granada, Grupo Editorial Universitario. 311 pp. ISBN: 84-8491-367-8.

La investigación que presenta esta obra se inscribe en la acertada y generalizada convicción de considerar la evaluación como uno de los factores o medidas más importantes que inciden en la calidad educativa. Se parte de la base de que la evaluación supone una recogida de información sobre datos educativos que llevan a una reflexión sobre la práctica docente con la intención de mejorarla y perfeccionarla. La intención principal de la evaluación es proporcionar información relevante para orientar, regular y mejorar cualquier proceso educativo. Desde esta convicción, esta investigación tiene como propósito fundamental detectar y conocer, lo más profundamente posible, cuál es la práctica del profesorado al enfrentarse a esa, nada fácil, tarea de evaluar a sus alumnos. Es decir, se trata de conocer *qué piensan y qué hacen* los profesores de Educación Primaria y los de Educación Secundaria cuando se enfrentan con la evaluación de sus alumnos.

El trabajo que presenta la obra es, sobre todo, el resultado y síntesis de una investigación que se realiza desde y para la práctica educativas, en la que ha intervenido un numeroso grupo de investigadores dirigidos y coordinados por el profesor Castillo Arredondo. La investigación ha sido financiada por el Departamento de Didáctica de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

En un primer apartado de la obra, se sientan las bases teóricas fundamentales sobre la evaluación, estableciendo un marco conceptual de referencia en el que situar, constatar e interpretar los ulteriores datos de la investigación. Se contextualiza, sintéticamente, la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje; se analizan algunas deficiencias de la actual práctica evaluadora; se exponen las claves para una nueva visión o *nueva cultura* de la evaluación educativa; por último, se analiza su importancia para la práctica educativa del actual profesorado.

En un segundo apartado, se revisan algunos de los resultados y conclusiones más destacables de algunos de los actuales trabajos de investigación más representativos, realizados en el ámbito educativo y relativos a la evaluación de la función docente, del profesorado, del sistema educativo, etc. Se hace un especial hincapié en la *evaluación diagnóstica*, para finalizar con el papel que han de jugar los profesores en la práctica de la evaluación, resumiendo algunas de las conclusiones más importantes, provenientes de estudios y autores que han estudiado el tema.

Sin duda, la contribución más importante de este trabajo se recoge en la parte empírica, en la que se formulan los objetivos de la investigación y se especifican las variables de entrada, proceso y producto que constituyen el núcleo de la investigación. Se define la muestra, constituida por 4.644 profesores de Primaria y Secundaria a los que se les envió un cuestionario, al que responden 1.135. Como puede verse, se trabaja con una muestra amplia y representativa que recoge información de todas las comunidades autónomas pertenecientes al territorio nacional español. El amplio cuestionario utilizado en la investigación, compuesto por de más de trescientos ítems, se estructura y articula en cuatro campos distintos: datos personales y profesionales del profesorado al que se dirige; opinión del profesorado con respecto a los planteamientos de la evaluación en la normativa educativa actual; la práctica del profesorado en la evaluación de los alumnos; y la autoevaluación del alumno. El instrumento se valida adecuadamente reflejándose en él unos altos índices de fiabilidad y validez, mediante la aplicación de procedimientos estadísticos rigurosos.

Del amplio y minucioso estudio de los datos, se desprenden unas importantes conclusiones de las que pueden derivarse algunas reflexiones que disponen de una clara proyección práctica, capaces de enriquecer la actividad evaluadora del actual profesorado. Algunos datos especialmente destacables ponen de manifiesto que el profesorado de Primaria y Secundaria es conocedor de los planteamientos que hacen las leyes educativas acerca de la evaluación, conoce la normativa actual y sabe lo que debe hacer, es decir, tiene las ideas claras sobre evaluación. Sin embargo, el profesorado cuenta con serias dificultades al desarrollar y llevar a la práctica la evaluación. No saben cómo poner en práctica un diseño sistemático del proceso de evaluación; necesitan de *una nueva cultura evaluadora*; reclaman una mayor formación y preparación para desarrollar, mejor y más eficazmente, la práctica evaluadora; valoran positivamente los aspectos didácticos de la evaluación, pero en menor grado sus aspectos operativos, no sintiendo la necesidad de introducir nuevas formas o procedimientos de evaluación. Sobre todo, tienen menos en cuenta la dimensión psicopedagógica: valoran más los aspectos instructivos que los formativos; la autoevaluación del alumno no forma parte de la práctica habitual del profesorado, lo que constituye una clara deficiencia en su quehacer evaluador.

Resulta muy interesante constatar que, en la mayor parte de las variables estudiadas, se dan diferencias significativas que tienen lugar entre los distintos subgrupos de profesores que componen la muestra total; por ejemplo, en cuanto a los diferentes tipos de profesores (de mayor o menor edad), tipos de colegios (públicos o privados), niveles educativos (primaria o secundaria), tipos de materias (ciencias o letras), etc. Estas diferencias son tales que, como afirma textualmente el autor, *«bien podría llegar a afirmarse que la distinción entre los profesores de primaria y secundaria, en materia de evaluación, parecería que pertenecen a dos ilustraciones pedagógicas diferentes»*.

Finalmente, son destacables del presente trabajo la agilidad, la claridad expositiva, los diagramas y gráficos, las referencias bibliográficas... Todo ello hace que la lectura del trabajo resulte agradable y motivador, a la vez que abre nuevos campos y reflexiones, de una clara proyección práctica para nuestra actual realidad educativa, muy necesitada de este tipo de trabajos. La calidad de la investigación y la valía de sus aportaciones hace que sea recomendable tanto para los alumnos en formación investigadora y los expertos en evaluación, como para los profesores y educadores en general. En él se dan importantes pautas, conceptuales, metodológicas y técnicas, para ir perfilando nuevos caminos hasta llegar a conseguir entre los docentes una *nueva cultura de la evaluación*.

Narciso García Nieto

## Colectivo IOE (2003):

### *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*

CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid, 176 pp. ISBN: 84-688-1917-4.

El asunto de la inmigración plantea un serio reto tanto a los profesionales de la política como a la sociedad española en general. Lógicamente, la gravedad se acentúa en el ámbito de la educación, que sirve siempre de termómetro para detectar la incidencia de este fenómeno en el resto de las áreas de la vida de un país. El libro es fruto del trabajo de colaboración ya habitual entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Instituto de la Mujer, del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, que se ha centrado en investigaciones sobre las mujeres en la educación, que ambas instituciones han auspiciado o realizado. En esta ocasión, los autores del trabajo han sido los integrantes del Colectivo IOE Carlos Pereda, Miguel Ángel de Prada y Walter Actis, coordinados por Montserrat Grañeras Pastrana, del CIDE, que se habían marcado como objetivo explorar la distribución por sexos del alumnado extranjero escolarizado en España en los niveles educativos previos a la Universidad. En este caso, se han planteado cómo influye la adscripción sexual en pautas escolares tan importantes como el acceso y permanencia en las aulas, el rendimiento escolar o las expectativas académicas profesionales. El estudio surgió de la preocupación compartida por el CIDE y el Instituto de la Mujer sobre la escolarización en España de hijos e hijas de familias inmigrantes. Se había constatado que los varones eran más numerosos que las mujeres y que esta diferencia crecía cuando se trataba de alumnado procedente de países de mayoría islámica. Estos datos provocaron la inquietud e impulsaron el trabajo. Al mismo tiempo, en esta última década se había comprobado que disminuía el alumnado autóctono y que, al mismo tiempo, crecía de forma continua el número de alumnas y alumnos procedentes de la inmigración. La situación exigía lo que los autores han denominado «investigaciones *ad hoc*».

Lógicamente, el libro se encuentra colmado de datos y estadísticas. La primera etapa del trabajo era analizar las estadísticas educativas en función de la distribución por sexos y nacionalidad del alumnado, con el fin de detectar si existían pautas diferenciadas. La segunda etapa consistía en estudiar empíricamente las trayectorias escolares mantenidas por los hijos e hijas de familias inmigrantes marroquíes y dominicanas, que constituyen mayoría en algunas regiones o zonas del territorio español. Se trataba de configurar un mapa matizado de la presencia de niñas y jóvenes hijas de inmigrantes en el sistema escolar español por comunidades autónomas y principales provincias de inmigración. La Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona son las zonas en las que se concentra el 40% del alumnado extranjero residente en España, con especial referencia al barrio madrileño de Tetuán y el barcelonés de Ciutat Vella.

La primera parte del informe tiene un carácter fundamentalmente descriptivo y se divide en cinco apartados que incluyen los resultados del análisis de las estadísticas escolares. El primero se centra en el contexto general para el conjunto de España de las grandes tendencias del alumnado tanto inmigrante como autóctono, en los niveles previos a la Universidad; le sigue el análisis de las pautas según el sexo diferenciadas por nacionalidades; a continuación, los resultados de las estadísticas escolares en la Comunidad de Madrid y la provincia de Barcelona, y, por fin, la comparación de las estadísticas escolares con las de residentes extranjeros y con los padrones municipales en Madrid y Barcelona. La segunda parte recoge los resultados de la encuesta aplicada en Madrid y Barcelona, para comparar las diferencias según sexo con otras variables. Algunos capítulos clave son las tasas de escolaridad, la titularidad de los centros, el rendimiento escolar, las expectativas académicas y profesionales, así como el abandono de la escuela y las trayectorias laborales posteriores. Los apartados de esta segunda parte recorren las tendencias de la última década, el incremento de alumnado extranjero y la reducción de los españoles, según tres modelos básicos, como son el de equilibrio de sexos (europeos, suramericanos y autóctonos), modelo de mayoría masculina (alumnado marroquí) y de mayoría femenina (alumnado centroamericano). Sigue el análisis del alumnado extranjero, marroquí y dominicano en Madrid, con sus resultados concretos; el análisis del alumnado extranjero, marroquí y dominicano en Barcelona, con sus resultados, y concluye con la búsqueda de explicaciones para las diversas distribuciones por sexo del alumnado extranjero, con especial consideración de residentes extranjeros por sexo, distribución por sexo de los inmigrantes jóvenes, incidencia de los «menores no acompañados» procedentes de Marruecos, inmigración tan abundante en los últimos años, y las pautas demográficas, migratorias y escolares según la encuesta realizada.

El segundo capítulo se centra en las trayectorias escolares de la inmigración marroquí y dominicana, a partir de 731 hijos e hijas pertenecientes a 242 familias. Se recogen las tasas de escolaridad en España y en los países de origen, para concluir que la escolarización es generalizada hasta los 15 años y desciende a partir de esa edad, que las tasas de escolaridad en su país de origen son algo menores que en España, que a partir de los 16 años las mujeres estudian más que los hombres, una mayor escolarización de los hijos e hijas de familias con alto nivel profesional y académico, y concluye con las diferencias de escolarización de los inmigrantes en Madrid y Barcelona.

El libro informa sobre la titularidad de los centros, para concluir que la mayoría estudia en la enseñanza pública, y también analiza las causas del éxito y el fracaso del rendimiento escolar, que dependen en gran parte del momento de su incorporación a los estudios, que es una variable clave, lo mismo que se refiere al sexo como otro factor explicativo. Avanza información sobre las expectativas en los estudios, sobre el abandono escolar y sus causas, para terminar con un capítulo dedicado a la recapitulación, con conclusiones importantes sobre las diferencias por sexos en

la escuela según las nacionalidades, «la prevalencia de un sexo sobre otro en la escuela se debe principalmente no a diferencias en las tasas de escolaridad de ambos sexos, sino a la mayor presencia de hombres o de mujeres en el conjunto del grupo nacional correspondiente»; sobre la escolarización de los hijos y de las hijas de familias marroquíes y dominicanas, «para las niñas marroquíes la venida a España ha representado una oportunidad de promoción escolar y social» y «favorecer la reunificación familiar es condición –casi necesaria en el caso marroquí– para que los hijos e hijas jóvenes se mantengan escolarizados»; sobre el rendimiento escolar y las expectativas de los hijos y las hijas escolarizados, «los problemas de rendimiento escolar son mucho más frecuentes entre los chicos (38%) que en el caso de las chicas (19%), diferencia que se incrementa aún más en los niveles post-obligatorios», que todo apunta a «un serio problema de ajuste o adaptación del alumnado, al pasar de los sistemas educativos del país de origen al de España», «que sorprende comprobar que, de los escolares de ambos sexos nacidos en España, el porcentaje de fracaso en el colectivo marroquí (29%) es cuatro veces mayor que en el dominicano (7%), lo que sugiere una especial dificultad, barreras o prejuicios en relación al primero de ambos grupos» y que la solución al grave problema de que la elevada concentración de alumnos y alumnas inmigrantes de incorporación tardía en los centros públicos pueda favorecer también peores resultados globales que en los privados «pasa, en primer lugar, por dotar a los centros –públicos y concertados– de recursos y programas que faciliten la incorporación de las personas recién llegadas y, en segundo lugar y como mal menor, arbitrar las disposiciones necesarias para que la distribución del alumnado inmigrante entre todos los centros –al menos entre los públicos y privados concertados– se equitativa»; y, por último, sobre el nivel de estudios alcanzado y la trayectoria laboral posterior de los hijos y las hijas no escolarizados, basados en el dato certero de que «el 34% de los hijos e hijas de familias marroquíes y dominicanas de todas las edades que residen en la Comunidad de Madrid y en la provincia de Barcelona no está escolarizado», que «las mujeres inmigrantes, sobre todo las marroquíes, han encontrado más barreras que los hombres para acceder a la escuela, pero luego su permanencia dentro de ella ha sido mayor», «el primer motivo para abandonar los estudios... es la necesidad de trabajar (48,5%); en segundo lugar, aparecen los problemas escolares (36%)...», como conclusión «se podría afirmar que mientras los chicos «fracasan», a las chicas «las sacan» de la escuela». El estudio ha investigado uno de esos asuntos que tanto preocupan a los políticos y que exige soluciones fundamentadas en el inmediato futuro. El libro aporta, además, una breve bibliografía y interesantes tablas y gráficos.

Manuel Irusta Cerro

**Costa Rico, A. (2004):**

*Historia da educación e da cultura en Galicia (séculos IV-XX). Permanencias e cambios no contexto cultural e educativo europeo*

Vigo, Edicións Xerais de Galicia, 1.245 pp. ISBN: 84-9782-220-X.

La publicación de un libro como éste hubiera sido algo impensable hace diez o quince años. Y ello por varias razones que nada tienen que ver con sus 1.245 páginas (más bien al contrario: lo inusual hoy es que una editorial se atreva, desde un punto de vista comercial, con un libro de tales dimensiones). En primer lugar, porque el desarrollo de la historia de la educación autonómica en España es un fenómeno relativamente reciente aunque puedan señalarse algunos interesantes antecedentes, en especial en el área catalana. Un fenómeno resultado, a su vez, de varios factores: a) la creación de sociedades científicas de historia de la educación (no hay que olvidar que la primera constituida en este país fue la de los países de lengua catalana, en 1979, a la que se ha añadido en los últimos años la castellano-leonesa); b) la celebración de jornadas o coloquios histórico-educativos así mismo restringidos a una Comunidad Autónoma determinada (por ejemplo, en Cataluña, Valencia, Castilla-León y Andalucía), de la aparición de revistas específicas (*Sarmiento. Anuario Galego da Historia da Educación*); c) publicaciones (por ejemplo, entre las recientes, el libro de Josep González-Agàpito, Salomé Marqués, Alejandro Mayordomo y Bernat Sureda, *Tradició i renovació pedagògica. 1898-1939 Història de l'Educació. Catalunya, Illes Balears, País Valencià* (2002): Barcelona, Institut d'Estudis Catalans) y d) equipos y proyectos de investigación centrados en el estudio de la historia de la educación de una Comunidad Autónoma determinada gracias, sobre todo, a la existencia de fuentes de financiación autonómica, provincial o municipal, y de la inclusión en los planes de estudio de la licenciatura de pedagogía de asignaturas, obligatorias u optativas, sobre la historia de la educación en una u otra Comunidad Autónoma (por ejemplo, en las universidades de Barcelona-Central, Girona, Rovira i Virgili de Tarragona, Islas Baleares, Valencia, Málaga, Sevilla, La Laguna, Madrid-Complutense, Salamanca, País Vasco y Santiago).

Este florecimiento de las historias autonómicas de la educación ha estado acompañado, casi desde el primer momento, de debates sobre el sentido y alcance de las historias regionales y locales y su relación con las historias de ámbito nacional-estatal. Debates unas veces explícitos y otras encubiertos que incluso han sido motivo de algún seminario, como el organizado en Valencia los días 8 y 9 de octubre de 2004 por la Sociedad Española de Historia de la Educación, cuyas ponencias y conclusiones se hallan pendientes de publicación.

