

LIBROS

Recensiones
de los libros

SIMONS, H.: *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid, Morata, 1999, 291 pp. ISBN: 84-7112-433-5.

El interés de los últimos años por la evaluación en cualquiera de los aspectos educativos es creciente. Tenemos evaluaciones referidas a: aprendizajes, rendimiento, programas, profesorado, centros, etc., que corren parejos a un progresivo interés en los medios políticos y económicos por saber en qué se invierten los recursos dedicados a la educación, su nivel de productividad o para comparar el aprovechamiento de los mismos. También influye el hecho de que la evaluación está reconocida como el primer paso de todo proceso de innovación, cambio, mejora o calidad. Pero hay muchas maneras de enfocar la evaluación: interna/externa; burocrática/democrática; educativa/instructiva; holista/parcial; *accountability/assessment*, general/particular; formativa/sumativa; iluminativa/emancipatoria; molar/global, cientifista/naturalista, etc., y cada una con sus matices específicos y sus fines determinados.

En los últimos veinticinco años la evaluación ha surgido como una nueva disciplina, como un campo de actividad propio en múltiples enfoques que han sido dimensionados por varios autores clásicos y de los que este libro hace una síntesis: como servicio práctico, particularizado, político, persuasivo y educativo. La autora describe el desarrollo de la eva-

luación educativa en Gran Bretaña desde los últimos años setenta al año 87 en que se escribió el libro en la versión inglesa. La descripción se hace desde el punto de vista particular de la investigadora participante en la experiencia que lo firma. La preocupación que la anima es conseguir conocer las escuelas de forma que esto les permita convertirse en instituciones más democráticas para que ofrezcan un servicio más educativo. El trabajo consta de diez densos capítulos y se inicia con una amplia y documentada introducción a la teoría de la evaluación según los autores más representativos: Stake, Glass, Guba y Lincoln, House, MacDonald, Hamilton y Parlet, Weis, Cronbach, Atkin, Scriven... Continúa con la delimitación de las características de la investigación naturalista.

El capítulo siguiente intenta responder a tres cuestiones básicas que determinarán las consecuencias políticas de la evaluación: ¿quién debe evaluar?, ¿quién debe juzgar el valor de los currícula, de los sistemas de organización y de los marcos institucionales? y ¿quién debe tener acceso a los resultados de la evaluación?, para concluir con un resumen de la teoría de la evaluación democrática que orienta los estudios empíricos de casos que se desarrollan en los capítulos posteriores. Luego estudia la evolución del enfoque de la evaluación mediante estudios de casos en el contexto de la evaluación del *Humanities Project* anglosajón y revisa el desarrollo que tuvo en los años setenta la emergente evaluación naturalista. Dos estudios de caso en los que se basa la investigación del modelo democrático de evaluación, documentan la práctica de las teorías anteriores. En ellos se describe el

proceso de implicar a los profesores en el estudio de las innovaciones en una *Comprehensive school*. Pero las innovaciones nunca están exentas de conflictos y a ello se dedica también otro capítulo comparando el modelo con otras interpretaciones de las pretensiones de la teoría y la práctica. También se presenta un estudio de caso fuera del contexto escolar y se documenta una disputa con respecto al control de un informe de evaluación de un programa innovador controvertido de una administración educativa local inglesa. Luego se documentan y examinan los conflictos de intereses surgidos a raíz del estudio y se exploran las posibles soluciones prácticas en relación con la evaluación y los derechos de divulgación con unos acuerdos justos al respecto.

La última parte presenta un cambio importante del centro de atención de la evaluación que se orienta a la autoevaluación, donde el control del proceso evaluador y del producto de la evaluación realizada queda fuera del evaluador externo. Así, el enfoque de estudio de casos de la tradición naturalista se adapta al contexto de la autoevaluación de centros. El empleo práctico de autoevaluación descrito se aplica a la experiencia concreta y se pone en práctica con un grupo de profesores que estaban realizando en sus centros evaluaciones de la normativa curricular. La creciente expansión del movimiento de autoevaluación determinado por la creciente demanda de rendición de cuentas hace que, como consecuencia de la autoevaluación, se sugieran unas cuantas reformas del propio concepto de autoevaluación así como un cambio fundamental de los valores de organización del centro educativo. Finalmente se hace una visión prospectiva con respecto a la política que determina las formas organizativas y evaluadoras de los centros.

El principal valor del libro se encuentra en la potente vinculación que se hace desde la revisión teórica al difícil paso de

su implementación en la práctica, con los tropiezos, conflictos, dificultades, rectificaciones y avances consiguientes. La metodología del estudio de casos aunque enmarcado en un proceso de evaluación general que daba a éste el valor muestral cualitativo de lo que se evaluaba cuantitativamente, facilita la cercanía de la experiencia evaluadora. Constituye un buen ejemplo de evaluación para la toma de decisiones de tipo educativo tanto de política general de una autonomía o un país, cuanto de un centro o agrupación de centros. Lástima que no nos haya llegado antes, cuando la experiencia se desarrollaba, o al menos, cuando se publicó la versión inglesa.

Isabel Cantón Mayo

COLE, M.: *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid, Morata, 1999, 334 pp. ISBN: 84-7112-430-0.

La cultura es parte inherente a nuestra existencia y desarrollo, pero conocer en qué medida influye o lo determina es una difícil tarea, dificultad que radica en que es además el «medium» desde donde tenemos que interpretarla. No por ello ha dejado de preocupar a los estudiosos del individuo y de la sociedad, y especialmente desde el ámbito de la psicología.

Michael Cole, en la actualidad director del Laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California y Catedrático de Comunicación y Psicología, con una larga experiencia en investigación de la psicología del desarrollo y de la cognición, nos ofrece un recorrido histórico por la psicología cultural, disciplina ocupada en conocer la influencia y/o determinación de la cultura en el

desarrollo mental humano. Comienza planteándose dos preguntas: ¿por qué ha resultado tan difícil para los psicólogos tener presente la cultura?; y, si la cultura es constitutiva de la mente ¿qué puede hacer que sea aceptable científicamente, siendo fiel a su complejidad? Preguntas que se volverá a formular en el último capítulo con el fin de comprobar su vigencia y ofrecer su balance y propuestas de futuro para esta disciplina.

Esta obra nos presenta una aproximación cronológica y personal de los estados por los que han ido pasando las investigaciones de psicología evolutiva y transcultural. Comienza con un exhaustivo recorrido por la historia de la psicología, principalmente, y el tipo de atención que se ha prestado a la cultura desde esta ciencia; señala cómo el avance de la psicología experimental a lo largo del siglo XX, no ha logrado explicar el papel desempeñado por la cultura en el desarrollo de la mente, interrogante que ya planteó Wundt (1921), a partir del cual estableció que la psicología estaba constituida por dos partes, cada una de las cuales atendía a una capa distinta de la conciencia humana, con leyes y metodología propias; llegando a denominar segunda psicología a aquella que consideraba que la cultura intervenía en los procesos psicológicos.

Así, los estudios de psicología transcultural sobre desarrollo cognitivo, en auge a partir de los años sesenta, se realizaban desde el paradigma de la psicología experimental, aportando resultados que no eran generalizables al tratarse de diseños realizados desde el conocimiento de las sociedades industrializadas modernas. Por lo tanto, es necesario enfrentarse a los estudios de desarrollo cognitivo desde otros enfoques, con métodos e investigaciones multidisciplinares. En un principio, se abordaron los estudios sobre desarrollo cognitivo desde dos frentes, el antropológico y el psicológico experimental, sin percibir que entre ellos quedaba un

espacio vacío que impedía e invalidaba las generalizaciones que se establecían como resultado de esas investigaciones comparadas. Por ello, habrá que tomar como punto de partida las *experiencias cotidianas* de las personas, lo que supone una alternativa al método experimental e implica la necesaria colaboración entre psicólogos, antropólogos, sociólogos y lingüistas.

Con el fin de buscar soluciones a este problema, el autor (discípulo de Luria), toma como punto de partida el enfoque cultural-histórico de la psicología rusa, que establecía que «la estructura y el desarrollo de los procesos psicológicos surgen por la actividad práctica mediada culturalmente y en desarrollo histórico», marco que le proporcionará el apoyo necesario para desarrollar su *teoría de la actividad cultural-histórica*, en la que se concilia ciencia e historia. Los procesos psicológicos humanos están condicionados por una historia anterior de la comunidad a la que no tienen acceso.

Cole, estudiará el papel de la cultura en los orígenes de la humanidad y el cambio histórico (el cambio cultural avanza más rápido que el cambio filogenético, pero más lento que el cambio ontogenético). Para resolver los problemas metodológicos de las investigaciones culturales, nos muestra el diseño de un programa de instrucción en la lectura (Cuestión-Preguntar-Leer), aplicación de la teoría cultural-histórica al diagnóstico y corrección de las dificultades en la lectura; y nos ofrece una metodología para el estudio de pequeños sistemas culturales en su contexto institucional (hay que señalar la importancia que tiene en estas investigaciones la validez ecológica).

El autor finaliza el libro con las dos preguntas que se planteó al inicio, adelantándonos cuál debería ser el papel de la psicología cultural «toda la psicología es parte de la psicología cultural», pero consciente de la realidad y del campo conquistado por la psicología experimental, aboga

por una psicología cultural como una disciplina de tipo mixto, que cree una metodología que permita relacionar los datos tanto de las ciencias naturales como de las ciencias culturales (sociales), ya que su objeto de estudio son los seres humanos y su contexto.

Nos encontramos pues, ante una obra que sintetiza magistralmente el desarrollo de la psicología cultural, de gran interés para los investigadores de la psicología del desarrollo y la antropología cultural, en la que encontrarán las claves para interpretar o diseñar investigaciones que den respuesta a los problemas que tienen las personas en su medio.

María José Villarrubia Merino

MARTÍNEZ, M.: *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao, Desclée de Brouwer, 1998, 134 pp. ISBN: 84-330-1334-3.

La colección «Aprender a ser», que recoge uno de los lemas del Informe Delors, que dirige M.^a Rosa Buxarrais (del Grupo de Investigación en Educación Moral de la Universidad de Barcelona), se está convirtiendo en un referente imprescindible en el campo de la educación en valores. Con más de diez volúmenes publicados está logrando emular lo que ha sido la colección «Alauda» de Anaya, dirigida por Fernando González Lucini. En efecto, con este cierto cambio en el orden de prioridades en los noventa, ejemplificado en nuestra reforma educativa, de que la educación —además de la labor instructiva y cultural— debe formar en los valores comunitarios, se demandan crecientemente orientaciones sobre cómo la escuela pueda acometer dichas tareas.

El libro que reseñamos del profesor Miquel Martínez (perteneciente al mismo grupo que la directora de la colección) afecta a un punto clave en la educación moral: sin un compromiso social y ético del profesorado, huelgan otras especificaciones metodológicas, aun cuando sean necesarias. El contrato moral sería expresión de la necesidad de establecer un nuevo tipo de relación, fruto de una preocupación y compromiso recíproco, entre el profesorado y la institución educativa en primer lugar, y con la comunidad social, en segundo. Esta base hará posible «el clima moral necesario para la construcción de un nuevo modelo de escuela que permita realmente una educación moral» (p. 109).