Es en este contexto en el que surge y en el que hay que considerar el libro de Antón Costa sobre la historia de la educación y la cultura en Galicia desde los siglos

IV al XX. Un libro que además, como indica el autor, intenta ser al mismo tiempo un ensayo interpretativo, una monografía de investigación, un manual didáctico (no en balde imparte en la Universidad de Santiago la asignatura de Historia de la Educación en Galicia) y una herramienta de trabajo e investigación (p. 31). De ahí que, con independencia de su extensión e índices analítico, de instituciones educativas, obras citadas, onomástico y toponímico, incluya al final 46 textos o documentos informativos de índole muy variada (periodísticos, literarios, oficiales, legislativos, procedentes de ensayos pedagógicos, etc.), así como, intercalados en el texto de la obra, nada más y nada menos que 46 tablas estadísticas, 102 ilustraciones, 24 mapas, y 7 gráficos. Estamos, pues, ante una obra ingente que, caso de ser realizada por un solo autor, como es el caso, exige, para ser llevada a buen puerto, muchos años de reflexión y trabajo, un buen número de investigaciones y publicaciones anteriores propias (de entre las que destacan, por su aprovechamiento en este libro, sus tesis doctoral, *Escolas e mestres. A educación en Galicia: da Rstauración á II República*, 1989, e *Historia do ensino do Reino de Galiza, 413-1483*, 1995) o de otros historiadores (es decir, un cuerpo de saber y conocimientos que revela la madurez historiográfica de la historia de la educación en Galicia), así como una capacidad de síntesis envidiable y, sobre todo, un claro esquema de ideas acerca de que es lo que se quiere contar y cómo hacerlo.

En este último punto (el qué contar y el cómo hacerlo: cómo y desde dónde mirar lo que quiere decirse y cómo escribirlo o qué estrategias retóricas escritas elegir o desechar) la obra cuenta con indudables aciertos. En primer lugar, como indica Agustín Escolano en el texto titulado «A la búsqueda de la identidad», escrito a modo de presentación del libro, se trata, como no podía ser menos, de una historia de tiempos largos (p. 14). Así mismo, algo también indicado por Escolano y por Xosé R. Barreiro en su «Prólogo», la búsqueda de esa identidad gallega no lleva al autor a recluirse en los límites territoriales, personales o lingüísticos de lo que fuera Galicia en cada momento histórico. Esta historia de la educación en Galicia es mucho más que eso. Siguiendo el símil de las muñecas rusas, apuntado por Escolano, dicha historia de la educación se escribe al mismo tiempo que se escribe la historia de la educación europea y española. Y ello hasta el punto de que en las 1.245 páginas del libro uno puede encontrar, para cada siglo, edad o época, una buena síntesis de las ideas, acontecimientos y evolución educativa de Europa o España desde el siglo IV hasta el presente como marco comparativo y contextual en el que integrar y entender la historia de la educación en Galicia.

Por si ello no fuera suficiente, el autor deja bien claro en el título que no ha intentado escribir sólo una historia de la educación, sino de la educación y de la cultura. Se trata, por supuesto, de una concepción de la cultura más como producto intelectual (la alta cultura) que sociológico o antropológico y así lo dice el mismo autor (pp. 23 y 27). Pero la realidad le desborda, de tal modo que, junto a la dimensión intelectual de la cultura, el lector hallará también análisis y referencias, en cada época, a la difusión de la cultura escrita en sus diversas manifestaciones

(bibliotecas, imprenta, lecturas) y a la historia de la ciencia y la técnica. Por otra parte, su concepción de la educación es amplia. No incluye sólo, como es habitual, el pensamiento pedagógico, las instituciones docentes tanto públicas como privadas y la política educativa, sino también, en la medida en que lo permiten las investigaciones existentes, la realidad y las prácticas docentes, los procesos de alfabetización, escolarización y feminización, e incluso, en ocasiones, la historia de la infancia y de la adolescencia.

Además, o con independencia de ello, esta historia de la educación en Galicia es, «en alguna medida, una historia militante». Y lo es desde un doble sentido nacionalista y progresista, aunque el autor sólo realce, en la introducción, el primero de ambos aspectos. En efecto, en palabras de Antón Costa, esta es «una historia educativa y cultural de una comunidad sin aparatos de Estado durante mucho tiempo y sin cronistas regios o de otro tipo, abusivamente subsumida en una historia de España elaborada externamente con criterios de uniformización, homogeneización y centralización. Es, pues, una historia que quiere considerar a Galicia como sujeto histórico, como nación más que como región –si bien también podría abordarse como *historia regional* española en una parte de este recorrido histórico–. Quiere ser un texto histórico sobre una comunidad cultural, inscrita en la dialéctica entre lo global y lo local, y sometida a abrasivos procesos de crisis de identidad y desnacionalizadoras» (p. 28). De ahí que esta historia, «que toma a Galicia como sujeto histórico y cultural y a los gallegos como *actores* fundamentales» de la misma, pretenda «restaurar a *damnatio memoriae* de un pueblo sometido a un proceso secular de desarticulación y dependencia cultural», que para el autor se inicia sobre todo a partir del reinado de los Reyes Católicos, «pudiendo así ayudar a fortalecer una renovada identidad gallega» (p. 23).

En cuanto al segundo de los rasgos indicados, su carácter pedagógicamente progresista, no podía ser de otro modo si se tiene en cuenta que su autor fue uno de los fundadores, en 1983, del movimiento de renovación pedagógica *Nova Escola Galega* y promotor de alguna de las revistas gallegas más representativas de dicho movimiento como *As Roladas-2* (1978), la primera revista pedagógica en gallego, y la *Revista Galega de Educación* (1986). De ahí que quien lea este libro encontrará, en sus páginas finales, una buena síntesis sobre la innovación pedagógica en Galicia en la segunda mitad del siglo XX en el contexto de dicha innovación en España.

Dado que se trata de una historia de la educación «a la búsqueda de una identidad» cultural, en acertada expresión de Agustín Escolano, y de que dicha historia plantea de lleno las cuestiones clave en el debate que ha tenido y tiene lugar sobre el entronque o relación entre las llamadas historias nacionales-estatales y las locales, regionales o autonómicas, dedicaré el resto de esta reseña a tratar, al socaire del libro de Antón Costa, algunas de ellas.

La primera cuestión se refiere a los signos de dicha identidad. Digo signos porque pueden ser uno o varios. En este caso, Antón Costa utiliza por separado o con-

juntamente tres criterios distintos: el territorial, el personal y el lingüístico. En cuanto al territorial, como señala en diversas ocasiones, los actuales límites político-administrativos de Galicia no coinciden con los que pudo tener en otros momentos, y mucho menos con su área de influencia cultural. La Gallaecia hispano-romana ocupaba partes de lo que hoy es Asturias, Castilla-León y Portugal al configurarse en torno a tres ciudades interconectadas: Asturica (Astorga), Braccara Augusta (Braga) y Lucus Augusti (Lugo). La influencia de la diócesis de Braga (Portugal), que abarcó en algunos momentos parte de la actual Galicia, fue determinante durante la Edad Media para entender la educación y la cultura *gallegas*, como también lo sería la universidad de Salamanca hasta la creación de la de Santiago en 1526.

El criterio personal, superpuesto al anterior, plantea problemas adicionales: ¿hay que estudiar sólo aquellos personajes que vivieron en Galicia o a aquellas instituciones ubicadas en esta Comunidad Autónoma (o en lo que se entienda por Galicia en cada momento histórico)? La cuestión no es baladí y debe ser resuelta, en cada caso, al afrontar cualquier tipo de historia nacional, autonómica, regional o local. Bastan algunos ejemplos: ¿debe estudiarse a Séneca o a Quintiliano, como suele hacerse, en una historia de la educación española por el simple hecho de que nacieran en la Hispania romana, cuando ambos fueron trasladados a Roma cuando eran niños? ¿Por qué no, entonces, en una historia de la educación andaluza, en el primer caso, o aragonesa, en el segundo? Si el criterio es el del nacimiento, combinado con el territorial derivado de la residencia (es decir, con la inclusión de los no nacidos en el territorio objeto de estudio, pero que desarrollaron su actividad educativa en el mismo), entonces Feijóo debe incluirse, como Antón Costa lo hace, en una historia de la educación en Galicia por haber nacido en Casdemiro (Orense) y, además, haberse formado y dedicado por primera vez a la enseñanza en el espacio territorial gallego, aunque el resto de su vida estuviera ligado a la ciudad y universidad de Oviedo, sin que ello implique que no pudiera ser también incluido en una historia de la educación en Asturias. Por otra parte, en palabras de Manuel Rivas, «Galicia está y no está en Galicia». No se trata ya, en este punto, de su vinculación cultural con Portugal y todo lo lusófono, o de las influencias y relaciones con la Europa del Norte, en especial con la cultura celta, sino de su presencia, de su ir, volver y venir, con América Latina, sobre todo en el último cuarto del siglo XIX y en la primera mitad del XX. Algo que, desde el punto de vista educativo y cultural, exige dar cuenta, como se hace en esta obra, de las actividades llevadas a cabo en este ámbito por los emigrantes gallegos en América, y al mismo tiempo, por su relación con ello, de las llamadas escuelas de indios, es decir, de la red de centros educativos y culturales creados en Galicia gracias a la acción de algunos emigrantes enriquecidos o de sociedades específicamente fundadas en América con tal fin.

El criterio lingüístico, por último, no es menos problemático. Primero, porque todo lo relativo al ámbito de la educación y la cultura puede haber sido escrito en gallego, en castellano y, al menos hasta el siglo XVIII, en latín. Después porque, si

esto es así, una historia de la educación en Galicia debe incluir, como en este caso se hace, todo lo escrito, ya sea de índole oficial o privada, en uno de estos tres idiomas sin entrar en el debate, planteado en el ámbito de la historia literaria, de si –por poner un ejemplo– Valle-Inclán debe o no ser incluido en una historia de la literatura gallega por no haber escrito su obra en este idioma. Por último porque, por tratarse de una Comunidad Autónoma con dos lenguas oficiales, en la que el gallego forma parte de su identidad cultural de un modo consustancial, necesariamente una historia de la educación y de la cultura en Galicia debe tratar y estudiar, como también se hace en esta obra, la evolución en este punto de una sociedad en la que la convivencia del castellano y el gallego ha estado marcada por periodos de claro predominio cuantitativo y cualitativo (en cuanto a su consideración y usos sociales) de uno u otro idioma o, incluso, por la exclusión escolar de alguno de ellos.

Al margen del debate sobre los criterios de identidad utilizados y los problemas de enfoque y metodología que plantean, pero en relación con los mismos, la cuestión clave que subyace en este tipo de estudios es la de las relaciones entre historia nacional-estatal, regional y local a la que habría que añadir la historia de marcos territoriales más amplios hasta llegar al nivel mundial.

Como ya señalé en otro lugar (*Espacio y tiempo. Educación e Historia* (1996). Morelia, Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 73-74), debatir en abstracto si la historia ha de ser local, regional o nacional-estatal carece de sentido. Plantearlo, además, como una disyuntiva excluyente es, además, un error. Estos enfoques, a los que habría que añadir el supranacional, no se excluyen. Precisamente cuando lo hacen es que se está haciendo mala historia. Una historia incompleta producto tanto del acotamiento de campos de investigación por una comunidad científica determinada, como del recurso a enfoques y análisis parciales y descontextualizados.

Este dilema entre lo local/regional y lo nacional o estatal, más aparente que real, es, en el fondo, la versión espacial de otro dilema más profundo: el que también erróneamente se plantea entre particularismo o microanálisis y generalización o macroanálisis. Erróneamente porque uno no alcanza a ver como es posible la generalización si no es a partir de estudios limitados territorialmente y concretos y, viceversa, cómo son posibles estos últimos –sin caer en la crónica o erudición estéril– sin insertarse en contextos más amplios y sin el recurso consciente o inconsciente, en ambos casos, a la comparación, es decir, al establecimiento de semejanzas y diferencias. La contextualización y la particularización deben ser –lo son en esta obra de Antón Costa– dos procesos inseparables: las dos caras de una moneda en la que una implica y necesita a la otra. Sólo cuando se opera en varias escalas, como en este caso, es posible captar las peculiaridades de cada sistema o proceso, sus rasgos propios y sus similitudes con otros espacios territoriales coetáneos.

En el caso de Galicia, como aspectos peculiares podrían destacarse, entre otros, la importancia y rasgos de la cultura de los monasterios en la Edad Media, e inclu-

so con anterioridad; la existencia de una lengua propia cuyos usos, distribución y peso social ha ido variando en el tiempo; la configuración territorial del mundo rural con sus escuelas de una sola aula y una sola maestra hasta el extremo de contar con un modelo de escolarización, las escuelas de «ferrado», específicamente propio; el peso del sistema de foros para el cultivo de la tierra y el papel desempeñado, en este caso, por los propietarios absentistas y los administradores de sus tierras; o la emigración a América y el fenómeno de las escuelas de indianos o dependientes de fundaciones docentes.

En cuanto a las similitudes –con todas las matizaciones y peculiaridades que quieran advertirse–, todos aquellos aspectos en los que los hechos y procesos educativos y culturales han venido determinados por decisiones, procesos, hechos y agentes de ámbito territorial más amplio como las distintas órdenes y congregaciones religiosas que en un momento concreto decidieron instalarse en Galicia, los concilios de la Iglesia católica, las monarquías o estados –en especial el Estado español en los siglos XVIII, XIX y XX– a los que perteneció Galicia, o, por aludir a hechos más próximos, la guerra civil y el franquismo o la configuración de un Estado autonómico a partir de 1978.

Sólo estudios de ámbito local, regional y autonómico, como el efectuado por Antón Costa, permiten, además de rescatar lo peculiar o específico de un espacio territorial u otro, apreciar las diferencias y matices con los que un mismo proceso, hecho o norma se desarrolló y aplicó en diferentes espacios educativos y culturales. Sólo de esta forma, gracias a libros como el de Antón Costa, pueden salir enriquecidos tanto el debate como los análisis históricos de ámbito local, regional, estatal o supranacional: matizándose unos a otros, y considerando el alcance real de procesos más amplios y de las influencias externas, los rasgos peculiares y específicos de cada ámbito territorial, los fenómenos de adaptación y recreación de dichas influencias, y, en definitiva, la interacción entre unos y otros modos de reconstruir el pasado.

Antonio Viñao

**Dadzie, S. (2004):**

*Herramientas contra el racismo en las aulas*

Madrid, Ediciones Morata, 2004, 135 pp. ISBN: 84-7112-491-2.

En esta obra eminentemente didáctica y práctica, su autora, Stella Dadzie, profesora de profesión en entornos de marginalidad y, en la actualidad, consultora de formación especializada en «raza y otras cuestiones relativas a la igualdad» le brinda al profesorado la oportunidad de conocer una serie de herramientas de gran utilidad de cara a la integración de los alumnos en las aulas.

Como la propia autora declara en el prólogo del libro, éste es el resultado del trabajo desarrollado durante más de veinte años en escuelas, centros universitarios, clubes de jóvenes y otros ámbitos educativos pero, a diferencia de otras obras de la autora centradas o dirigidas al problema de la integración y el racismo per se, este libro se dirige a los profesores y les brinda algunas orientaciones prácticas y asequibles sobre cómo actuar frente al racismo en las aulas.

La autora es una firme defensora del desarrollo completo del niño, con una conciencia global y unas competencias cívicas activas. Ante dicho reto, entiende que las escuelas se encuentran en una posición única para configurar y definir a los ciudadanos del mañana, pero también cree, y pienso que con acierto, que las relaciones humanas armoniosas, tolerantes y pacíficas sólo podrán establecerse cuando las personas vean reconocidos sus derechos humanos básicos y garantizados la justicia y el trato equitativo, de ahí que la lucha contra el racismo desde que el alumno es pequeño sea trascendental para su futuro desarrollo e integración en la sociedad.

Este libro, eminentemente práctico, que está estructurado como una guía de actividades dirigida a ponerla en práctica con los alumnos, se estructura en tres bloques. En una primera fase introductoria, se expone el marco legal en el que la educación ha de encuadrarse y, en consecuencia, los perfiles y cualidades que ha de desarrollar el profesorado para que la igualdad legal se traslade de forma real a las aulas (el profesor ha de ser formado previamente para luego poder transmitir y desarrollar un ambiente de igualdad y no discriminación). El segundo bloque de la obra se centra en enseñar al profesorado a detectar y luchar contra el racismo en las aulas; de esta forma se le orienta a seleccionar actividades para realizar con los alumnos que permitan a estos exteriorizar lo que entienden por racismo, crear un ambiente en el que se sientan seguros para expresar lo que piensan al respecto, y asimismo, el propiciar que se cuestionen hasta qué punto pueden tener o mantener actitudes racistas ante situaciones concretas, es decir, lo que la autora denomina «una lista de comprobación», herramienta que considera clave para entender el pro-

blema desde su raíz. La obra concluye con un ejemplo fulminante de la presencia del racismo en nuestra sociedad. Entiendo que de cara a impactar al profesorado y, con el fin de que éste reaccione ante el problema, Dadzie pone de manifiesto el uso de ciertas expresiones que están teñidas de significado y connotación emocional y que, sin embargo, se utilizan indiscriminadamente en el entorno escolar. Ante dicha realidad propone que esos términos sean predefinidos y comentados previamente en clase para que los mismos sean desvinculados de cualquier connotación peyorativa posible y que, entendidos tan sólo como lenguaje, junto al sentimiento de seguridad y unidad previamente creados mediante las «herramientas» referidas anteriormente, el profesor pueda crear con su alumno un ambiente de confianza y cordialidad que permita a este último desarrollarse física e intelectualmente con confianza y seguridad.