La primera parte (*Sobre el profesorado*) se dedica, como entrada, al análisis de la función del profesorado y del papel de la escuela, dentro de los cambios sociales en este final del milenio. Si bien el perfil del profesor parece requerir cambios para acometer las funciones demandadas, que se han de asentar ya en la formación inicial y permanente, se precisan también apoyos sociales a la labor docente. La parte segunda (*Condiciones para la construcción de valores en la escuela*) aborda qué condiciones debe reunir la escuela (y, congruentemente, el contexto social y político) para ser un escenario propicio que posibilite la construcción de valores éticos, personales y de educación de la ciudadanía. En nuestra sociedad pluralista una «propuesta de mínimos para educar en valores» apunta a una base consensuada de la que partir, sin desdeñar aspirar a unos máximos. Además del cultivo de la educación moral en el ámbito formal en el currículum (dimensiones cognitiva, emocional y volitiva); más prioritariamente, «el escenario de la escuela debe estar impregnado de los valores que pretendemos sean apreciados por las personas que en ellas aprenden» (p. 54).

El capítulo tercero (*Proyecto educativo, educación en valores y desarrollo moral*),

el más extenso, se dedica a cómo integrar en los proyectos educativos institucionales las acciones educativas en este terreno. Para ello se incide en el modelo de ciudadanía requerido en nuestra sociedad, el clima moral del centro escolar y el contrato moral del profesorado. Un currículum en educación moral no puede funcionar sin un compromiso moral del profesorado. A su vez, plantea especiales problemas en nuestras sociedades complejas, que analiza en el apartado 2.2. Por su parte, en cuanto a las pautas para integrar la educación en valores en la práctica pedagógica, apuesta por una acción educativa integrada en el medio escolar y social, que posibilite la construcción de una personalidad moral; para lo que el proyecto educativo de centro puede convertirse en un pretexto para determinar y acordar el clima moral adecuado. Esto supone el planteamiento por parte de los equipos docentes, de cuál es el modelo de ciudadanía y de educación al que aspiran, llegar a acuerdos tanto sobre el modelo de educación en valores, como sobre las acciones a llevar a cabo colegiadamente. Las acciones educativas se desarrollan en el ámbito formal de los contenidos de actitudes en las áreas curriculares, en los espacios específicos dedicados a la educación moral, así como en la atmósfera moral que —a nivel institucional— impregna el centro educativo. Miguel Martínez resume los principales modelos de educación en valores y dimensiones a cultivar en la personalidad moral (autonomía, diálogo, convivencialidad, y juicio moral), ya tratados en otros trabajos conocidos del equipo de Barcelona. La cuestión última es cómo pueda insertarse este tipo de educación en las tareas cotidianas del centro, sin quedar como documentos burocráticos con escaso valor real en la práctica. Para ello se propone una metodología de proceso que permita el acuerdo del profesorado.

El último apartado de este capítulo se dedica al *contrato moral del profesorado*. Ya

hemos reseñado la convicción, que compartimos, de que —en último extremo— cualquier orientación metodológica debe asentarse —como contexto previo— sobre el compromiso moral del profesorado, que posibilite armonizar y articular los criterios y ámbitos de actuación recíprocos. Ahora bien, lograr dicho compromiso no es fácil. Se han asestado sucesivos golpes en las condiciones de trabajo educativo y en el apoyo social, que no hacen atractivo el oficio de educar a la ciudadanía, sustento de dicho compromiso. Pues no se trataría sólo de un código deontológico que, por su ambigüedad entre lo jurídico y lo ético, no nos llevaría muy lejos; sino de la generación de un clima que haga posible asumir de un modo decidido la tarea educativa. Se requiere, por tanto, ir reconstruyendo los contextos de trabajo, de modo que se pueda elaborar «un código mínimo a compartir y practicar en su ejercicio profesional por la totalidad de los miembros de un equipo de profesorado» (p. 121). No obstante, como analiza el autor, habría algunos criterios que guiaran el compromiso compartido o moral del profesorado.

Estamos en un tiempo en que, a falta de otros mecanismos de articulación, se recurre a pactos. J. Baubérot (*Vers un nouveau pacte laïque*. París, Seuil, 1990) ha hablado de la necesidad de un pacto que permita la cohabitación de grupos e individuos heterogéneos en una sociedad y escuela crecientemente multicultural. Juan Carlos Tedesco, en un buen libro (*El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya, 1995), ha argumentado que el ejercicio de la educación precisa una nueva articulación entre escuela y sociedad, que permita ampliar el espacio educativo y —sobre todo— hacerlo congruente. La verdad es que los contratos o pactos no pretenden tener una realización formal entre partes signatarias, desde que Rousseau lo propuso como una ficción útil, y luego con Rawls o Habermas, son ideales contrafácticos para juzgar —como referente— lo que debían ser las acciones humanas razonables. Por ello

mismo, dicho contrato moral será siempre parcial, no total o definitivo, resultado de los sucesivos solapamientos que, en los diversos niveles (departamento, centro, comunidad escolar, etc.), se van entrecruzando en los progresivos consensos o acuerdos.

Siendo irrenunciable la labor que los centros educativos tienen que desempeñar en este terreno, hay —sin duda— una cierta irresponsabilidad, cuando no hipocrésía, en dejarlos solos en estas cuestiones: la sociedad delega en la escuela aquello que es incapaz de resolver, y de lo que se exime. Además, las condiciones de esta delegación han cambiado radicalmente de las que había antes. Ahora no existe un cuadro de referencia claro en el que educar, que oriente sin graves conflictos la socialización y educación. Se pide a la escuela que eduque y, al mismo tiempo, en determinados casos, se cuestiona la legitimidad necesaria para responder a dicha demanda. Por eso, la tarea educativa —en este final de milenio— no puede asentarse debidamente sin una reformulación del proyecto ilustrado de educación. A esto podemos llamarlo «pacto educativo» o «contrato moral». El libro de Miquel Martínez viene a incidir en esta dimensión fundamental, que está en la base de las formas metodológicas posteriores.

Antonio Bolívar

LÓPEZ GÓRRIZ, I.: *Experiencias de Innovación pedagógica. Hacia la formación del profesor que pide la LOGSE*. Madrid, Editorial CCS, 1997, 199 pp. ISBN: 84-8316-068-4.

La obra que a continuación presentamos es el fruto de la experiencia de una profesora de universidad, que a lo largo de los

años de docencia e investigación ha puesto todo su empeño y esfuerzo en plantear y llevar a cabo ambos campos desde una perspectiva abierta y novedosa. En este libro se presenta una propuesta de trabajo útil y práctica para cualquier campo y nivel del sistema educativo, tanto formal como no formal. Plantea un nuevo perfil del docente en ejercicio (maestros, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales), entendido éste como dinamizador y facilitador dentro de una enseñanza crítica y comprometida. También va dirigido a estudiantes de dichas especialidades, así como a otros profesionales vinculados con instituciones formativas e investigadoras (investigadores, inspectores, formadores en empresas...).

El pensamiento investigador que se desencadena a lo largo de todo el trabajo expuesto es el fruto de la integración de distintas perspectivas, por lo que se argumenta el planteamiento desde una pluralidad de ámbitos que van desde la pedagogía crítica de Freire, a la línea psicológica de Lewin y Rogers, o la concebida desde la investigación-acción de Elliott o Barbier, pasando por el pensamiento de Stenhouse, entre otros. La autora nos muestra la experiencia con una doble finalidad, docente e investigadora, por lo que estructura la obra en dos partes: una primera parte que comprende los tres primeros capítulos, en los que se tratan los presupuestos de la metodología didáctica que se lleva a cabo en el aula. Y una segunda parte en donde se desarrollan las metodologías cualitativa y las metodologías de investigación-acción existencial, que abarca el cuarto capítulo, en el que se exponen varios proyectos. A lo largo de estos dos bloques se nos proponen y a la vez se ponen a prueba distintas herramientas y técnicas metodológicas.

En el primer capítulo se recogen las bases conceptuales y epistemológicas de la metodología constructivista e investigadora que se lleva a cabo en el aula. En él se

explicitan los presupuestos básicos para poder construir nuestro propio conocimiento e ir formándonos bajo un proceso de investigación permanente tanto personal como grupal. Los principales ejes vertebradores que destaca son: construcción del conocimiento, generación de procesos grupales, concepción del ejercicio del poder, evaluación...

El siguiente capítulo pretende hacernos comprender la operativización de los distintos aprendizajes que se generan en el aula a través de esta formación comprensiva-interpretativa, constructivista e investigadora, tanto a nivel individual como grupal. A lo largo del mismo aparecen de modo clarificador unos cuadros que sintetizan lo expuesto y nos facilita la captación y comprensión del proceso seguido.

El capítulo tercero se basa en la experiencia puesta en marcha en el aula universitaria, en la que la autora misma desarrolla estos procesos. Es una aplicación práctica en la que se pueden encontrar orientaciones para comprender cuál es la lógica del método creado y del proceso seguido, poniéndose de manifiesto no sólo los pasos y resultados obtenidos, sino también las limitaciones encontradas.

Y por último nos encontramos el cuarto capítulo en el que se enmarcaría la segunda finalidad antes mencionada. En él se desarrollan conceptualmente las metodologías cualitativa y de investigación-acción existencial, las cuales se ejemplifican con proyectos de investigación que pretenden conocer y mejorar no sólo los procesos educativos generados en el aula, sino también el funcionamiento del centro y la institución educativa.

Estos proyectos son tres: proyecto de investigación-acción existencial: la historia de la vida como instrumento para desarrollar procesos grupales; investigación en el aula: análisis de las teorías implícitas

constructivistas en el aula universitaria; el análisis institucional como medio para conocer y mejorar el centro y la institución educativa.

Este capítulo, además, puede servir de guía contribuyendo a la capacitación investigadora del profesor y del alumno desde unas metodologías de investigación-acción existencial e investigación cualitativa. El capítulo en sí constituye un atrevimiento, pues hace que la obra sea una formulación teórico-práctica que no se queda sólo en meras intenciones lingüísticas, de ahí la innovación, ya que pretende ser un instrumento de trabajo clarificador y útil para la formación de profesionales autónomos, investigadores y transformadores de su realidad. Esto hace que se adecue a las líneas de formación a las que apuntan las necesidades de la sociedad actual y por las que apuestan las presentes reformas educativas, intercalando y articulando teoría y práctica, siendo este aspecto principalmente lo que convierte a este libro en novedoso e innovador.

Toda esta puesta en práctica conlleva una serie de dificultades, y aunque se aluden a algunas, entendemos que la tarea es harto compleja, y que como muy bien indica la autora, quizás cueste entrar en este tipo de procesos sin estar dispuestos a una profunda reconversión actitudinal y científica. No obstante, en las experiencias llevadas a cabo se han ido desarrollando una amplia gama de saberes que compensan las limitaciones. De ahí que este planteamiento sea un reto para todo profesional comprometido con su trabajo.

En los últimos apartados se exponen una serie de conclusiones finales y una amplia bibliografía, en la que pensamos es necesario profundizar para llegar a entender una metodología investigadora global e integral.