Patricia Escudero

**Etxeberria Murguiondo, J.;**  
**Tejedor Tejedor, F. J. (2005):**  
*Análisis descriptivo de datos en educación*

Madrid, La Muralla, 372 pp. ISBN: 84-7133-749-5.

Las Ciencias Humanas se han ido aproximando cada vez más a las Naturales en su metodología y en sus recursos. Por eso, la utilización progresiva de datos estadísticos les permite un análisis más riguroso de los datos de fenómenos, que se caracterizan por su variabilidad, es un hecho incontestable. La estadística es a la vez un método científico y un poderoso instrumento de pensamiento. Lo que se pretende con ellas es organizar series de números que permiten sintetizar y generalizar los hallazgos de las investigaciones.

El reunir en un libro los saberes sobre este método y organizarlos supone un gran esfuerzo de concreción, simplificación y síntesis. Y a ello se han aplicado dos profesores de Salamanca y del País Vasco. Pretende servir tanto a los profesores de métodos de investigación, como a los alumnos que se inician en la misma. Los autores advierten que en este libro abordan los fundamentos de la Estadística Descriptiva y en los dos siguientes tratarán de la Estadística Inferencial y del Análisis Multivariante, respectivamente.

El libro consta de nueve capítulos que van abriendo el campo de la estadística a los no iniciados ya que comienza con un capítulo introductorio titulado «Conceptos básicos en estadística» que revisa aspectos como variable, población, muestra, estadístico, parámetro, estadística inferencial, descriptiva, etc. Procura dar a conocer las características de una buena medición, así como las escalas que se utilizan en la medida. También, se señalan las diferencias entre fiabilidad y validez con gráficos además de las pertinentes definiciones y se clasifican las escalas de medida como nominales, ordinales, de intervalos y de razón.

El segundo capítulo se dedica a la organización y representación gráfica de una variable, comenzando por el resumen de datos en tablas de frecuencia, conocimiento de las distintas posibilidades de representar de forma gráfica los datos, presentando ejemplos claros de ello y da las normas para una utilización adecuada de las representaciones gráficas. A continuación, otro capítulo nos introduce en las propiedades de las distribuciones de frecuencias. Con ello se pretende una introducción de la estadística descriptiva en el análisis exploratorio de los datos, se conocen los principales índices de tendencia central, la forma de calcularlos, sus propiedades y las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos. Se introducen los índices de dispersión, su utilidad, las medidas de asimetría y curtosis, y la obtención de diferentes índices con el programa SPSS.

Las puntuaciones individuales y la curva normal nos llevan a comprender la necesidad de complementar las puntuaciones directas con otras como las diferenciales y a conocer las propiedades de las mismas; a calcular las puntuaciones típicas, otras puntuaciones derivadas y las proporciones bajo las diferentes curvas normales. El capítulo cinco pasa al estudio conjunto de dos variables y en él se muestra cómo conocer y organizar los resultados para su presentación simultánea: medias de grupos, tablas de contingencia, y diagramas de dispersión. Además enseña a interpretar los resultados de los coeficientes de correlación obtenidos y discrimina los conceptos de correlación y causa. Como en el caso anterior muestra cómo obtenerlos por cálculo ordinario y con el SPSS. En todos los casos copiosos ejercicios ejemplifican lo que se explica y lo desmenuzan para su mejor comprensión.

El capítulo seis está dedicado a la regresión lineal y en él se enseña a calcularla, a interpretarla, analizar la bondad de ajuste, su significado y la definición, regresiones múltiples y parciales con el SPSS. La teoría de la probabilidad y la inferencia estadística ocupan el capítulo siete. También se pretende una comprensión de la inferencia, su realización con garantías, los riesgos de trabajar con muestras sesgadas o el trabajo con conceptos y propiedades de la probabilidad conjunta, marginal y condicional. El capítulo ocho se dedica a las distribuciones aleatorias y de probabilidad para introducir el cálculo de la esperanza matemática y la varianza de una variable aleatoria, a la vez que se introducen las dos distribuciones discretas y continuas más usuales: la binomial y Poisson, la normal, la Ji cuadrado, la t de Student y la F de Snedecor. El último capítulo está dedicado al SPSS como paquete estadístico utilización con ocho apartados en los que se describe y se muestra paso a paso su realización e interpretación. En los anexos se recogen varias tablas de distribuciones que se utilizan en el libro.

Consideramos un libro muy completo a la vez técnico y práctico que permite transitar e interpretar correctamente los datos y será de gran utilidad al profesorado, los alumnos, los doctorandos y todos los que realizamos investigación educativa.

Isabel Cantón Mayo

**Fernández Enguita, M.;**  
**Gutiérrez Sastre, M. (coords.) (2005):**  
*Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*

Madrid, Akal-Universidad Internacional de Andalucía. 286 pp. ISBN: 84-460-2309-1.

Últimamente gana presencia la consideración del presente como «tiempo de incertidumbre». También en artículos y libros como éste, que atienden al quehacer pedagógico y didáctico. Su contenido versa sobre uno de los núcleos vitales del sistema educativo y en ello consiste su mayor interés, al permitirnos percibir desde esta especie de «caja negra» elementos definitorios de la situación actual de nuestros centros de enseñanza y adivinar las tendencias en que se debate su orientación hacia el futuro. Es de advertir, no obstante, que no están en su punto de mira «todos» los centros del sistema, sino de manera prioritaria –y en algunos casos exclusiva– los del sector estrictamente público de las etapas no-universitarias. Los otros, a pesar de su relevancia significativa, parecen configurar un ámbito opaco a la observación de los analistas. Es notable, igualmente, que algunos de los convocados en Baeza, a unas Jornadas que han fructificado en este libro, sean profesores implicados en la gestión de sus institutos: se agradece su tono, distinto del dominante en las Facultades de Educación. La coyuntura específica de esa convocatoria, en el año 2002 –un momento bien preciso de los procesos reformistas–, tampoco es indiferente a una relectura de estas aportaciones tres años más tarde.

La cuestión central la propone Mariano F. Enguita, al sintetizar en torno a la «organización escolar» la sustancia del «modelo profesional» que da vida a las relaciones educativas. Constata la creciente complejidad que el cambio social impone al sistema y la necesidad de procesos de readaptación, en que la organización como tal adquiere mayor peso frente al aislacionismo individualista. Más que un agregado de maestros o una estructura burocrática, propugna organizaciones flexibles, conscientes de que son el nodo de una red educadora más amplia a la que han de estar abiertos sistemáticamente. En esta apertura habrían de centrarse los principales recursos demandados por los centros (p. 23), pero también ahí debería radicar la coherente redefinición de los modelos profesionales del profesorado. Si se quiere que la escuela, como servicio público, contribuya a la democratización social.

Antonio Viñao Frago analiza un elemento central de las organizaciones escolares: la dirección. Las formas históricas de configurarla atañen a la concepción de los centros y al sentido mismo de la profesión docente. Su recorrido genealógico-cultural –desde 1835, en que aparecen los primeros institutos, y desde comienzos del siglo pasado, en que se introducen las escuelas graduadas– permite conocer los

principales rasgos que la cultura escolar ha venido desarrollando, con sus continuidades y cambios, hasta el presente; cómo se han venido decantando diversos modelos de dirección, unos más propicios a la participación e innovación educativa y otros más jerárquico-burocráticos, con apoyos dispares en padres y profesores e, igualmente, en las distintas opciones políticas de poder. Pero igualmente permite reconocer que cualquier reforma o innovación se encuentra con culturas y tradiciones persistentes, no pocas de las cuales dificultan la adaptación de las herencias organizativas a las exigencias actuales (p. 75). La dirección escolar también ocupa la atención de José Segovia. En su ponencia no sólo trasluce su visión de los afanes reformistas de que fuera gestor en los definitorios años 80, sino además su propia experiencia posterior como director de un instituto madrileño. Los retos que plantea el siglo XXI, a profesores, alumnos y organización educativa, siguen vivos y urgentes de acelerados cambios a cuya profundidad no alcanza satisfactoriamente el afán legislador. La insuficiencia de las rutinas dominantes hace confesar al autor que «el funcionamiento de un centro sigue basándose, sobre todo, en el voluntarismo y en un llamativo sentido del deber y la profesionalidad de un buen número de profesores» (p. 221).

A las tradiciones etnográficas inmovilistas ha de añadirse el ritmo de exigencias innovadoras que el sistema productivo plantea actualmente a la escolarización: la globalización atañe a los ritmos, secuencias y objetivos de enseñanza y aprendizaje, con sus consiguientes repercusiones organizativas. A ello dedican atención tres coautores de este libro. Sus aportaciones son de particular interés para advertir las tendencias de futuro a que están avocados ineludiblemente nuestros centros. Francisco Beltrán advierte, frente a quienes desearían que las cosas fueran como siempre han sido, que la escuela, como su entorno, ya es diferente: «ya no es el lugar de la educación sino un lugar de educación» (p. 91). El posfordismo productivo está exigiendo nuevas prácticas organizativas -con su flexibilidad, autonomía, polivalencia, formación permanente-, y al mismo tiempo nuevos sujetos docentes, acordes con los nuevos modos de producción capitalista (p. 101). Pese a lo cual, el autor reivindica la «necesidad de reapropiarse de la dimensión pública de la enseñanza», del conocimiento de valores y objetivos sociales comunes. Eduardo Terrén abunda en esta línea, desde la consideración de los entornos multiculturales crecientes que está produciendo la inmigración. A mayor complejidad, mayor cuestionamiento de las rutinas establecidas. Es precisa una organización postburocrática capaz de gestionar democráticamente este capital social, oportunidad única para reforzar la propia educación democrática frente a quienes quieran demonizar el fenómeno o meramente edulcorarlo. El autor no duda, sin embargo, de que la búsqueda de una respuesta eficaz a la gestión de la multiculturalidad no ponga en evidencia la existencia de fuertes carencias limitadoras (p. 113). Joaquín Gairín, por su parte, partiendo de que «las organizaciones son construcciones sociales de y para la sociedad», plantea la necesidad de revisar y actualizar las decisiones que afectan a la ordenación de las intervenciones educativas (p. 129). Lo impone la dinámica socio-

cultural en que estamos inmersos, so pena de anacrónico burocratismo involucionista. Frente a los reduccionismos simplificadores propugnados por determinadas concreciones pedagógicas ante los retos actuales –la construcción de ciudadanos conscientes y responsables en el contexto europeo–, y a sus efectos perversos de exclusión y desigualdad, el autor aboga por adaptaciones organizativas que no pierdan de vista la cohesión social dentro de la variada gama de objetivos que cada centro ha de tratar de cubrir en la especificidad de su entorno. Flexibilidad significa aquí tener presentes, antes que las normas estandarizadoras, la relación entre recursos y resultados, y una estructura funcional adecuada. Conlleva, además, el desarrollo de procesos organizativos que –en la línea de una «organización que aprende»– se planteen nuevos y constantes retos que, al tiempo que mejoren sus propias dinámicas internas, contribuyan positivamente al cambio sociocultural del entorno.

Al margen de las incertidumbres que este cúmulo de urgencias plantea, existen ya responsabilidades e instrumentos institucionalizados en las organizaciones escolares. Antonio Guerrero Serón se centra más en lo primero para urgir cambios organizativos capaces de «mejorar los resultados». El funcionamiento de las relaciones organizativas –con atención peculiar a los hábitos docentes y discentes– cuenta a la hora de hablar de rendimiento escolar (p. 182), y propugna una serie de mejoras que refuercen y regeneren el valor de este sistema abierto al medio social. Emili Muñoz, de un instituto de Barcelona, llama la atención sobre las culturas dominantes que afloran al elaborar los proyectos de centro, para destacar, por encima de su formalismo, sus carencias de creatividad, de «regulación democrática», de equidad y de participación comunitaria (p. 227). M<sup>a</sup> Teresa González observa los departamentos didácticos y sus potencialidades. A las inercias operativas de desarrollo profesional que tienen, la autora quiere oponerle su consideración como unidades claves de cambio, aunque es consciente de bastantes inconvenientes (pp. 248-249). Por último, Marta Gutiérrez Sastre pasa revista a las dificultades por que atraviesa la participación escolar: débil, burocrática y alejada de los aspectos más determinantes. Basándose en un estudio de caso, trata de establecer las causas de esta situación. En el contexto del libro, y de los cambios necesarios que los diversos autores propugnan, el panorama de las culturas participativas dominante en los órganos colegiados de nuestros centros es un contrapunto inquietante, poco propicio al optimismo «facilón».

Caben ante la incertidumbre reacciones variadas, incluida la de la no-mudanza. También cabe suscitar preguntas relevantes para encontrar vías coherentes de orientación para perplejos, como pretende este libro. Es obvia la necesidad de concertar muchos cambios de actitud para que cada centro educativo sea capaz de responder en este momento a las demandas de actualización, dentro de las garantías de igualdad y cohesión que la unidad del sistema educativo democrático exige. En el libro se trazan líneas precisas para la optimización de tales esfuerzos. No deja de producir desazón, sin embargo, la reiterada constatación de naturalizados hábitos

obstaculizadores en el interior del sistema. Porque, entre la velocidad evolutiva del entorno y la capacidad de adaptación de los centros –de sus profesionales y de sus gestores institucionales– para darle respuesta, se está jugando sin mediaciones retóricas la función real de nuestra enseñanza pública.

Manuel Menor Currás

**Fernández Planas, A. M. (2005):**

*Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española. Apuntes de catalán, gallego y euskara*

Barcelona, Ed. Horsori, 200 pp. ISBN: 84-96108-14-7.

Como informa el título, la pretensión de la autora del libro no es otra que la de proporcionar nociones básicas con el fin de que lectores y alumnos tengan una visión panorámica de la fonética y asienten los conceptos más importantes. Sin embargo, además de los capítulos tradicionales que hacen referencia a las partes principales de la fonética, nos introduce en aspectos y temas que no son comunes en otros manuales, por ejemplo establece una conexión continua entre acústica y articulatoria, habla de los diversos instrumentos con los que se trabaja en los laboratorios, dedica un capítulo a repasar las aplicaciones prácticas de la fonética y añade un apéndice de fonética de las otras lenguas de España: catalán, gallego y euskara.

El libro está organizado en siete capítulos, cada uno dedicado a un tema. El capítulo I, «Situación de la fonética en el proceso de comunicación», refresca los conocimientos lingüísticos del lector, sitúa la fonética en el esquema de comunicación y nos introduce en sus distintas ramas. El capítulo II, «La fonética articulatoria. La producción del sonido», se dedica a la exposición del aparato fonador y a los procesos que tienen lugar en él, describe los diferentes tipos de sonidos de las lenguas humanas a partir de sus características de articulación e informa de los instrumentos utilizados para analizar los sonidos. En el capítulo III, «La transcripción fonética o el reflejo escrito de las características de los sonidos», nos convence de la necesidad de disponer de alfabetos que reflejen lo más fielmente posible el habla humana y se centra en el AFI, el alfabeto que la mayoría de los fonetistas utiliza hoy en día. El capítulo IV, «La fonética acústica. La transmisión del sonido», habla de la acústica, expone sus parámetros de análisis fundamentales, sus unidades, sus gráficos más representativos, las técnicas experimentales más utilizadas y realiza una descripción de los diferentes tipos de sonidos desde este punto de vista. En el capítulo V, «La fonética perceptiva. La percepción del sonido. Teorías de la percepción», describe el aparato auditivo y el mecanismo de percepción y habla de las principales teorías al respecto. El capítulo VI, «*La fonética del español estándar peninsular. Las características fonéticas de sus sonidos*», aborda las características articulatorias y acústicas del español y plantea su cuadro de sonidos a partir del cuadro del AFI e incorpora en un apéndice las características fonéticas más relevantes del catalán, gallego y euskara. El capítulo VII, «La fonética aplicada. Múltiples usos de la fonética en la vida cotidiana», se dedica a los campos de aplicación de la materia: la logopedia en el campo didáctico, la rehabilitación de los trastornos del habla en el campo clínico, la

síntesis y el reconocimiento automático de voz en el campo tecnológico y la fonética forense en el campo judicial.

Tanto en la concepción de los capítulos como en la estructura de estos, la autora demuestra una gran capacidad didáctica para captar la atención, despertar curiosidad y enseñar. Todos los capítulos están concebidos de la misma manera y constan de las mismas partes, lo que facilita mucho la tarea de estudio al alumno quien se familiariza enseguida con la estructura. Se parte siempre de una introducción en la que mediante preguntas se logra despertar nuestra curiosidad e interés, además de dejar claros cuáles son los objetivos que se quieren conseguir en el capítulo. A continuación se presenta un cuadro-esquema de los contenidos del tema y se hace la exposición paso a paso, de forma muy clara, con un lenguaje sencillo que facilita el proceso de adquisición de conocimientos. Una vez terminada la exposición aparece una referencia bibliográfica de ampliación básica por si alguien está interesado en contenidos concretos y se ofrece un interesante cuestionario de evaluación para comprobar lo que se ha aprendido. Al final del libro se presenta una bibliografía muy bien seleccionada para profundizar en los aspectos que se han expuesto, el solucionario de los ejercicios propuestos en cada capítulo, una hoja de soluciones de los cuestionarios y el índice de los términos aparecidos en el glosario.