Bienvenido Mena Merchán

GÓMEZ SOTO, I.: *Mito y realidad de la lectura: los hábitos lectores en la España actual*. Madrid, Editorial Endymion, 1999, 395 pp., ISBN: 84-7731-380-X.

Desde que, en 1921, Jakobson acuñara el término *litteraturnost* o «literariedad», como objeto de la ciencia literaria, su empleo se ha propagado con profusión en las reflexiones y estudios sobre la lecto-escritura, ampliando su significación original para pasar a designar el manejo de un amplio conjunto de recursos culturales mediante los cuales se hace posible la interpretación de los textos y la comunicación intersubjetiva.

El libro de Ignacio Gómez Soto resulta un ejemplo nítido de dicha evolución terminológica, llevada hasta sus últimas consecuencias, dentro de un esquema metodológico y epistemológico ambicioso y original. El núcleo de partida radica en el análisis de las encuestas e investigaciones sociológicas acerca de la lecto-escritura realizadas sobre la población española durante las últimas décadas, aspecto éste que constituye una completa novedad en nuestro panorama bibliográfico, ya que se trata de una fuente apenas explorada hasta la fecha. Por lo demás, este estudio específico se resuelve con notable intuición y claridad, apreciándose a este respecto el esfuerzo realizado por desbrozar la inmensa maraña de datos estadísticos y sacar a la luz conclusiones fidedignas sobre la evolución reciente de los hábitos lectores.

Hubiera sido más fácil, e indudablemente menos arriesgado para el autor, detenerse en este punto, ya de por sí valioso, sin embargo —y he aquí otra radical novedad de este libro que ya hemos apuntado— el estudio empírico queda desbordado y al mismo tiempo reorgani-

zado en un desarrollado aparato argumental que establece el marco interpretativo. Cabe destacar del mismo la habilidad para combinar diferentes registros y regímenes discursivos en un sentido coherente, proporcionando una gran riqueza conceptual al texto y superando la tradicional compartimentación disciplinar característica de los trabajos sobre lecto-escritura.

Las aportaciones semiológicas o filológicas sobre la hermenéutica textual y la visión antropológica o pedagógica de la lecto-escritura, lejos de facilitar la dispersión, constituyen la senda por la que transita una sistematización teórica que sondea en profundidad los cauces necesarios para una valoración de la lecto-escritura: de ahí la reflexión sobre el significado y la trascendencia de la comunicación escrita en la perspectiva de la racionalidad.

La dimensión social de ese proceso comunicativo queda iluminada en el segundo capítulo del libro, en el que el autor se decanta por proporcionar una visión panorámica de las fuerzas que, a través de su impacto en las mentalidades y condiciones de vida, confluyen en un determinado modelo de comunicación, en un determinado arquetipo y modo de lecto-escritura. Por este escenario desfilan —ante una mirada sumamente crítica— las distintas coordenadas (económicas, educativas, comunicacionales, políticas y socio-culturales) que dibujan la trayectoria de los hábitos y modos de lecto-escritura en las sociedades desarrolladas y, concretamente, en nuestro país.

En la parte empírica de la obra —a la que nos hemos referido— se indaga, finalmente, sobre el origen del retraso que nuestro país acumula en relación a los hábitos de lectura, evidenciando su correspondencia con otros desfases en el terreno educativo, socioeconómico y cultural que desvelan el esfuerzo real desplegado por los poderes públicos (por ejemplo, en el sistema educativo o en la red bibliotecaria) y

separan convenientemente los éxitos alcanzados por la industria editorial de la áspera realidad que muestra nuestra situación cultural.

La lectura completa de este ensayo nos revela como eje fundamental de su discurso lo que ya se anuncia en su título: la contraposición entre *mito y realidad*, que se establece en un doble plano convergente: en primer lugar, entre lo que es el ideal racional de la lecto-escritura y su instrumentalización mundana. En segundo lugar, se refiere a la confusión entre un *mítico* desarrollo cultural, anunciado hasta la saciedad por las voces oficiales, respecto a la debilidad real de nuestras prácticas lectoras y escritoras, manifestación esencial de un empobrecimiento del pensamiento reflexivo que delata una profunda crisis cultural.

El análisis efectuado en esta obra sobre los modos de lectura y escritura característicos de la sociedad actual nos descubre el fondo social y cultural en el que se articulan nuestros estilos y condiciones de vida, esto hace plantearse al autor serios interrogantes sobre el futuro: «Nuestro mundo es un mundo estandarizado, pero también oscuro, hermético», «un mundo crecientemente artificial, en el que las experiencias directas están cada vez más mediatizadas, especialmente en el ámbito comunicativo».

Ante este estado de cosas, Ignacio Gómez Soto, en oposición a la concepción imperante de la lectura y la comunicación como meras actividades de consumo, aboga por reivindicar el papel esencial que desempeña la lecto-escritura en el fortalecimiento de la capacidad reflexiva del individuo y en el desarrollo de un verdadero diálogo comunicativo, a través de los cuales el hombre es capaz de proyectarse, dignificarse y transformar la realidad en su beneficio y en el de la colectividad.

Lola Fernández Lastra

CANTÓN MAYO, I. y PRIETO SARRO, M.: *La Cátedra de Latín de Lois*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, 1999, 157 pp. ISBN: 84-7719-762-8.

El tortuoso devenir de la educación ha dejado en la práctica experiencias insólitas, la mayoría de las cuales no las conoceremos nunca por la dificultad de recopilación, por la falta de datos y por el implacable paso del tiempo con la imposición de la modernidad y la posmodernidad y sus consecuencias en el mundo educativo.