La preocupación didáctica de la autora se muestra también en el uso de gráficos, que permiten visualizar las explicaciones teóricas, y en la información complementaria que aporta. Esta información es de dos tipos: actividades que permiten razonar las respuestas y aplicar los conocimientos adquiridos y un glosario que define de forma concisa algunos términos específicos que han ido apareciendo.

Nos encontramos, pues, ante un manual perfectamente estructurado, muy claro de exposición, elaborado por alguien que no solo conoce la materia y la mejor forma de enseñarla sino que sabe también como atraer al lector y hacer fácil el estudio al alumno.

M. E. Pérez Zorrilla

**Gimeno Sacristán, J. (2005):**

*La educación que aún es posible*

Madrid, Morata, 184 pp. ISBN 84-7112-500-5.

La presente obra se compone de una colección de ensayos que el autor ha escrito en diferentes momentos de su trayectoria profesional. En ellos describe los influjos que la sociedad y la cultura actuales tienen sobre la escuela, a la vez que ofrece una respuesta al desafío que supone la constante y continua transformación de esta institución a consecuencia de su inevitable inserción en una sociedad y una cultura concretas.

La educación se ve inevitablemente afectada por los cambios que suscitan los procesos de la llamada globalización. Estos procesos afectan al modo de concebirla, a la jerarquía de valores a los que generalmente se considera que ha de servir, a las prioridades políticas educativas, a las diversas concepciones de la calidad, al diseño de los currícula, a los procedimientos de control de las instituciones escolares, etc.

En el presente contexto de la globalización, las instituciones escolares no tienen el monopolio de la información y no están solas en la tarea de educar y enseñar, por lo que apremia la necesidad de hacerlas funcionar de un modo acorde a esta realidad. Ante esta situación, Gimeno Sacristán plantea la conveniencia de reinventar la educación, basándose en lo que sabemos sobre cómo lograr con calidad sus objetivos en experiencias puntuales, con buenos y dedicados profesores, con apoyos de las administraciones, de las familias, sin dejarnos llevar por los avatares del mercado. Como puede constatarse a lo largo de esta obra, el autor desafía a los retos de la sociedad y la cultura propias de nuestra era globalizada, impulsando un proyecto dirigido a la escuela de hoy.

El libro, siguiendo la estela de estas transformaciones sociales, se articula en tres partes. En la primera, que consta de cuatro capítulos, el autor analiza los rasgos de la cultura de la escolaridad, su lógica y su contenido. En el capítulo primero se dan unas breves pinceladas sobre las contradicciones y retos que afectan a la educación actual. En el segundo, el autor profundiza en el concepto de globalización, que enmarca en la llamada «sociedad del conocimiento» y de la información, y reflexiona sobre sus efectos y cambios de escenario con respecto a la educación. En el tercero, el análisis se centra en los requerimientos recíprocos que existen entre las condiciones de esa sociedad y la educación. Además, aporta una serie de datos, acompañados de sus respectivas gráficas, con el fin de mostrar la prolongación de la desigualdad en la posesión del conocimiento. En el último capítulo se entrelazan

las transformaciones ocurridas en la sociedad, en la cultura y en el sistema educativo con las razones que explican la escasa presencia de las ciencias humanas en el mismo.

El objetivo de la segunda parte del libro, organizada en torno al quinto capítulo, es ofrecer una reflexión sobre los diversos cambios culturales que han debilitado la filosofía de la cultura y del sujeto ilustrado por ella, lo que ha originado una crisis del hábito de la lectura. Así, el autor nos introduce en los nuevos escenarios culturales que impone la sociedad de la información, y en las nuevas finalidades y marcos para desarrollar las posibilidades de la lectura en la cultura moderna.

La tercera parte del libro se organiza en torno a cuatro apartados. En el capítulo sexto, el autor nos invita a reflexionar sobre las influencias que ejerce la sociedad en la escolaridad a través del currículum. En el capítulo séptimo, profundiza en los principios que deben regir su diseño y desarrollo, aunando dos elementos sobre los que ha de apoyarse: por un lado, los derechos humanos y, por el otro, una dimensión educativa que considere las necesidades globales de los alumnos y alumnas en general. En el capítulo octavo, el autor expone su «credo pedagógico», a la vez que invita al lector a una reflexión sobre la crisis de la educación y sus reformas. Partiendo desde la aceptación de los problemas reales de nuestro sistema educativo, se pronuncia a favor de una política realista, sincera y ordenada que potencie el cambio de las prácticas educativas actuales y posibilite su mejora. En este sentido, señala que «la educación de calidad debería ser un reto prioritario para todo el país, sin que esta prioridad estuviese a merced de los cambios de gobierno e incluso de variaciones» (p. 152). Con el fin de llevar a cabo con éxito esta gran empresa, el autor señala como fundamental el establecimiento de un «contrato pedagógico» que determine las condiciones de un proyecto cultural para la educación obligatoria y que implique a los alumnos y alumnas, al profesorado y a todos los demás agentes implicados en tarea educativa. Esta tercera y última parte finaliza con un apartado dedicado a los retos que debe afrontar la universidad con motivo de la convergencia europea de la educación universitaria.

Gimeno Sacristán nos muestra «la educación que aún es posible» sin recurrir a fórmulas mágicas, simplemente utilizando los principales rasgos y formas del buen saber hacer como principales herramientas para combatir la que, según él, es una concepción utilitarista de la educación al servicio de un mercado que olvida los valores humanistas y propicia que el sujeto deje de ser el centro de la educación y la enseñanza.

Sara Redondo Duarte

**Guereña, J. L. (2005):**

*Sociabilidad, cultura y educación en Asturias bajo la Restauración (1875-1900)*

Oviedo, Asturias, Real Instituto de Estudios Asturianos. 431 pp. ISBN: 84-89645-88-4.

El libro de Jean-Louis Guereña es un documento muy importante para acercarse a la historia de Asturias y, al mismo tiempo, a la historia contemporánea de España. Reúne todos los elementos necesarios para convertirse en un instrumento muy útil de trabajo para quienes bucean en los retorcidos recovecos del pasado con intención de explicar el presente e incluso analizar de forma racional y científica el futuro que pronto se hará presente y pasado. Hijo de refugiado español, nacido en Pau (Francia), el autor es catedrático de civilización española contemporánea en el Instituto de Estudios Hispánicos de la Universidad François Rabelais de Tours (Francia); responsable del CIREMIA, de la Universidad de Tours, que es el equipo de investigación dedicado a la Historia de la Educación y de la Cultura en el mundo ibérico-americano; también es miembro del ERESCEC (de la Universidad de París VIII), el grupo que investiga las prácticas culturales en la España de los siglos XIX y XX; ha sido profesor visitante en la UNED (Madrid), y es autor de numerosos trabajos publicados en español y en francés sobre la historia social y cultural de España en los siglos XIX y XX. No sorprende, por todos estos antecedentes profesionales, el tenor y la proyección de un libro que refleja el interés que el autor ha mantenido por la historia contemporánea de Asturias desde hace varios lustros. Sus investigaciones versan en sobre los espacios y las formas de la sociabilidad, en especial de la sociabilidad popular, por un lado, y el estudio de la Universidad de Oviedo y una cierta aproximación a su profesorado, el célebre «grupo de Oviedo», por otro. Este libro reúne el conjunto de estas investigaciones en torno a la época de la Restauración, y más en concreto durante el período de entresiglos, del XIX y el XX, y sin duda contribuirá a un conocimiento más cabal y profundo de la historia social y cultural de Asturias en la época contemporánea.

El autor, en su «Presentación general. Un itinerario asturiano», explica las raíces de su aproximación a la región de Asturias y asegura que lo hace «sin raíces asturianas personales» y que gracias a sus trabajos de investigación ha podido entender y apreciar «la identidad cultural asturiana en toda su variedad y su especificidad». Esta especie de introducción se convierte, también, en el relato de agradecimientos y reconocimientos. El autor explica igualmente que el «esquema general de este libro se vertebra lógicamente en torno a los dos ejes principales alrededor de los cuales se organizó de hecho mi trabajo y mi interés hacia Asturias a lo largo de los años», que en el libro aparecen delimitados en dos grandes capítulos. El primero de

ellos, es el titulado «Espacios y formas de sociabilidad», en el que, además de un recorrido por la noción y definición del término, se adentra en los pormenores de los espacios asociativos de la Asturias de la época, como el Gijón de 1881, las diversas formas de sociabilidad popular como los Socorros Mutuos, las cooperativas, los Ateneos y Casinos obreros, las tabernas, el espacio mutualista y los Orfeones Socialistas. El segundo capítulo se titula «La Universidad de Oviedo. Aproximación sociológica a su profesorado y proyección social», donde aporta precisos datos estadísticos e históricos y una especial referencia a Leopoldo Alas Clarín y la proyección social de su trabajo universitario junto a la importancia del llamado «grupo de Oviedo».

En cuanto a la noción de sociabilidad, el autor asegura que, desde que la acuñara el historiador francés Maurice Agulhon, se ha convertido en «una útil herramienta del trabajo histórico». Tras adelantar que no pretende presentar una historia global, el autor dice que se trata más bien de «una mera presentación y un intento de reflexión sobre algunos escenarios privilegiados de sociabilidad en Asturias durante la Restauración».

El trabajo de investigación del profesor Guereña consigue con éxito su objetivo que resume con una humildad que le engrandece en su apartado de «Conclusión» cuando escribe: «Aunque no podamos considerarnos como especialistas de Asturias, esperamos no obstante haber contribuido a desentrañar algo de su historia y a introducir algunas pistas de trabajo que tal vez prosigamos y desarrollemos en el futuro». Las fuentes bibliográficas y los índices complementarios proporcionan a este libro, sin embargo, la consideración de trabajo cabalmente acabado en sus pretensiones aunque, como espera su autor, suponga al mismo tiempo un punto de partida abierto a futuras y diversas investigaciones.

Manuel Irusta Cerro

**Jacquet Raoul, J.;**  
**Casulleras Sánchez, S. (2004):**  
*40 juegos para practicar la lengua española*

Barcelona, Graó, 95 pp. ISBN: 84-7827-333-6.

El texto de las filólogas francesa y catalana, se enmarca dentro de una serie de títulos publicados por la editorial Graó que son fruto de la preocupación e interés educativo por la difusión y el aprendizaje de la lengua y literatura castellana, ya sea mediante talleres, relatos breves, cuentos, secuencias didácticas, etc. En este caso el instrumento didáctico escogido para la enseñanza y práctica lingüística es la actividad lúdica, sobre la que la misma editorial ha divulgado también otros libros como los dedicados a los juegos no competitivos o cooperativos, juegos de expresión oral y escrita, o a la práctica lúdica musical.

La obra nace de la amplia experiencia docente de las autoras, como profesora en el Instituto Francés de Barcelona durante tres décadas, en el caso de Jacqueline Jacquet, y de un par de décadas de práctica docente en el área de lengua y literatura en un centro de secundaria de Silvia Casulleras. La larga trayectoria pedagógica y las numerosas experiencias educativas vividas en sus respectivos centros de enseñanza, les ha permitido recopilar una cuarentena de juegos que constituyen un excelente compendio de actividades lúdicas que permiten fomentar y potenciar el uso de la lengua en diferentes contextos educativos. Debido a la universalidad de la actividad lúdica y a la variedad de juegos propuestos, el libro es igualmente válido –previa selección y adaptación pedagógica– para todas las edades y para los diferentes niveles educativos, desde primaria hasta bachillerato, pasando por escuelas de idiomas, de adultos o centros culturales, además de servir como refuerzo para alumnos con necesidades educativas especiales.

Con esta compilación de juegos las profesoras pretenden vencer las dificultades y resistencias iniciales de los no castellanohablantes y neófitos en la lengua castellana, mediante una práctica oral lúdica que ayude a vencer la vergüenza, timidez y miedo al error de todo aquel que se inicia en el aprendizaje de la lengua. Las características pedagógicas que confiere la actividad lúdica a todo ejercicio escolar, permiten superar estos pequeños obstáculos y practicar oralmente un idioma que es, además, un instrumento esencial de integración social. El uso hablado de la lengua es imprescindible para acceder a la cultura comunitaria y a las relaciones sociales, siendo un vehículo e instrumento socializador de primer orden que se puede ensayar, sin riesgo alguno, mediante el juego.

Para ello, las autoras presentan una gran variedad de juegos más conocidos (El mensaje, Los oficios, El barquero, Las onomatopeyas, El barco que viene de La

Habana, etc.) y otros más innovadores (¡Me juego hasta la camisa!, Las páginas arrancadas, El retrato chino, La habitación con muebles, etc.), estructurando cada propuesta lúdica en cuatro partes que facilitan la labor del profesorado y la rápida comprensión, dinámica y objetivos de cada uno de los juegos. La primera de estas partes se dedica a responder a la pregunta «¿Para quién?», indicando el tipo de alumnos a quienes va dirigido el juego, respondiendo a su condición de castellano-hablantes o no, además de la edad de los destinatarios, si bien en la mayoría de las actividades esto es un criterio orientador, pues será el profesor quien finalmente decida y adapte el nivel de dificultad u objetivos a perseguir en función de la edad de los educandos. En segundo lugar, la pregunta «¿Para qué?» especifica la finalidad del cada juego, la cual puede trabajar los siguientes aspectos: comprensión y expresión oral, expresión oral libre, lectura, memorización, comprensión y expresión escrita, gramática, vocabulario, cultura, conocerse mutuamente, escucharse los unos a los otros y el buen ambiente. Asimismo, al final de libro, se ofrece un cuadro general de los juegos que presenta gráficamente esta información. Por último, la tercera de las preguntas atiende al «¿Cómo?», explicando la manera de llevar a la práctica cada actividad lúdica por medio de ejemplos, documentos y textos adjuntos o gráficos que ayudan a comprender mejor el desarrollo del juego y su ejecución en el aula. Además, las autoras dan una serie de consejos al profesorado sobre la correcta utilización de estos recursos didácticos lúdicos en el aula, advirtiendo a los docentes sobre la necesidad de preparar, organizar y planificar previamente cada juego; así como las indicaciones e intervenciones oportunas que el profesor habrá de realizar durante el transcurso del juego en el aula.

Así pues, ante la creciente necesidad de encontrar las estrategias didácticas más adecuadas a la naturaleza del educando, y que respondan a las necesidades y nuevos retos de carácter social y pedagógico que plantea la sociedad actual, nos hallamos ante una excelente herramienta e instrumento educativo que facilitará la práctica formativa. La actividad lúdica, si bien no es ninguna panacea, puede ayudar magníficamente a responder a los retos educativos del siglo XXI como, por ejemplo, a la necesidad del aprendizaje práctico de una lengua que es la puerta de entrada a la cultura e imprescindible recurso de socialización. No nos queda más que invitar a toda la comunidad educativa a poner en marcha estas estrategias lúdicas de aprendizaje de la lengua, en la misma línea de lo que hace más de treinta años indicaba la francesa Lise Tourtet: «Solo el sueño puede transformar la realidad y hacerla más sabrosa. Acogiendo al juego, captando el espíritu del juego, la maestra logrará dar a su pedagogía una dimensión poética» (Tourtet 1973, p. 159); o como escriben las responsables de este compendio de recursos lúdicos, «Señoras, señores... ¡hagan juego!».

Andrés Payà Rico

**Kinchele, J.L., Steinberg, SH.R.,  
 Villaverde, L.E. (comps.) (2004):  
*Repensar la inteligencia***

Madrid, Morata, 239 pp. ISBN 84-7112-479-3.

Desde hace tiempo viene reclamándose la necesidad de un examen teórico amplio y riguroso de la psicología dominante dados los avances asombrosos de la teoría social y el desarrollo de la pedagogía crítica durante los últimos treinta años. Y es que, es necesario, tal y como el título sugiere vivamente, repensar la inteligencia, esto es, volver a pensar sobre la idoneidad, funcionalidad y vigencia de las corrientes psicológicas y pedagógicas dominantes, ya que el actual cauce democrático inclusivo, fundamentado en raíces epistémicas posmodernistas, niega la exclusión de los otros, aquellos que no superan y/o suscriben los estándares establecidos.

Aventurando una sinopsis muy breve, podemos decir que la obra es un compendio de reflexiones diversas acerca de los procesos de enseñanza en las aulas desde distintos enfoques: psicología, sociología de la educación, formación del profesorado, política educativa, teorías y fundamentos, etc. en los que se asume una estructura discursiva común en tres ejes temáticos que confieren un lúcido trabazón a la obra: a) crítica al cientifismo académico modernista, b) asunción y desarrollo de la teoría del pensamiento posformal y c) vinculación social y política de las prácticas educativas.

De modo más analítico podemos agrupar el contenido particular manifiesto en estas reflexiones en una estructura, que aún siendo aleatoria, nos ayuda a revelar las observancias que ordenan lo que se dice en la compilación. A nuestro modesto juicio creemos que este libro se estructura en tres partes diferenciadas. La primera de ellas se dedica a la crítica de la psicología educativa actual (capítulos I-IV), la segunda trata de desvelar los trasfondos ideológicos y prácticos con los que se opera en la enseñanza (capítulos V-VII), y la tercera redonda en la idea de contar con un profesorado activista y reflexivo que actúe desde los supuestos de una teoría posformal (capítulos VIII-XII).

De esta manera en los cuatro primeros capítulos se aborda de modo más o menos explícito una idea que es recurrente, la de abandonar perspectivas psicologísticas que consideran la diferencia como un déficit, en la que sólo se buscan aquellos rasgos con los que están familiarizados los investigadores, mientras que otros simplemente se soslaya. En una palabra la psicología de la educación se vuelve elitista en sus intentos de objetivización científica, ya que margina las diferencias culturales, sociales y grupales. Ante ello sólo cabe adoptar una perspectiva más amplia y a la vez más justa, una perspectiva a fin de cuentas más democrática en la que profesores, psicólogos y trabajadores sociales luchan por construir una nueva

historia, creando movimientos sociales que asuman un compromiso radical con la recontextualización de estos fenómenos individualistas. Para alcanzar tales propósitos los autores profundizan en ciertas teorías que pueden ayudar a que el cambio sea posible tales como la psicología vygotskiana, la cognición situada, y la pedagogía crítica y progresista.

De modo más concreto, dentro del ámbito de la alfabetización lectora, en el cuarto capítulo los autores, partiendo de una perspectiva psicológica posformal, critican el sentido mecánico que los psicólogos atribuyen al proceso lector, algo así como una tarea de decodificar palabras y sus significados. La alfabetización bajo esta perspectiva consiste en adquirir destrezas técnicas para poder acceder a la información que el autor quiere transmitir. Como alternativa se propone seguir una alfabetización crítica más reflexiva que comprenda y estudie que los procesos de habla y lectura están incrustados en contextos históricos, políticos y sociales que favorecen la aparición de discursos de distinto nivel, lo que genera a su vez que unos sean los dominantes y otros minoritarios.

El segundo bloque de capítulos hace referencia a los aspectos de la enseñanza que hay que tener en consideración para abandonar las posiciones segregacionistas y racionales que sólo favorecen a unos pocos. En el quinto capítulo se esgrime una crítica hacia la educación especial actual para niños sordos. De acuerdo con sus autores las teorías psicológicas y prácticas de enseñanza amparan a los estudiantes que oyen como más alfabetizados que los que no pueden oír, y recurrentemente proponen que el mundo de los alumnos sordos necesita «adecuarse» de modo irrevocable al oyente para lograr «la normalidad». Ello supone prescindir unos modos singulares y distintos de percibir el mundo y sus relaciones, algo que las comunidades sordas están empezando a defender como algo no deficitario. En el sexto capítulo se habla de la obsesión occidental por que las preferencias y deseos individualistas sean los que predominen en las prácticas de aula. Los autores hablan de la carencia de una visión espiritual y sacramental en las prácticas educativas como parte esencial de la formación de la persona y por ende como vehículo imprescindible en el currículo escolar. Finalmente el séptimo capítulo enfatiza la importancia de buscar la socialización del individuo en las aulas y promocionar el desarrollo de una vida social satisfactoria algo que, históricamente, ha sido minusvalorado en los contenidos educativos, en detrimento de prácticas más académicas.

El tercer bloque asume quizá el aspecto más relevante de este libro, la teoría del pensamiento formal, y lo hace desde la perspectiva del profesorado. El pensamiento posformal en pocas palabras puede resumirse en un diálogo honesto entre la teoría crítica y el postmodernismo, entre la teoría de la reflexión cultural y colectiva y la asunción de las arbitrariedades y convenciones subjetivas que pueblan el mundo de la ciencia y la cultura. La meta que persigue este tipo de pensamiento es que la persona se implique activamente en la lucha por la justicia social obviando con antelación que pueda haber resultados predeterminados. Por ello no es de extrañar que el capítulo octavo comience tratando en profundidad el tema de la formación

del profesorado desde los supuestos de autorregulación, autonomía y colaboración interprofesional. Todo ello bajo el espectro teórico del pensamiento reflexivo y la investigación-acción. El capítulo noveno continúa esa misma línea pero aporta datos y experiencias relativas a un programa práctico para desarrollar profesores posformales. En el capítulo XX se narra una experiencia educativa donde de interacciones de aula, la práctica situacional y la alfabetización mediante el discurso toman cauce curricular en una escuela latina. Los dos capítulos siguientes inciden especialmente en una crítica decidida hacia la actitud de los educadores que, de alguna manera, están alejados desde el punto de vista político, filosófico y cultural del mundo postmoderno, en el que aún se cree que los *curricula*, el rendimiento escolar y las situaciones escolares pueden ser determinados con antelación y medidos bajo patrones fijos y objetivos, y, que la profesión docente puede amoldarse a unos criterios de excelencia universales. Finalmente, el último de los capítulos cierra el bloque aludiendo a la idea de forjar un currículum transconceptual y no predefinido que adopte sus fuentes de la investigación de la naturaleza de la experiencia individual del público. Se trata de una fundamentación teórica de la contextualización de nuestras percepciones, imaginaciones y momentos sintetizadores entendiendo la producción del conocimiento con un sistema de significados críticos. Este currículum es el que Pinar llama «Currere» y que los autores ponen en relación con la teoría postformalista de Kintchele.

Para cerrar esta reseña, sólo nos queda concluir que esta obra es sin duda un manifiesto postmodernista que incita a la crítica y a la revisión de los patrones establecidos y menos cuestionados en el mundo educativo. Es ante todo un compendio de ensayos y estudios que arroja dudas sobre los modelos cognitivos con los que se opera en este ámbito y que hace reflexionar al lector sobre la necesidad de construir una teoría socio-crítica que comprenda las relaciones tan potentes entre los factores contextuales y la formación de las subjetividades. Sólo actuando de esa manera seremos capaces de avanzar hacia un modelo social más justo y equilibrado, que comprenda el desarrollo humano de forma honesta. Sólo actuando de esta manera las prácticas podrán ser funcionalmente integradoras, radicalmente democráticas.

Juan José Mena Marcos

## Lasagabaster, D.; Sierra, J.M. (eds.) (2004): *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*

Barcelona, Horsori. 222 pp. ISBN: 84-96108-11-2

El libro consta de seis capítulos que presentan diferentes maneras de abordar la observación en el aula para mejorar la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, así como los diferentes procedimientos e instrumentos utilizados.

En el primer capítulo: *¿Qué se puede observar en el aula? Un programa de observación en el aula para la formación inicial de profesorado*, Josep María Cots señala tres aspectos fundamentales a tener en cuenta: en primer lugar, la observación del proceso de enseñanza-aprendizaje con atención a tres ejes: el entorno físico y social en el que se desarrolla el proceso, las acciones que se llevan a cabo y el grado de participación de los alumnos y el profesor; en segundo lugar, la conciencia docente entendida como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo y su entorno; y en tercer lugar, el contexto de observación, el aula, concebida como una situación de comunicación con participantes, entorno socio-cultural y entorno físico espacio-temporal.

Posteriormente señala cuáles son los objetivos de la observación para lo que se basa en los seis elementos fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: profesor, alumnos, interacción verbal, la sesión de clase, el aula como entorno de aprendizaje y como entorno social. Para lograrlos es importante, por un lado, observar al profesor en relación con tres aspectos: su pensamiento, sus roles y sus decisiones; por otro, al alumnado en otros tres aspectos: *input* (exposición a la lengua) - *output* (práctica de la lengua), y sus actividades y estrategias de aprendizaje.

Unido a esta observación del profesor y de los alumnos está la interacción en el aula: las características estructurales del discurso del profesor y de los alumnos, la descripción de tipos de secuencias de interacción y el rol de la pregunta y de la retroalimentación.

Posteriormente, el autor aborda la observación de una sesión de clase centrándose en dos aspectos: la relación entre planificación e implementación y la estructura secuencial de las actividades (fase de contacto, fase de instrucción y fase de conclusión).

El aula como entorno de aprendizaje se centra en tres aspectos que han sido objeto de investigación como variables que pueden contribuir a explicar el desarrollo cognitivo que supone el aprendizaje de una lengua en el aula: la receptividad, la participación y la focalización, entendida como la atención de los participantes en

el aula a un elemento lingüístico determinado. Por último, el autor examina el aula como entorno social de poder, de relaciones sociales y de identidad.

En el capítulo II, *Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación*, M<sup>a</sup> Sagrario Salaberri Ramiro plantea la necesidad de utilizar distintos instrumentos de observación que permitan proporcionar informaciones diversas sobre el mismo hecho educativo. Pretende con ello lograr dos objetivos: acercarnos a la observación desde una perspectiva entre iguales y crear situaciones de construcción de intersubjetividad mediante la triangulación.

Explica el concepto de triangulación y sus diferentes tipos para llegar a comprender la triangulación múltiple, que ha influido en el desarrollo de la observación participante.

La intersubjetividad supone una comprensión compartida entre los individuos cuya interacción se basa en intereses y suposiciones comunes que constituyen la base para su comunicación. Un proceso de intersubjetividad favorece procesos de socialización en los que los alumnos adoptan perspectivas diferentes, lo que les permite cambiar su percepción y la forma de comprender las situaciones de aprendizaje analizando el presente con perspectivas de futuro.

La observación compartida propone procedimientos basados en la intersubjetividad como forma de reconstruir hechos en los que tanto el sujeto observador como el sujeto observado adquieren un papel activo y tienen oportunidades para expresar sus propias experiencias y sus puntos de vista.

El enfoque que se sugiere para observar es el de acontecimientos orales in situ, para lo que se sugieren los siguientes datos: los alumnos se auto-observan, observan al compañero, en parejas, intentan llegar a un acuerdo sobre sus apreciaciones particulares y toman las decisiones sobre la forma en que pueden aconsejar y ayudar.

Por último, en el desarrollo de un estudio práctico la autora se centra en dos tareas: el juego de rol, que permite adoptar ciertos papeles y puede aplicarse en distintas tareas educativas y con finalidades diversas, y una sesión de micro-enseñanza mediante la que se da oportunidad a los alumnos para experimentar el uso de destrezas específicas en su tarea docente. Consiste en la exposición de una microlección o micro-tarea ante los compañeros. El capítulo incluye un anexo con los modelos de fichas aplicados durante el desarrollo de la experiencia.

En el capítulo III, *La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente*, Olga Esteve ofrece una panorámica real y alternativa de la formación de profesorado de lenguas que sirva de puente entre la realidad del docente, las disciplinas teóricas y la investigación en el aula, siempre desde la vertiente práctica y de conexión con la experiencia de cada uno. Para ello se centra en el concepto clave de este tipo de prácticas formativas, el de la práctica y aprendizaje reflexivos, para pasar más adelante a presentar y a analizar con detenimiento cada uno de los elementos que la acompañan, especialmente el papel de la observación.

La teoría ha sido siempre el eje central del adiestramiento, mientras que la práctica ha quedado subordinada. Esto lleva a un sentimiento de frustración en el docente que quiere un cambio o transformación que parta de la persona misma, de su experiencia y no del saber teórico. Este planteamiento se sustenta en el aprendizaje reflexivo, que debe partir de un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación, por sus saberes y experiencias.

Siempre se quiere conseguir una vinculación entre la práctica docente y la teoría. El futuro docente aprende de forma más eficaz cuando establece un vínculo con sus experiencias prácticas. De la situación concreta se extraen experiencias que serán reelaboradas a partir de unos principios teóricos. Se construye un nuevo conocimiento que se convertirá en un nuevo objeto de reflexión.

Se le pide al profesor que comprenda lo que hace y lo que hacen sus alumnos, que haga prácticas de indagación sobre la práctica docente y el contexto en que ésta tiene lugar. Para ello el profesor tiene que tener un buen conocimiento tanto de las aulas como de las disciplinas teóricas; además, no puede iniciar una reflexión si no tiene una idea clara sobre lo que hay que reflexionar, ha de saber por dónde empezar, dónde están los problemas y vislumbrar qué factores tienen relación directa con el problema que se plantea. Los factores determinantes para la consecución de las prácticas formativas son, según la autora, «las observaciones en clase» desde los presupuestos del aprendizaje reflexivo y «los modelos de formación» que den cabida al mismo.

La observación es el procedimiento que permite registrar los acontecimientos del aula de tal manera que puedan ser estudiados después detenidamente. La autora de este capítulo pasa revista al objetivo global y concreto de la observación, al tipo de observación y a los instrumentos utilizados que capten los acontecimientos para que estos puedan ser objeto de análisis y de interpretación: notas de campo e informes de clase, diarios, protocolos o informes orales, encuestas y cuestionarios entre los instrumentos para la observación introspectiva, mientras que para la observación de lo exterior señala las grabaciones, sistemas de categorías, transcripciones y hojas de observación.

La autora también señala que es fundamental que el grupo de formadores conozca la esencia y el trabajo con portafolios de desarrollo profesional, como forma de hacer patente aquello que se produce en su práctica educativa, que ha de estar orientado a la persona en formación, hacia la práctica, el proceso, el futuro y el aprendizaje de por vida. Presenta un modelo concreto de portafolio con tres características metodológicas: ir de la práctica a la teoría, la reflexión como formación y mejora cualitativa de la práctica docente y la evaluación formativa y acreditativa. Las observaciones en clase de la propia actuación en el aula son el punto de partida para relacionar práctica, investigación y conocimiento teórico. Para concluir, presenta ejemplos reales de las reflexiones de algunos profesores sobre la experiencia que han llevado a cabo.

En el capítulo IV, *La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación*, Sheila Estaire afirma que la observación en el aula es uno de los instrumentos de formación permanente más eficaces para establecer un vínculo entre los aspectos teóricos de la metodología didáctica y la práctica del aula. Un programa de observación como instrumento de formación permanente puede tomar muy diferentes formas: desde un programa informal y autogestionado de auto-observación o de observación entre compañeros, hasta un programa formal de observación que puede estar organizado dentro de uno o más centros educativos para sus profesores, o que puede consistir en una serie de observaciones como parte importante de un curso de observación.

Cualquiera que sea el tipo de observación que se lleve a cabo, es conveniente tener siempre presente que la finalidad última de un programa de observación dentro de la formación permanente es la mejora de la práctica docente, la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es un instrumento de investigación de lo que sucede en el aula tendente a acciones concretas que optimicen los aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje que están analizando, un instrumento de búsqueda, que aumenta el grado de concienciación de los profesores hacia su labor y facilita la innovación y el desarrollo profesional.

Éstos son los puntos en los que se basa la autora para exponer su experiencia práctica. Pero antes establece un marco de operaciones a base de preguntas: de qué principios parte, cuál es su planteamiento teórico, qué modelo de enseñanza-aprendizaje desea afrontar, qué modelo representa el profesor, hacia dónde quiere ir, qué desea lograr, qué áreas pueden ser objeto de observación. A partir de estos presupuestos desarrolla minuciosamente cada una de estas cuestiones. Es interesante la extensa lista de los papeles del profesor.

Concluye el artículo con una serie de fichas para la recogida de información: de aspectos generales, de la actividad del alumno y del profesor, de factores que promueven o entorpecen el aprendizaje, de tareas de expresión oral, de responsabilidades que el profesor puede delegar o compartir con los alumnos y un guión para un trabajo de investigación-acción.

En el capítulo V, *Los alumnos y los profesores como observadores: percepciones y diferencias al analizar la corrección de errores*, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra afirman que la mayoría de los docentes (profesores de lengua extranjera) son partidarios de corregir los errores, pero se preguntan qué corregir y cuándo hacerlo y les frustra corregir una y otra vez los errores que se han visto en clase, por lo que habría que preguntarse si la corrección es eficaz. Los autores señalan que una posible explicación de esa falta de eficacia estaría en la diferente percepción que profesores y alumnos tienen sobre la corrección más adecuada de los errores. Los autores hacen un recorrido histórico de las distintas tendencias seguidas por el profesorado para corregir dichos errores y presentan el análisis de la visión aportada por diez profesores de inglés como lengua extranjera sobre la corrección de errores llevada a cabo por otra profesora.

Estudian detenidamente las diferentes perspectivas con respecto a los MCE (movimientos de corrección de errores) de los estudiantes y de los profesores participantes en el estudio que se enmarca en la observación y posterior reflexión de lo que ocurre en clase.

En los aspectos metodológicos se describen cuántos y quiénes son los alumnos y profesores que participan, la especialidad que estudian los unos y la experiencia docente de los otros. Su trabajo se inicia con la visualización de un vídeo de 15 minutos en los que una profesora imparte clase de inglés a un grupo de alumnos de bachillerato para los que ésta es su tercera lengua.

Después de explicar los motivos de la elección de ese vídeo exponen el trabajo concreto que profesores y alumnos han de realizar: explicar si la corrección de cada uno de los errores era eficiente y de qué tipo de error se trataba: pronunciación, gramática, vocabulario o de tipo pragmático. Posteriormente pusieron en común sus opiniones sobre el grado de eficacia de la corrección en tres grupos, tanto de alumnos como de profesores, con características distintas y bien definidas.