Pero no siempre ocurre así: en el libro *La Cátedra de Latín de Lois* se hace una sólida reconstrucción histórico-didáctico-organizativo-social de las condiciones, del contexto y de las consecuencias que esta institución educativa tuvo para una provincia que tanto apreciaba la educación y que por sus características geofísicas, sobre todo en la zona de montaña, tenía tanta dificultad para adquirirla.

La investigación realizada en este libro ha recibido el primer premio de investigación de la Fundación Carolina Rodríguez, ligada a la Universidad de León, fruto de una donación testamentaria de un hermano de la persona cuyo nombre lleva el premio. El trabajo realizado es admirable: por un lado rescata del olvido una singular institución educativa perdida en la montaña oriental leonesa, con *una solera de dos siglos y la impronta de los colegios mayores universitarios*; por otro la reconstruye y estudia con iguales dosis de rigor científico y pasión pedagógica. Esto ha sido posible gracias a la procedencia profesional de las autoras: una doctora en Ciencias de la Educación y una profesora de Latín.

El libro se abre con una jugosa cita de Luis Bello que hace referencia a la influencia

de la educación en el desarrollo y profesionalización de las gentes rurales, para seguir con una contextualización la educación nacional en el momento en que se fraguaba el sistema educativo, el Ministerio de Educación y los planes de formación de maestros y los requisitos de los preceptores de latinidad (no se olvide que la Cátedra de Lois era en sus justos términos una preceptoría). La revisión referida a la provincia leonesa en la época evidencia las fuertes carencias y el alto índice de analfabetismo en la población española general y en la leonesa en particular.

La particular situación del pueblo de Lois, en la montaña nororiental leonesa, en un lugar muy bello pero de difícil acceso, con antecedentes de población prerromanos, y sede de casas linajudas como los Álvarez, Acevedo, Rodríguez, Castañón o Reyero. A una de estas casas perteneció el Fundador, Jerónimo Rodríguez Castañón, nacido en Lois y que, tutelado por su hermano mayor, se ordenó sacerdote y fue siete años Colegial en San Ildefonso de Alcalá. Después fue párroco en diversos lugares y finalmente Capellán de Reyes Nuevos en la Catedral de Toledo. A su muerte dejó sus bienes para la fundación de una escuela de latinidad en su pueblo documentando en un Memorial los requisitos y condiciones de la misma.

Esta Cátedra, con una organización interna muy similar a la del Colegio San Ildefonso, se puso en marcha dos años después de su muerte en 1744 y fue tutelada por su sobrino don Juan Manuel Rodríguez Castañón, obispo de Utina y más tarde de Tuy. La Cátedra fundada estaba gobernada por un patronato de legos, y el preceptor debía ser un clérigo presbítero secular y confesor. Tiene que residir en la propia casa de la Cátedra y cobra unas rentas que administran los patronos: uno de sangre (el heredero más directo del Fundador) y otro por razón del cargo, el Obispo de León. Los preceptores son de muy diversa procedencia y casi todos ellos

sacerdotes, aunque hubo algún seglar, pero fue reclamado por clérigos con más derecho y el consiguiente título de Preceptor de Latinidad.

Los alumnos eran hijos de los labradores de los pueblos vecinos a Lois, cuyos padres se sacrificaban para que pudieran acceder a los estudios eclesiásticos que era para lo que preparaba la Preceptoría. Por estipularlo así el Fundador había cinco pueblos que tenían la enseñanza gratuita: Lois, Maraña, Liegos, Samon y Valbuena. Los alumnos no beneficiados le pagaban al Dómine o Preceptor una pequeña cantidad. Ingresaban entre los 8 y los 15 años y cuando se iban tenían entre 18 y 20 años y habían aprobado el ingreso en el Seminario. La metodología era la de monitores en que los alumnos más aventajados hacían de profesores de los principiantes. Competiciones de ingenio, de juegos y otros entretenimientos instructivos ocupaban su tiempo y su vida que transcurría entre el recogimiento propio de una institución religiosa y el alegre tono de los jóvenes estudiantes. Al alojarse éstos en las casas del pueblo y allí estudiar sus lecciones habituales, siendo como era la lengua *vehicular* de toda la enseñanza el latín, sabemos admirados que aún hoy se pueden encontrar en el lugar labradores varones y mujeres que hablan correctamente la lengua de los Césares.

Se revisa el sistema curricular latino con niveles de conocimientos y de autores establecidos para cada curso, para cada paso promocional que era individual, y los niveles de salida. Es de notar que la disciplina era rigurosa, al estilo de la época, pero no se conocen datos de castigos o de infracciones destacadas.

Finaliza el libro con una valoración social y pedagógica de lo que la Cátedra supuso en ambos ámbitos: evitó el aislamiento de la zona, consiguió que sus alumnos estudiaran las más diversas carreras y oficios de letras, introdujo avances y personas destacadas e instruidas en el

pueblo, permitiendo llegar a niveles de secundaria superior y quizá por ello se la llegó a llamar la «Universidad de la Montaña».

El libro es delicioso y de fácil lectura. Es bueno mirar de vez en cuando a nuestros orígenes con una visión diacrónica para poder divisar el camino recorrido. Las autoras han realizado un buen trabajo que además ha contado con el reconocimiento y la colaboración de los vecinos y de la propia Universidad de León al premiarlo y editarlo.

Jesús-Nicasio García-Sánchez

GARCÍA, J. N.: *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo*. Madrid, Pirámide, 1999, 532 pp. ISBN: 84-368-1391-X.