Eso permite a los autores analizar las respuestas dadas a doce errores y llegar a unas conclusiones: las creencias de profesores y alumnos son importantes a la hora de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que pueden ayudar a predecir conflictos que pueden contribuir a aumentar la frustración, la ansiedad y la falta de motivación del alumnado y, en algunos casos, el abandono del estudio de una lengua extranjera.

Por último, los autores señalan una serie de implicaciones pedagógicas: los alumnos son más partidarios de que los profesores no corrijan constantemente, sino de que, cuando lo hagan, le dedique más tiempo y medios; el grupo de profesores destacó la necesidad de explicaciones más detalladas. Los autores destacan el altísimo número de MCE entre los alumnos e incluso entre los profesores que no fueron detectados. De todo ello postulan el uso de la observación dentro del marco cooperativo que recoja las aportaciones de alumnos y profesores.

En el capítulo 6, *Opiniones creencias y actitudes del profesorado de L2 hacia la observación*, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra analizan los resultados de una encuesta en la que profesores de distintos niveles educativos dieron su opinión acerca del papel de la observación en sus clases de L2. Señalan con ello cuatro objetivos: evaluar la enseñanza para detectar los puntos débiles del profesorado, aprender el oficio por medio de la observación, aprender a observar y observar para ser conscientes de la labor diaria.

Se detalla con porcentajes la muestra (185 profesores), los niveles educativos en los que se imparte clase, las localidades de procedencia, las lenguas maternas de los participantes y la asistencia a cursos de formación; después, el instrumento, un cuestionario con dos secciones fundamentales: una, la recogida de datos personales y la experiencia profesional de los participantes; otra, preguntas encaminadas a recoger opiniones, creencias y actitudes del profesorado con respecto a la observa-

ción de sus clases. Los autores hacen, además, un análisis de los pros y contras del instrumento utilizado.

Los resultados obtenidos después de los análisis señalan que el profesorado muestra una actitud muy positiva hacia la observación y, para que ésta tenga éxito, los autores presentan un decálogo que, según los propios profesores participantes en la experiencia, debería tenerse muy en cuenta.

M. E. Pérez Zorrilla

**Prieto Sánchez, M. D.; López Martínez, O.; Ferrandiz García, C. (2003):**  
*La creatividad en el contexto escolar.*  
*Estrategias para favorecerla*

Madrid, Pirámide. 176 pp. ISBN: 84-368-1763-X.

Es posible que muchos de nosotros, a lo largo de nuestra vida escolar, hayamos experimentado situaciones en las que, posiblemente, nos hemos visto como las «víctimas» o los «conejiillos de indias» de un sistema de enseñanza tradicional preocupado principalmente por premiar la *reproducción del conocimiento* (*seguir a pies juntillas las indicaciones que se nos daban para hacer las cosas, con el fin de obtener como resultado un calco exacto del modelo que todos debíamos seguir, por ejemplo, dibujar una flor copiando exactamente el modelo proporcionado por el profesor o profesora y coloreándola con los mismos colores que éste o ésta nos mostraba*), en vez de la generación del mismo (teniendo en cuenta dichas indicaciones, desarrollar, a partir de nuestra propia experiencia y forma de entender la vida, nuestro modo personal, único y distinto del resto de acometer las diferentes tareas que se nos encomendaban, y no por ello menos válido que el modelo proporcionado por la profesora).

Afortunadamente, la educación ha ido evolucionando –y la publicación de este libro sobre creatividad constituye una prueba fehaciente de ello– hasta el punto de poner el acento en que el educando debe ser el protagonista de su propia formación integral, no para ser modelado al estilo del ideal de persona que establece la sociedad, sino para poder desarrollar plenamente todas sus potencialidades y, de este modo, ser capaz de diseñar su propio proyecto de vida.

Hoy en día la creatividad se considera un componente indispensable en la formación del individuo, por lo que constituye un aspecto relevante no sólo dentro del contexto escolar, sino también del familiar, tal y como reflejan las autoras de esta publicación, quienes a lo largo de las 170 páginas que la conforman nos muestran los diferentes modelos que ayudan a entender el desarrollo de la creatividad, proporcionándonos, además, una serie de estrategias que fomentan el uso de la misma en el contexto escolar.

La creatividad se reconoce cada vez más como un proceso complejo, heterogéneo, con diferentes formas y niveles de expresión cuya existencia depende de condiciones muy diversas y de la existencia de otros procesos psicológicos también complejos. A todo esto hay que añadir las dificultades para encontrar una definición precisa del término, lo que a su vez dificulta sin duda alguna el poder encontrar ejes de trabajo efectivos para su desarrollo en el contexto escolar.

La creatividad, también llamada pensamiento divergente, genio, espontaneidad productiva, etc., puede ser definida de una forma clara como «la capacidad para ver las cosas con un nuevo enfoque, de ver los problemas que otros tal vez no reconocan y de proporcionar soluciones efectivas, nuevas y poco comunes» (D. Papali, *Psicología del desarrollo*, 1992).

Para ver cómo se ha ido gestando esta definición y cuál ha sido su evolución a lo largo de la historia, las autoras dedican el primer capítulo del libro a estudiar, a través de numerosos enfoques (psicométrico, psicodinámico, cognitivo, pragmático, etc.), el concepto de creatividad desde las primeras manifestaciones hasta los planteamientos más recientes.

Si bien todos estos enfoques comparten numerosas características, también es cierto que hay notorias diferencias que los hacen ser muy diferentes entre sí. Las diferencias más significativas incluyen los diseños de investigación usados comúnmente (por ejemplo, los correlacionales y causales frente a los cualitativos y experimentales), las áreas o aspectos específicos sobre los que se centran las investigaciones (la persona, el proceso, el ambiente) y el espacio de tiempo en el que se recogen los datos.

En el segundo capítulo se presenta una serie de modelos diseñados por diversos autores (Guilford, Torrance, Rimm) con el fin de evaluar la creatividad. Las autoras se decantan por la combinación del TTCT (*Torrance Test of Creative Thinking*) de Torrance junto con el Cuestionario de Rimm como los dos procedimientos que resultan ser más eficaces a la hora de trazar el perfil de un niño con rasgos creativos.

Estos dos primeros capítulos configurarían la primera parte del libro, que se caracteriza por su tecnicidad y por su tratamiento eminentemente teórico. La segunda parte del libro estaría integrada por los capítulos III y IV. Se trata de una parte más práctica y descriptiva donde se presentan las características que definen a los alumnos creativos (capítulo III) y se analizan dos programas (capítulo IV), uno de ellos destinado a favorecer la creatividad y otro el ingenio.

Asimismo, hay que destacar dentro del capítulo III el tratamiento que se da a la figura del profesor como pieza fundamental en el fomento y desarrollo de la creatividad en el aula.

Qué duda cabe de que aquellos profesores que destacan por sus niveles de creatividad en su vida profesional poseen una mayor sensibilidad para la innovación y el cambio, lo que les permite percibir con mayor claridad las posibles manifestaciones de creatividad en sus alumnos, ser más tolerantes con muchos comportamientos vinculados a la expresión creativa y estar más dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en acciones que estimulen el desarrollo de la creatividad. Si recordamos la cuestión que comentábamos al principio de esta reseña, el hecho de que algunos profesores parecen mostrarse más preocupados por la reproducción del conocimiento de sus alumnos en vez de facilitarles los mecanismos necesarios para que éstos sean capaces de generar su *propio conocimiento*, vemos que este tipo de docen-

te no muestra ninguna de estas características que acabamos de mencionar (tolerancia, sensibilidad, etc.), sino todo lo contrario: se trata de una persona que presiona a sus alumnos al conformismo, a aceptar y acatar sus órdenes; anula la espontaneidad de éstos; pone freno a las ideas creativas y espontáneas que surgen en el aula, etc. Este profesor o profesora constituye un claro ejemplo de lo que las autoras de esta obra denominan «bloqueo u obstáculo en el desarrollo de la creatividad de los alumnos».

Por otro lado, un aspecto que no debemos pasar por alto es que la creatividad puede constituir para los profesores un importante elemento de realización, satisfacción y bienestar emocional, lo que adquiere una especial relevancia en una categoría profesional sometida a elevados niveles de trabajo y estrés con sus nefastas consecuencias para la salud.

Sin embargo, también debemos destacar –y denunciar– que, aunque publicaciones como esta destaquen la figura del profesor como modelo de creatividad, la realidad nos muestra que en la formación del profesorado apenas se contempla el tema de la creatividad y, en ocasiones, no aparece ni como contenido específico, ni como habilidad ni es desarrollado de forma intencional, de ahí la importancia que adquieren las publicaciones de este tipo a la hora de hacer un análisis crítico y novedoso acerca del actual sistema educativo, un sistema que continúa anclado todavía en ciertos aspectos tradicionalistas del pasado y en el que la creatividad continúa siendo un tema denostado por no pocos docentes.

Si bien dentro del capítulo III se presenta a los principales agentes vinculados al proceso creativo (alumnos, profesores y también padres), algo que se echa de menos es que no se dedique una atención similar al centro escolar como núcleo fundamental para el desarrollo de la creatividad. Esto se debe al enfoque meramente psicológico y personal de la obra, centrada básicamente en el *individuo* como sujeto creativo. Las cuestiones relativas al clima, cultura y organización del centro escolar y su influencia en el proceso creativo deberían ser tratadas con un enfoque distinto del que presentan las autoras (más pedagógico que psicológico) y, por tanto, esto explicaría su ausencia dentro de este libro.

Finalmente, podemos distinguir una tercera parte en esta publicación que incluye un epílogo en el que se proponen algunas pautas a tener en cuenta en el diseño de entornos donde se favorezca y recompense el pensamiento ingenioso y creativo. Por otro lado, se incluyen también tres anexos: el primero, con ítems del TTCT; el segundo con el baremo de dicho test, mientras que en el tercer anexo se incluyen los baremos del Cuestionario sobre el Talento Creativo de Rimm y Martínez Beltrán.

A lo largo del libro las autoras subrayan la idea de que tanto padres como educadores pueden y deben fomentar la creatividad de sus alumnos e hijos respectivamente para el correcto desarrollo de su personalidad y de sus habilidades o destrezas particulares. Asimismo, destacan la importancia de la creatividad en la vida de los seres humanos como una pieza clave para alcanzar la felicidad. Los niños peque-

ños son creativos al contar historias, hacer dibujos o jugar, pero muy a menudo, al entrar en la escuela, su creatividad puede verse frenada por profesores que les dicen, por ejemplo, que no pinten una flor con lápiz rosa, naranja o azul, y que se concentren en hacer las cosas de «manera correcta».

¿Puede y debe aceptar un profesor los pensamientos raros e insólitos, los impulsos y expresiones «poco comunes», tomándolos como exploradores del aprendizaje y como intentos de actividad creativa? ¿Debe fomentar dichos pensamientos? Las autoras de este libro no tienen la menor duda a este respecto.

Los niños son más creativos cuando sus profesores se muestran abiertos a preguntas poco convencionales, cuando alaban las ideas originales y no califican todo lo que el niño hace. Por otro lado, los padres también pueden estimular a sus hijos para que sean más creativos. En este libro en concreto se dedica un apartado específico dentro del capítulo III con objeto de ofrecer asesoramiento a los padres para que éstos contribuyan a desarrollar la creatividad de sus hijos.

A lo largo de este libro el lector también va a poder encontrar respuesta a las preguntas más frecuentes sobre la creatividad: ¿Cómo se define la creatividad? ¿Es la creatividad un don o es aprendida? ¿Somos todos creativos? ¿Cuáles son las variables más consideradas en el estudio de la creatividad? ¿Cuáles son las características más comúnmente aceptadas de la creatividad? ¿Quiénes son los investigadores más conocidos de la creatividad? ¿Cuáles son los principales huecos, ausencias o carencias en la investigación de la creatividad?, etc.

Estamos pues ante un texto integrador que ofrece una visión actual y, a la vez, novedosa sobre lo que viene a significar el concepto de creatividad dentro del contexto escolar. Por otra parte, las autoras proporcionan a los profesionales de la educación criterios documentados y materiales diversos para fomentar el surgimiento y desarrollo de ideas creativas en el aula. Sólo cabe esperar que sean muchos los profesionales que hagan uso de estos materiales tan útiles y se concienten sobre la importancia de incentivar el pensamiento creativo de sus alumnos. Sin duda alguna, este es el objetivo primordial del libro.

Noelia Martínez Mesones

## **Puelles Benítez, M. de (2004):** *Estado y educación en la España liberal (1809-1857). Un sistema educativo nacional frustrado*

Barcelona-México, Ediciones Pomares S. A., 350 pp. ISBN: 84-87682-51-0.

En el año 1980 Manuel de Puelles publicaba un libro, con origen en su tesis doctoral, titulado *Educación e ideología en la España contemporánea*, de lectura y referencia obligada por cuantos se interesan por la historia y la política educativa española, que, debidamente ampliado para incluir lo sucedido en los años ochenta y noventa del siglo pasado, ha conocido diversas reimpresiones y ediciones. Veinticuatro años más tarde, y con un amplio historial de publicaciones en forma de libros y artículos, Puelles aparece de nuevo en escena con un libro en el que retoma y desarrolla un aspecto sólo esbozado en el anterior, pero que constituye el tema central de la génesis y formación de nuestro sistema educativo y explica en buena parte su evolución posterior hasta nuestros días: el de su configuración en la primera mitad del siglo XIX y su progresivo desplazamiento, en estos años iniciales, desde una concepción nacional del mismo a otra estatal.

Esta es una obra, pues, de madurez, escrita con un estilo fluido, sólido, directo y argumentativo, sin disgresiones ni concesiones. En medio, entre una y otra, quedan un buen número de lecturas y reflexiones, de años de formación intelectual, de libros y artículos sobre la política educativa española y europea de los siglos XIX al XXI desde la doble perspectiva de la historia y de la ciencia política. Entre las lecturas seminales para la escritura de este libro se hallan, entre otras, las de los libros de Margaret Archer [(1979): *Social Origins of Educational Systems*, London, Sage Publications] sobre el origen social de los sistemas educativos, Abram de Swaan [(1988): *In Care of the State. Health Care, Education and Welfare in Europe and USA in the Modern Era*, Cambridge, Polity Press] sobre la formación de las naciones y de los Estados y el paralelo desarrollo del estado del bienestar -sanidad y educación públicas y seguridad social-, y Andy Green [(1990): *Education and the State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*, London, MacMillan Press] sobre el papel del Estado en el origen y formación de los sistemas educativos nacionales. Y entre los trabajos del propio autor, que preparan, complementan y preludian el libro comentado, aquellos relativos a los orígenes y evolución del sistema educativo español («Reflexiones sobre la formación del Estado liberal y la construcción del sistema educativo liberal (1834-1857)», en Vega Gil, Leoncio (coord.) (1985): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la ley Moyano*, Zamora, Instituto Florián de Ocampo, pp. 37-62, y «The Influence of Political Factors on the Formation of the Spanish Educational Systems, 1809-1814»,

*Paedagogica Historica*, xxviii-3, 1992, pp. 485-501), a la influencia en España de los planes educativos elaborados por los revolucionarios franceses («Revolución francesa y educación: su incidencia en la génesis del sistema educativo español», en Ossenbach, Gabriela y Puelles, Manuel de (eds.) (1990), *La revolución francesa y su influencia en la educación en España*, Madrid, UNED y Universidad Complutense, pp. 65-100), a la política liberal ante la educación popular («Vieja y nueva política: los liberales ante la educación popular (1834-1857)», en Luis M<sup>a</sup> Bandrés, Pedro M<sup>a</sup> Alonso y Alfredo Jiménez (eds.) (1998): *400 años de escuela para todos*, Madrid, Publicaciones ICCE, pp. 297-316), a la génesis y evolución de la educación secundaria en España («Origen y evolución del sistema educativo español. Consideración especial de la enseñanza secundaria», en Puelles, Manuel de (coord.) (1996): *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona y Editorial Horsori, pp. 13-30, y «Grandeza y miseria de los liberales españoles ante la educación secundaria», *Historia de la Educación*, 17, 1998, pp. 53-69), al papel del Estado en la formación de los sistemas educativos («Estado y educación: una relación histórica», en Ruiz, Aurora (coord.) (2002): *La escuela pública. El papel del Estado en la educación*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 17-48), a la libertad de cátedra en el liberalismo español («Consideraciones sobre la libertad de enseñar o de cátedra (al hilo de un nuevo libro)», *Revista de Educación*, 311, 1996, pp. 379-395), o a los elementos, tendencias, desarrollo y reformas de los sistemas educativos (*Elementos de política de la educación*, Madrid, UNED, 2004, pp. 265-343).

El libro puede sintetizarse en una tesis central, de índole general, y al menos otras tres tesis, más específicas, relativas a los orígenes y la formación del sistema educativo español. La tesis central es la de que, sin menospreciar otros factores económicos, sociales y culturales, son los factores políticos y, en concreto, el papel asignado al Estado y su formación, peso y estructura, los que explican buena parte de las semejanzas (si las hay) y diferencias entre los diversos sistemas educativos que emergen, se forman y se consolidan en los países europeos y americanos en el siglo XIX. Como se dice en la cita de Andy Green con la que se abre el libro, «el desarrollo de los sistemas públicos de educación sólo puede ser comprendido si lo relacionamos con el proceso de formación del Estado».