Históricamente ha existido una concepción negativista acerca de la deficiencia que impedía cualquier intento de reeducación de esta población, y muy despacio ha ido abriéndose camino hacia actitudes más favorables posibilitando la puesta en marcha de programas dirigidos a la educabilidad de estas personas. Los cambios políticos y sociales han ido favoreciendo procesos de reforma educativa que han afectado también al sistema de educación especial. Mientras que en algunos países aún se mantienen instituciones independientes para niños con retraso severo, con deficiencias motoras, con ceguera o sordera, etc., sin embargo, con la implantación de la LOGSE en nuestro país se establece un sistema único de enseñanza desterrando las primeras concepciones de la educación especial como algo separado de la educación general y ordinaria. Se establecen unos fines generales que son los mismos para todos y las enseñanzas se adecuan a las características de los alumnos

con o sin necesidades educativas especiales (NEE). También de especial relevancia en el marco de la reforma del sistema educativo son los programas para responder a la diversidad en la etapa de educación secundaria obligatoria y facilitar la transición a la vida adulta, lo cual resulta trascendental cuando se trata de alumnos con NEE.

Por otra parte, y situándonos en una posición más teórica, la perspectiva contextualista llevada al campo de la intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo (TD) parece perfilarse como un referente teórico obligado dado que la eficacia en el tratamiento de estos problemas sería mayor cuando se incluyen las prescripciones que se derivan de la misma. Una forma de entender el desarrollo excepcional sería desde el enfoque sociohistórico-cultural o desde posiciones fundamentadas en el enfoque interactivo o ecológico. Con respecto al primero, tal enfoque nos permitiría el poder llegar a integrar los contextos de actividad, el desarrollo de instrumentos de mediación, la puesta en funcionamiento de vehículos para el cambio, y la participación de diferentes microentornos. Desde la perspectiva ecológica se proporciona un marco de trabajo para establecer procedimientos que determinen quién estará implicado en el proceso de intervención, qué variables ambientales y sociales deben ser consideradas, y cómo deben ser recogidos y analizados los datos. En este sentido, esta orientación teórica contextualista es precisamente la que articula la gran mayoría de aportaciones que recoge la presente obra.

Los primeros cuatro capítulos de este libro tratan sobre aspectos teóricos y conceptuales del contenido general de la obra. En este sentido, se comienza con un análisis de los términos que recoge el título; esto es, *trastornos del desarrollo e intervención psicopedagógica*. Hablar de *intervención psicopedagógica* hace referencia a la

intervención más o menos especializada pero siempre fundamentada científicamente en cuanto a los modelos teóricos y que supone en general una implementación tecnológica. La intervención no sólo sigue los principios de modelos teóricos y por tanto de aplicación tecnológica, sino que está guiada por principios y valores filosóficos importantes, como es el caso del «principio de normalización» u otros principios como el de sectorización de los servicios o el de integración escolar, social y laboral. El principio de *normalización* como principio rector en la provisión de servicios para las personas con TD es revisado de forma crítica. Se analiza desde una perspectiva contextualista, con lo que se amplía el modo en que han de ser atendidas las necesidades de estas personas que precisan de un conjunto de servicios directos y de apoyo que va más allá del simple contacto o la simple idea del entorno lo menos restringido posible.

El apoyo social como foco de intervención psicopedagógico constituye también un tópico central de esta obra, dada la relevancia que encierra este constructo tanto desde un punto de vista teórico como aplicado respecto a la mejora de las condiciones de salud y calidad de vida de las personas con TD. Se analiza el contenido de la expresión *apoyo social* y qué relación tienen las *redes sociales* con este apoyo social. Respecto a este tipo de constructo se abordan cuestiones tanto conceptuales, de evaluación como de intervención. Mientras que el apoyo social hace referencia a la medida en que es posible la satisfacción de las propias necesidades mediante la interacción, la red social se refiere al aspecto estructural de las relaciones.

A continuación, la obra se adentra en una descripción pormenorizada de los distintos *trastornos del desarrollo* que se recogen en la DSM-IV de la APA (*American Psychological Association*) y trata de no quedarse en una mera clasificación sino

que adopta en todo momento un acercamiento explicativo a cada uno de esos problemas. Primeramente, se presenta una breve caracterización de aquellos trastornos penetrantes del desarrollo, prefiriéndose utilizar el calificativo de *penetrante* para hacer referencia al impacto que estos trastornos producen en el desarrollo. Bajo este paraguas conceptual se describen el trastorno autista, el trastorno de Rett, el trastorno desintegrativo infantil y el trastorno de Asperger. A continuación, podemos identificar un segundo bloque temático referido a los trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, su evaluación e intervención. En este ámbito se pone un especial énfasis en la necesidad de establecer un vínculo estrecho entre el binomio evaluación-intervención que ha de girar en torno a una concepción modular de los procesos cognitivos implicados en los procesos de comprensión y producción del lenguaje. Asimismo, se presentan algunos modelos sobre cómo intervenir en el contexto del aula con el alumnado que presenta problemas del lenguaje. Luego, se aborda el análisis del retraso mental donde se analizan las distintas concepciones que han surgido en torno a este problema. Es de destacar los distintos problemas que van asociados a un modelo psicométrico basado en la utilización del CI (cociente intelectual) como único criterio con fines de clasificación. Frente a este modelo tradicional surge una perspectiva de carácter funcional que ofrece un panorama mucho más prometedor a la hora de avanzar en un mejor conocimiento sobre cómo abordar la problemática tanto psicológica como social que plantea este sector de la población. Por otro lado, se revisan aspectos conceptuales y de evaluación en torno al déficit de atención asociado a hiperactividad. Y en la línea de la presente obra se ofrecen directrices sobre cómo intervenir en este tipo de problemas desde una perspectiva contextualista y multidimensional.