En cuanto a las tres tesis que desarrollan y aplican la tesis general al caso español, la primera sería que en sus orígenes, dentro del Estado liberal, el sistema educativo español es el resultado de la confluencia en el tiempo, o sucesivamente, de la acción e ideas de tres grupos: los «carlotercistas ilustrados» –más bien sus herederos, los «afrancesados»-, a los que se deben las reformas y bases administrativas y centralizadoras del régimen liberal; los liberales progresistas o radicales que, con la desamortización, aportarían las bases económicas y materiales de dicho sistema; y los liberales moderados, a quienes, con el plan Pidal de 1845 y la ley Moyano de 1857, correspondería establecer las bases legales de ese nuevo sistema educativo. La segunda tesis es que el sistema educativo español, tal como aparece ya configurado

a mediados del siglo XIX, es el resultado de la desnaturalización de la primigenia idea del liberalismo gaditano (un sistema educativo nacional cuyo arco de bóveda debía ser una instrucción primaria o elemental para todos) en favor de otra concepción, la del liberalismo doctrinario, que propugnaba un sistema educativo estatal en el que tanto la educación como el Estado se pusieran al servicio de una reducida elite hegemónica y en el que la atención del Estado se dirigiera hacia las enseñanzas secundaria y universitaria y, más tarde, durante la Restauración –un período que queda fuera del libro– hacia la enseñanza confesional católica, desentendiéndose de la educación primaria y de la educación pública así como de la idea de una educación que tuviera por objeto la formación de ciudadanos. La tercera tesis, relacionada con la anterior, es que el escaso desarrollo comparativo del sistema educativo español, y su debilidad, es el resultado de la configuración de un Estado débil, y viceversa.

En el desarrollo de dichas tesis Manuel de Puelles combina un doble enfoque, cronológico y temático. El cronológico se inicia, con buen criterio, en 1809 con las primeras medidas del reinado de José Bonaparte, en un bando, y la consulta de la Junta Central sobre el estado de la nación, en el otro, y finaliza en 1857 con la ley Moyano que sanciona legalmente el sistema educativo estatal creado entre 1836 y dicho año. El enfoque temático incluye un análisis específico de la evolución, en el período estudiado, de los tres niveles básicos de dicho sistema educativo –primaria, secundaria, universidad–. La obra concluye con un epílogo que va mucho más allá, en sus interpretaciones y consideraciones, de la habitual síntesis con la que suelen finalizar este tipo de estudios y que deja al lector con la miel en los labios acerca de lo que podría ser una obra que, continuando la reseñada, cubriera el siglo XIX y, a ser posible, el XX.

De entre los aspectos más novedosos y las aportaciones del libro de Puelles al conocimiento de nuestra historia educativa destacaría, entre otros posibles, los siguientes:

- El análisis que en él se realiza de la política educativa del régimen josefino (1809-1813). Un análisis que, además de recordarnos el carácter de guerra civil que tuvo la guerra llamada «de la Independencia», resalta este primer intento de configurar en España un sistema educativo estatal, no nacional, de corte napoleónico.
- La incorporación al estudio de la génesis del sistema educativo español de las respuestas conservadas de la consulta efectuada por la Junta Central en 1809 a diversas instituciones, corporaciones y personalidades, sobre el estado de la nación y, dentro del mismo, de la educación en España.
- El estudio detallado, por su relevancia, de los debates y diferentes posiciones existentes en relación con la configuración de la Dirección General de Estudios, y la confrontación entre quienes la entendían como un organismo no gubernamental, dependiente del parlamento y, por tanto, de la nación, y

quienes entendían que debía esta sometida al gobierno y carecer de competencias ejecutivas.

- El análisis, así mismo detenido y bien documentado y argumentado, del liberalismo doctrinario como soporte ideológico del nuevo Estado liberal que se configura en el segundo tercio del siglo XIX, y de sus ideas sobre el poder moderador de la Corona, la soberanía de la inteligencia como soberanía de la riqueza, el gobierno mesocrático o de las clases medias, el sufragio censitario, la no gratuidad de la enseñanza, y la configuración de un sistema educativo dual y elitista y de la segunda enseñanza como aquél nivel educativo, auténtica creación del régimen liberal, que marcaba la línea divisoria, desde el punto de vista educativo, entre la clases dirigentes o acomodadas y el resto de la población.
- Las referencias detalladas y analizadas a la influencia francesa en la génesis y formación del sistema educativo español. En concreto, a la de Condorcet sobre la obra educativa del liberalismo gaditano, de la ley Guizot de 1833 sobre la plan del duque de Rivas de 1836 y la ley de enseñanza primaria de Someruelos de 1838, y de Benjamin Constant sobre los ideólogos españoles del liberalismo doctrinario (Donoso Cortés, Alcalá Galiano y Joaquín Francisco Pacheco).
- El análisis, por separado, de la evolución de los tres niveles educativos en los que se articuló el sistema educativo español.

La obra de Puelles ilumina, además, y hace reflexionar sobre una serie de cuestiones plenamente vigentes como a) los condicionantes y limitaciones de las reformas educativas y la combinación de tradición y modernidad que siempre se produce en la aplicación de las mismas; b) las consecuencias negativas del pacto liberal con las fuerzas del Antiguo Régimen (la Corona, la nobleza y sobre todo, en el ámbito educativo, la Iglesia católica); c) el papel de esta última institución en la configuración y características del sistema educativo español y la relación existente entre dicho papel y la debilidad comparativa del Estado liberal y de la difusión y arraigo del liberalismo; d) el papel del Estado en dicha configuración y características y no tanto su debilidad (depende de qué y en relación con quién) cuanto su ocupación y utilización por los grupos sociales hegemónicos en función de sus intereses inmediatos (en especial en una época, la nuestra, en la que cuando se habla del necesario debilitamiento del Estado o de lo público de lo que se está hablando realmente es de su apropiación y uso en beneficio de dichos grupos); y e) ligada al aspecto anterior, la idea de ciudadanía y de una educación dirigida a la educación del ciudadano, presente en su día en el liberalismo gaditano y borrada después por el liberalismo doctrinario y su pacto con la Corona, la nobleza y la Iglesia católica.

Con independencia de lo dicho, quisiera completar esta reseña (o, según se mire, tomarla como pretexto) para referirme a dos aspectos apuntados y tratados en el libro que a mi juicio merecen una especial atención. Dos aspectos, relacionados, que vienen a añadirse a todos (y son muchos) los analizados en el mismo en rela-

ción con el débil desarrollo comparativo del sistema educativo español y la influencia que en dicha debilidad pudo tener la Iglesia católica.

El primero de ellos es la influencia y repercusiones negativas que sobre la educación en España tuvieron la guerra de la Independencia, el exilio posterior (o muerte) de afrancesados y liberales, el nefasto reinado de Fernando VII y la inmediata guerra civil promovida por el carlismo en su defensa del Altar y del Trono, es decir, del absolutismo monárquico y del Antiguo Régimen. La guerra de la Independencia (hay que recordarlo: seis años de duración) no sólo supuso la interrupción de las actividades académicas y educativas sino la destrucción física o la ruina financiera de la casi totalidad de las instituciones en las que dicha educación se llevaba a cabo, la muerte o persecución de buen número de profesores y maestros, y el exilio de la casi totalidad de aquellos más destacados en el ámbito de las humanidades, de las ciencias, de la tecnología y de la cultura. La primera actuación (casi la única) llevada a cabo en materia de educación durante la primera época de dicho reinado (1814-1820) estuvo dirigida a depurar libros, bibliotecas, maestros y profesores, y a entregar la enseñanza al sector más reaccionario de la Iglesia católica. La situación volvería a reproducirse tras el corto período del trienio constitucional (1820-1823) y duraría hasta la muerte de Fernando VII en 1833, aunque en este segundo período absolutista se aprobara una serie de reformas en la enseñanza de índole centralizadora, estatista y clerical. Dicha muerte haría posible, a partir de 1834, la vuelta de algunos de los afrancesados y liberales exiliados (no de todos), pero ya con más años y moderados por la experiencia de sus fracasos ante la reacción absolutista y por el exilio. Un exilio que, eso sí, les había enriquecido con el conocimiento de las ideas y prácticas políticas y educativas de países más avanzados. En otras palabras, como sucedería en buena parte en el siglo XX con la Guerra Civil y el exilio republicano, lo más valioso desde el punto de vista científico, intelectual y educativo del país falleció, fue perseguido, encarcelado, ejecutado o exiliado. Una minoría si se quiere, pero la minoría mejor formada del país. Aquella minoría más abierta al exterior que era la que tenía que haber formado y educado a las generaciones nacidas en las cuatro primeras décadas del siglo XIX. Un Estado débil y una burguesía débil producen, sin duda, un sistema educativo débil, pero uno no acaba de ver como es posible configurar un sistema educativo de cierta calidad y peso cuando sus mejores recursos humanos han sido perseguidos y expulsados del mismo. He ahí un hecho más que añadir a la larga serie de circunstancias explicativas que Puelles analiza en su libro. Circunstancias a las que se suma la guerra civil carlista, iniciada prácticamente con la muerte de Fernando VII y finalizada en 1839. Esta guerra civil no sólo impidió al Estado y Administración liberales implantar sus estructuras en las provincias afectadas, sino que también consumió buena parte de la ya mermada hacienda estatal tras la pérdida de las colonias americanas. Como indicó Álvarez de Mendizábal, por entonces primer ministro, a George Borrow cuando éste le pedía su autorización para vender las ediciones bíblicas en lengua vulgar de las sociedades evangélicas, lo que el gobierno necesi-

taba no eran «Biblias, sino cañones y pólvora para acabar con los facciosos, y, sobre todo, dinero para pagar las tropas» (Borrow, G. (1967): *La Biblia en España*, Ediciones Cid, Madrid, p. 149). En cuanto a las consecuencias en la educación (retraso, declive, estancamiento) de la guerra de la Independencia y del reinado de Fernando VII, así como las insuficiencias del modelo escolarizador del Antiguo Régimen basado en la acción privada, eclesiástica y municipal, basta señalar como los niveles de escolarización básica ofrecidos por el censo de población de 1797 (sobre el 23 % de la población de 6 a 13 años) se mantenían estables en 1833, 36 años más tarde.

En relación con ese punto y con el papel desempeñado por la Iglesia católica en la formación del sistema educativo español, al menos hasta 1868, conviene efectuar así mismo algunas puntualizaciones que complementan todo lo acertadamente señalado por Puelles en su libro.

La creencia u opinión, en ocasiones mantenida, de un enfrentamiento entre el liberalismo emergente y la Iglesia católica debe ser matizada. En primer lugar, no está de más recordar, como lo hace Puelles, que el artículo XII de la Constitución de Cádiz no sólo proclamaba la confesionalidad católica de la nación española y de modo perpetuo, sino que muchos de los diputados de dichas cortes eran eclesiásticos y, en cuanto a los seglares, en su mayoría católicos, como también lo eran muchos de los afrancesados. Esto nos lleva a un segundo punto: no se puede hablar de la Iglesia católica en los primeros años del siglo XIX como de un todo monolítico (ni en épocas anteriores o posteriores). El tránsito desde la Ilustración al liberalismo o a posiciones protoliberales, dentro de la Iglesia, fue posible en buena parte gracias a lo que se ha llamado el neojansenismo católico. Un análisis, caso por caso, de la evolución e ideas de quienes integraban este primer esbozo de un catolicismo liberal revelaría la dificultad de deslindar donde terminaba la Ilustración y donde comenzaba el liberalismo de muchos de sus componentes. Pero sí parece claro que con la vuelta de Fernando VII fueron barridos de la vida social, civil e incluso eclesiástica y que siguieron la misma suerte que quiénes se oponían al absolutismo monárquico y al mantenimiento del statu quo del Antiguo Régimen. Es más, pueden citarse incluso ejemplos de miembros de la jerarquía eclesiástica de clara mentalidad reformista y protoliberal (véase al respecto el libro de Teruel, M. (1996): *Obispos liberales. La utopía de un proyecto (1820-1823)*, Lleida, Milenio). Lo que sucede, y así hay que decirlo, es que estos clérigos y católicos liberales o simplemente reformistas fueron perseguidos, confinados, ejecutados y exiliados por la reacción absolutista con el aplauso, apoyo y participación gustosa de la gran mayoría de sus mismos correligionarios. Y fueron estos últimos, los perseguidores de su misma confesión religiosa, los que, unidos al carlismo, harían que la Iglesia católica, una vez depurada de toda idea o germen liberal, se identificara en lo sucesivo, de forma casi exclusiva, con la vuelta al estado de cosas del Antiguo Régimen y con cualquier tipo de acción, idea o movimiento contrario al liberalismo.

La mejor prueba de ello es la suerte corrida por un programa de reforma educativa o plan de estudios, acertadamente rescatado y analizado por Puelles, escrito en

1817, en pleno reinado de Fernando VII, y publicado en 1820 por un canónigo, Judas José Romo, más tarde arzobispo de Sevilla. Romo no era, es cierto, un liberal sino un reformista claramente consciente de la necesidad de que la Iglesia católica se reformara desde dentro para impedir que fuera reformada desde fuera. Su plan, desechado por sus mismos correligionarios, era muy simple: sólo proponía que la multitud escandalosa de rentas eclesiásticas destinadas a fines suntuarios, inútiles, estériles y ociosos (los adjetivos no son míos sino del mismo Romo) se pusieran al servicio de la creación de un «sistema de enseñanza pública». La cuestión del papel desempeñado en el campo de la educación por la Iglesia católica, tanto en el Antiguo Régimen, como tras la revolución liberal, hay que considerarla no tanto por lo que hizo cuanto por lo que no dejó hacer a otros (incluyendo en este otros al Estado) y por lo que, atendidos sus recursos, pudo hacer y no hizo. Y, en este último aspecto, lo que muchos ilustrados y protoliberales pretendían era que tanto las rentas eclesiásticas como el clero desempeñaran un papel relevante en la configuración y mantenimiento de un nuevo sistema educativo nacional.

Por otra parte, puesto el sistema educativo no al servicio de la construcción de la nación y de la ciudadanía, sino de un Estado al servicio de los intereses inmediatos de unos reducidos grupos sociales hegemónicos, nada tiene de extraño que el final fuera, en este punto, el acuerdo entre dichos grupos y la Iglesia católica. La conocida frase de Gil de Zárate en su libro *De la instrucción pública en España* (1855), cuando afirmaba que «la cuestión de la enseñanza» era una «cuestión de poder» y que todo se reducía a saber si se formaban «hombres para el clero» o «para el Estado» (Quintana hubiera dicho «para la nación»), dejaba de tener sentido desde el momento en que quiénes ocupaban el Estado veían con buenos ojos la influencia eclesiástica en la educación, en especial en la enseñanza primaria y en el bachillerato, y, además, entendían que sus vástagos debían ser educados no en los centros docentes de titularidad pública sino en el hogar mediante preceptores o en los colegios de las órdenes u congregaciones religiosas con cuyos intereses venían a coincidir. Como acertadamente ha dicho Margaret Archer, en una frase elegida por Manuel de Puelles para abrir el epílogo del libro, «para comprender la naturaleza de los sistemas educativos emergentes necesitamos saber no sólo quien ganó la batalla por el control, sino también cómo: no simplemente quien perdió sino hasta que punto perdió». A fin de cuentas Gil de Zárate tenía razón: la «cuestión de la enseñanza» era una «cuestión de poder». De lo que se trataba era de saber qué poder era el que debía de conformar y adoctrinar, en un sentido u otro, la mente infantil o adolescente. Todavía quedaban algunos años, aunque ya fuera posible escuchar algunos atisbos, para que en este debate irrumpieran, en aparente contradicción entre sí, el derecho a la educación y la libertad de conciencia del niño.

Antonio Viñao

**Ritchie, J. & Lewis, J. (2003):**

*Qualitative research practice.*

*A guide for social science students and researchers*

Thousand Oaks, California, Sage Publications, 336 pp. ISBN: 0761971106.

La investigación cualitativa se convierte hoy día en un modo de proceder ante la necesidad de dar respuesta a problemáticas sociales complejas. Ello lleva implícitas nuevas formas de concebir y de hacer investigación científica, lo que se traduce en una serie de características propias de los procesos que envuelven este tipo de trabajos, así como de tomas de posición por parte de los profesionales que se sumergen en ellos. Por este motivo se hace patente la carencia de materiales que pongan de relieve la naturaleza práctica de estos procesos.

De ello da muestra esta obra, la cual se estructura en una serie de capítulos que siguen una secuencia sencilla y una lógica práctica para poner en marcha investigaciones cualitativas. Las primeras páginas están dedicadas a cómo se concibe este tipo de trabajos y a qué nos referimos cuando se alude a ellos. No hay una única forma de hacer investigación cualitativa y ello depende de los propósitos y objetivos de la propia investigación, del contexto, de la población-objetivo con el que se trabaja, así como de los marcos de referencia del investigador y de su experiencia en procesos similares. En este sentido, las autoras hacen referencia a su proceso histórico y a las diversas formas de entender y poner en marcha estudios de esta índole. De igual manera, evidencian las principales claves filosóficas y metodológicas que los sustentan y que permiten al investigador sumergirse en la acción desde los referentes teóricos de partida.

Todo ello se hace desde un apoyo de casos prácticos en los que se ha seguido este proceso. Las aplicaciones de la investigación cualitativa pueden ser muchas. Por este motivo, las autoras muestran en la obra la diversidad existente en esta práctica, haciendo referencia a aspectos como la teoría y la praxis y los nexos de unión entre ambas, las funciones de este tipo de trabajos junto a las que poseen otros métodos de investigación afines, así como a la combinación de métodos cualitativos y cuantitativos y a las posibilidades que ofrecen para la investigación científica.

Conocidos los elementos básicos que caracterizan la investigación cualitativa, las autoras se sumergen en el desarrollo de trabajos de esta índole, apuntando numerosos ejemplos y casos prácticos de cada una de las fases y actividades que se realizan. En este sentido se alude a la definición de cuestiones de investigación, a los grupos y poblaciones que intervienen en ellas, a los espacios y a los tiempos dedicados, a los métodos empleados, a las relaciones entre diferentes partes del

proceso de investigación, así como entre los posibles agentes que intervienen en él. También se hace hincapié en la estructuración de los datos que se obtienen, en la elaboración de los tópicos-guía que orientan las investigaciones, así como en la incorporación en ellos de otros instrumentos y materiales que los complementan.

Las autoras se detienen en la entrevista en profundidad y en el grupo de discusión como principales técnicas para la recogida de información cualitativa. Estudian tanto a su proceso de preparación como su desarrollo. Con respecto a la primera de las técnicas, se alude a las actuaciones de la persona que realiza la entrevista, a la elaboración del guión, a las relaciones entre entrevistador-entrevistado, y al proceso general seguido. Con respecto a la segunda, se presentan diversas formas y tipos de grupos posibles, al proceso grupal y a las etapas del grupo de discusión, a su conducción, a la actuación por parte de la persona que modera el grupo, al desarrollo de la discusión, a la composición del grupo, así como a aspectos más prácticos relativos a su organización. Aunque en este trabajo se destacan estas dos técnicas también se ofrecen referencias básicas a otro tipo de procedimientos útiles para la investigación cualitativa como son los observacionales.

En esta obra las autoras otorgan relevancia, y como otra fase del proceso de investigación cualitativa, al análisis de datos obtenidos mediante dichas técnicas. En este sentido, se discuten diferentes posibilidades de análisis siguiendo los procedimientos más tradicionales o mediante software informáticos específicos para el tratamiento de este tipo de datos. También se ofrecen claves para el análisis de temas explorados y sobre la diversidad de análisis específicos según las técnicas aportadas (análisis descriptivos, exploratorios, datos producidos por grupos de discusión). Todo ello se complementa con casos prácticos de utilidad para evidenciar cómo llevar a cabo tales actividades dentro del proceso de investigación seguido.

La generalización de la información obtenida tras la investigación cualitativa es una prioridad frente a sus resultados. Por este motivo, se dedica otro apartado a la validación y a la utilidad de la información. Ello, en nuestra opinión, es de especial interés, pues llena vacíos en trabajos de tal naturaleza. La ejemplificación de casos prácticos a los que se han aplicado diferentes criterios para la validación de la información cualitativa es de enorme interés para el campo de la investigación científica. A través de ello se aportan referentes de utilidad, que pueden ofrecer una nueva visión a esta práctica y poner de relieve su importancia para el estudio de problemáticas emergentes. Finalmente, las autoras muestran elementos funcionales para la elaboración del informe de investigación y la presentación de los datos cualitativos, fases últimas del proceso seguido.

El material al que nos referimos es completo, sencillo y está muy bien estructurado. Dota al lector de herramientas teóricas y metodológicas para la comprensión y puesta en marcha de procesos de investigación similares. Las autoras muestran con él un camino que recoge la investigación cualitativa como una práctica, un proceso vivo y artesanal, útil para conocer y comprender realidades, contextos y gru-

pos. Aportan un material pedagógico de valiosa utilidad, resúmenes de las ideas principales contenidas en los capítulos, explicación de los conceptos clave y ejemplos de casos reales, que ayudan a estudiantes e investigadores a comprender y a emprender procesos de investigación de este carácter. En nuestra opinión, es un trabajo funcional y de gran aplicabilidad, cuyas aportaciones pueden hacerse extensibles a la diversidad de campos de estudio en los que se realizan investigaciones cualitativas.

Magdalena Suárez

## Sichra, I. (compiladora) (2004):

### *Genero, etnicidad y educación en América Latina*

Madrid, Ediciones Morata, 204pp. ISBN: 84-7112-493-9.

Inge Sichra es docente e investigadora sociolingüista austriaca, con gran experiencia en la alfabetización en quechua y zonas andinas, entre otras áreas. Preocupada por el trato dado a la equidad en las relaciones de género en Latinoamérica, y más concretamente en las comunidades indígenas, compila las ponencias expuestas en el seminario internacional sobre género, etnicidad y educación en América Latina (1999). Las autoras son doce mujeres de diversos orígenes, etnias, y profesiones relacionadas con la educación, centrándose en algunos países como México, Perú, Bolivia, Guatemala y Colombia. Todos ellos son lugares donde la tradicional discriminación de la mujer en los sistemas educativos y formas de participación social, cobra un matiz especial en la población aborigen, contexto particular por ser pluriétnico, multicultural y plurilingüe más allá de los límites geopolíticos.

La mayoría de los sistemas escolares revisan y trabajan la igualdad de oportunidades desde las aulas; sin embargo la amplitud y subjetividad de temas como educación y relaciones de género, entre otras, reafirman el papel fundamental de las actitudes y capacidades docentes, del alumnado y sus familias. En ocasiones sus valores culturales, situaciones económicas, sociales, etc., difieren mucho de las teóricamente planteadas por los grupos de poder, malogrando los esfuerzos nacionales e internacionales por establecer ciertos modelos educativos. La recopilación nos acerca a varios de los sistemas educativos, con sus problemáticas, necesidades iniciales; a pesar de situarse en ciertas regiones latinoamericanas presenta situaciones semejantes a las que sufren minorías culturales o más débiles en países occidentales o del norte, más hoy con los grandes movimientos migratorios existentes.

La obra se articula en cinco bloques en los que se recogen diversos análisis poblacionales, legislativos, histórico, políticos, lingüísticos y socioculturales; estudios de casos, datos estadísticos, etc. procedentes de diversas fuentes e ideologías, en ocasiones opuestas. Así se va conformando un escenario complejo de intervención desde la definición de los patrones y expectativas educativas según el sexo y la cultura, donde se pueden distinguir dos posturas principales enfrentadas: la primera que defiende la asimetría de las relaciones indígenas como fruto de roles y papeles complementarios entre hombre y mujer. La segunda se corresponde con la equidad pretendida por culturas occidentales. Sin embargo, también se reflexiona sobre la ineficacia de la imposición de nuevos modelos femeninos, sin libertad de elec-

ción ni variedad en los roles a desempeñar. Una vez más el fondo del problema es si el concepto de relación intercultural defendida es de convivencia pero sin reciprocidad, de cambio unidireccional, o de enriquecimiento y respeto mutuo.

Paloma Bonfil, desde el primer capítulo trata el problema de la escuela como fuente de aculturación regional mediante la falta de atención a las lenguas, tradiciones y valores indígenas mexicanos. Se ofrecen temarios condicionados socio-históricamente que potencian las diferencias de clase según etnia y género. Los contextos educativos primarios y la escuela suponen conceptos de vida, expectativas y roles tan diferentes como el de infancia y, el de niño y niña dentro del mismo, siendo razón de desinterés y problemática generacional, lo que se refleja en los datos estadísticos sobre el lenguaje, etnia, nivel de pobreza y educación, aún sin contar el rasgo de género como ampliador de dichas diferencias.

Algo parecido plantea Patricia Oliar, pero centrándose en las áreas rurales del Perú, cuyas cifras de exclusión escolar femenina se completan con resultados de una investigación realizada en cuatro comunidades de la Sierra peruana. Evidencia la necesidad de ampliar las expectativas, medios, recursos docentes, así como la participación y contextualización de las enseñanzas. Se señala cómo necesidades económicas, motivaciones y participación existentes favorecen el abandono o fracaso escolar de muchas alumnas, y la importancia de afrontarlos cuestionándose la pertinencia de la oferta institucional tanto en lo que se refiere a contenidos como experiencias.

A este respecto, el segundo bloque demuestra que no hay percepciones comunes internas a los grupos étnicos ni entre estos y las propuestas oficiales. Rosalía Jiménez muestra lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas de Colombia y su evolución como parte de las relaciones interculturales, buscando mecanismos que articulen lo propio y ajeno sin pérdida de su identidad. La autora defiende una filosofía indígena ligada a la naturaleza y su protección, así como convivencia armónica y complementaria que la escuela no debe tratar desde la aculturación. Por su parte, Graciela Bolaños también ofrece otra perspectiva de la mirada aborigen, describiendo las comunidades del Cauca y el papel de la mujer en la tradición cotidiana y educadora así como la respuesta al proyecto educativo del Consejo Regional Indígena del Cauca y el «Programa de educación bilingüe».

Sin embargo, María Eugenia Choque Quispe al tratar las relaciones de género y procesos de aprendizaje en mujeres en contextos no forales de Bolivia, (concretamente en El Alto) reconoce la desigualdad de lo ancestralmente descrito por «relación complementariedad, equidad y reciprocidad», pues las mujeres no tienen participación ni libertad de elección de su rol, por lo tanto, dicha armonía tradicional de las relaciones indígenas les viene impuesta, en primer lugar por su propio grupo cultural y en segundo lugar por los programas escolares pensado para ellas pero sin ellas. Por ello defiende las aportaciones que tratan de ayudar dando vía a la participación de las mujeres en un sistema basado en sus propias costumbres.

En el sexto capítulo Maruja Barrig llama la atención sobre la individualidad femenina y como ocasionalmente los movimientos feministas urbanos han caído en la simplificación del ideal de mujer occidental, andina, etc. olvidando las diferencias contextuales, históricas, culturales y personales fuera de estereotipos. Quizás ha sido esta simplificación e intento de creación de un modelo único de mujer, indígena, interculturalidad, transversalidad, y educación para la igualdad de género lo que ha derivado en el fracaso educativo denunciado por Pamella Calla Ortega. La transversalidad curricular en la educación boliviana ha derivado en la suma de ideas históricas y variables según el frente político.

La autora por el contrario defiende la articulación de los temas de género y étnicos mediante el reconocimiento y trato explícito de temas de opresión mediante la experiencia personal, ligada a investigaciones contextualizadas y comprensibles para todos, no simplistas. Lo mismo sucede con los proyectos de educación bilingües, criticados por convertirse en el aprendizaje de la lengua oficial por parte de los grupos étnicos, sin que las suyas sean tratadas por los demás.

Así sucede con el bilingüismo en México y Guatemala comentado por Elba Gigante, Ruth Moya Torres y Otilia Lux de Cotí, quienes ofrecen pistas para acercarse a prácticas consideradas más positivas para todos, como es el compromiso de todas las partes implicadas, además de la ampliación de la cobertura de los servicios educativos básicos instituciones, conteniendo proyectos de educación bilingüe e interculturalidad transversal a la vez que se apoya el desarrollo de la formación de profesionales indígenas y no indígenas que trabajasen cooperativamente en los diferentes niveles y ámbitos educativos (docentes en centros, áreas políticas, de investigación, elaboración de materiales, asesoramiento,...).

Finalmente, a modo de síntesis, Mahia Maurial, ligada al contexto boliviano, formula estrategias y recomendaciones para el tratamiento de las relaciones de género en los sistemas educativos latinoamericanos. A través de cifras sobre la educación de la mujer y las leyes de reformas educativas bolivianas, entiende que la transversalidad, e implicación de las alumnas sólo se conseguirá cuando se construyan formas propias de participación femenina indígenas equitativas en el sentido más amplio de la educación.

Se podría concluir afirmando que las diferencias entre hombre y mujer han de ser tratadas siempre desde el análisis de la etnicidad y sobre las bases del conocimiento, respeto cultural y personal. La obra ofrece un conjunto de nociones teóricas, prácticas y reflexivas, posicionándose y aceptando las responsabilidades de la escuela e instituciones formativas en la transformación y superación de la discriminación, exclusión e invisibilización por cuestiones de género, étnicas, lingüísticas, etc.

Lorena González-Piñero Doblaz

**Torres, R. M. (2005):**  
*Justicia educativa y justicia económica:*  
*12 tesis para el cambio educativo*

Madrid, Fe y Alegría, 173 pp. Depósito Legal: M-34854-2005.

Rosa María Torres (30 de agosto de 1950, Guayaquil, Ecuador), lingüista y pedagoga ecuatoriana con una larga trayectoria en el mundo de la investigación y de la política educativa, acaba de publicar bajo el patrocinio del Movimiento Internacional de Educación Popular *Fe y Alegría*, un libro destinado a despertar la conciencia de gobernantes y gobernados. Y en particular de los gobernantes y gobernados latinoamericanos de habla hispana, pues se trata de un texto que propone cambiar la realidad educativa de esos países.

Según Torres, la obra se dirige a un público amplio, pero también –advertimos nosotros– interesado y formado, pues aunque su discurso es ordenado, claro y preciso, se trata de una obra densa. Es más: por su enfoque, estructura y abundante información (utiliza fuentes documentales, estadísticas y bibliográficas amplias y actualizadas), sigue un patrón académico que a buen seguro satisfará las exigencias de los expertos en ciencias sociales y de la educación. De todos modos, título «Justicia educativa y justicia económica» y subtítulo «12 tesis para el cambio educativo» ya nos anuncian un libro de carácter normativo, alejado de las investigaciones cuantitativistas, no valorativas y éticamente neutrales que han intentado realizar numerosos científicos sociales desde 1950. De hecho, la autora persigue un fin ambicioso: plantear una agenda para la reflexión y la acción educativa en la región más desigual del mundo (222 de los 512 millones de latinoamericanos son pobres y 96 viven en la miseria). Una agenda que mueva especialmente a quienes toman decisiones a nivel nacional e internacional, no sólo a reorientar la política económica y educativa, sino a cambiar el modelo vigente [neoliberal de ganadores/perdedores] donde la equidad brilla por su ausencia. Y es que, como se sostiene en la primera tesis, la Justicia Educativa (igualdad de oportunidades y aprendizaje para todos a lo largo de la vida) depende de la justicia económica (satisfacción de las necesidades básicas, incluida la educación, para todos).

Una vez, definidos los objetivos y la metodología del estudio, centrado en la educación básica, entendida en un sentido amplio (educación capaz de satisfacer necesidades básicas de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos, dentro y fuera del sistema escolar, y a lo largo de toda la vida), Rosa María Torres hace un balance del estado de la enseñanza pública en América Latina. La realidad descrita es desalentadora y de ahí las 12 tesis para el cambio educativo defendidas en el capítulo 4: 1) del alivio de la pobreza al desarrollo; 2) de la educación como política sectorial, a la

educación como política transectorial; 3) del predominio de los criterios económicos, a una visión integral de la cuestión educativa; 4) de la ayuda internacional, a una auténtica cooperación internacional; 5) de la escuela, a la educación; 6) del derecho a la educación, al derecho a una buena educación; 7) del derecho al acceso, al derecho al aprendizaje; 8) del derecho al aprendizaje, al derecho al aprendizaje a lo largo de toda la vida; 9) de la escuela, a la comunidad de aprendizaje; 10) de la educación básica como educación escolar, a la educación básica como educación ciudadana; 12) de adecuarse al cambio, a incidir sobre el cambio.

En suma, cada tesis es una propuesta elaborada a partir de un examen de la situación actual y su orden obedece a una lógica, pero los lectores –declara la autora– pueden leerlas sin respetarlo, pues cada una de ellas tiene sentido por sí misma, ofreciendo de este modo flexibilidad a la lectura. No disponemos aquí de espacio para un análisis de todas las proposiciones, pero cabe destacar la demanda de una formación general, postergada durante las últimas décadas en aras de una especialización que, ante todo, busca educar para el trabajo; y la reivindicación de una educación con potencial transformador que prepare «para anticipar el cambio [continuo y acelerado de nuestro tiempo], controlarlo y orientarlo hacia la construcción de otro mundo posible en el que prevalezcan la justicia, la dignidad, la democracia y la paz».

En suma, este estudio maduro, comprometido y sincero de Rosa María Torres no dejará indiferente a sus lectores, quienes volverán más de una vez a sus páginas para reflexionar y debatir sobre las doce tesis. Las experiencias inspiradoras del Movimiento *Fe y Alegría*, así como los demás ejemplos del capítulo 5 que cierran el libro son esperanzadores: el cambio educativo es posible.

El libro puede consultarse en el portal de la organización [www.feyalegria.org](http://www.feyalegria.org) y puede obtenerse solicitándolo a Entreculturas en Madrid ([c.manzanedo@entreculturas.org](mailto:c.manzanedo@entreculturas.org)).

Manuel M<sup>a</sup> de Artaza