Se describen algunos programas de aplicación en el contexto escolar así como aquellos programas que incluyen la participación de padres. También se revisan aspectos conceptuales, de evaluación e intervención referidos a los problemas de ansiedad en la infancia. Éstos abarcan fundamentalmente los denominados trastornos fóbicos (fobia específica, fobia escolar y fobia social), la ansiedad por separación y ansiedad generalizada, trastorno obsesivo-compulsivo, y otros trastornos de ansiedad como la agorafobia, y el trastorno de estrés postraumático.

En cuanto a las discapacidades sensoriales se aborda el análisis de la heterogeneidad que caracteriza a esta población, tipos de deficiencia auditiva y visual, técnicas de medición, aspectos evolutivos del comportamiento personal y social, así como la delimitación de áreas prioritarias de intervención en el contexto escolar y familiar. También se describen las deficiencias de tipo motor, el carácter heterogéneo de las mismas entre las que se pueden encontrar en el contexto escolar, la parálisis cerebral, el traumatismo craneo-encefálico, la espina bífida, el traumatismo medular, las distrofias musculares progresivas, y las lesiones medulares degenerativas. Se revisa la bibliografía sobre el desarrollo psicológico de las personas con discapacidades motoras, y las necesidades educativas especiales que presentan y el modo de intervenir sobre ellas. Asimismo, se describe el uso de los sistemas aumentativos/alternativos de comunicación que pueden reemplazar al habla para aquellos alumnos con discapacidad motora que tienen necesidades en el área de la comunicación.

Además de tratarse las discapacidades sensoriales, motoras, y psíquicas que tienen básicamente su origen en problemas inherentes al propio sujeto, también se abordan aquellas dificultades que tienen un origen social. Se describen tipos y consecuencias del maltrato infantil, así como

pautas generales de actuación que permitan a los profesionales diseñar programas de prevención e intervención en los casos de maltrato infantil.

Finalmente, la obra no se olvida del tratamiento de temas tan relevantes en este campo como son los aspectos socio-laborales de los docentes así como del contexto organizativo de la escuela y sus implicaciones para la intervención psicopedagógica.

En definitiva, este libro representa a nuestro juicio una aportación inédita al campo de los TD, ya que acostumbrados a un acercamiento más de tipo clínico, se presenta ahora un acercamiento con un mayor énfasis en lo educativo como es el referido a la intervención psicopedagógica de los TD. Se cubre de esta forma una demanda que permitirá a los profesionales el poder encontrar aquí muchas de las respuestas a los múltiples problemas que plantea la intervención psicopedagógica de los TD. Asimismo, las propuestas de tipo psicopedagógico que recoge la obra están en perfecta sintonía con las prescripciones que se derivan del actual marco de la reforma educativa en materia de necesidades educativas especiales.

Juan E. Jiménez González

SHARAN, S.; SHACHAR, H.; y LEVINE, T.: *The Innovative School*. Bergin & Garvey, Westport, Connecticut, USA, 1999, 200 pp.

Puesto que la realidad es dinámica y compleja, sólo comprensible desde la conciencia de miles de eventos concatenados, el sentido configurador del hombre desde la intervención educativa se hace patente a partir de un esfuerzo programado para que niños y jóvenes adquieran paulatinamente

una visión global del mundo que les rodea.

El concepto ilustrado de «progreso» ha influido sin duda en la manera de contemplar, y también de disponer, el curso de la historia moderna (evitemos ahora la tentación de cualquier exégesis posmodernista) para asentar una relación, dialécticamente fundada, entre ideas, creencias y procesos en la marcha del desarrollo humano. No todo han sido flores en ese recorrido y precisamente por eso debemos advertir a las nuevas generaciones contra los desmanes de una idea reduccionista de progreso, que todo lo basa en la impúdica razón instrumental del beneficio mercantil. Precisamos, hoy más que nunca, una educación que ayude a distinguir actitudes y conductas ecofágicas de actitudes y conductas ecoflías. De estas últimas dependen las disminuidas esperanzas de recomponer nuestros lazos con la naturaleza.

Aquella noción de progreso tuvo su traducción más prosaica en la esfera de las relaciones económicas a gran escala, imponiendo o, cuando menos, auspiciando un modelo de interpretación culturalmente sesgado de lo que supone el bienestar social. Lógicamente, como manifestación de un modo de estructurar la realidad social, las organizaciones se vieron constreñidas en sus formatos de funcionamiento por enfoques burocráticos, con líneas de grueso trazado establecidas desde una administración educativa más sensible a los dictados de agencias externas que a las adelantadas voces de investigadores y renovadores que, desde dentro, solicitaban congruencia pedagógica en el diseño del currículum y de las prácticas escolares.

La necesidad del cambio como dinámica de adaptación a nuevos marcos de producción y de vida en la sociedad se consolidó como más específica de las instancias económico-empresariales que de las genuinamente formativas. Incluso las

primeras subsumieron parte importante de las segundas. Además, la rapidez de los cambios en el mundo de la producción, junto con la rigidez de la administración educativa, coadyuvaron a una posición marginal de la escuela en relación con la asunción de cambios significativos durante buena parte del siglo que se acaba.

Y por ello a la escuela no se la vio ni se la utilizó como vía privilegiada de innovación sino como simple escenario para transmitir una tradición heredada y dotar a las personas de las destrezas instrumentales que les permitieran una mayor inserción en el mercado de trabajo.

Sin embargo, las cosas han cambiado. La reciente historia económica ha puesto de relieve que sin innovación se genera dependencia, al tiempo que se reducen las posibilidades de desarrollo organizativo, por no hablar de la merma motivacional que puede instalarse en los recursos humanos de la organización. No se trata sólo de competir adecuadamente sino de buscar y lograr nuevas metas, tratando de gestionar los servicios con la máxima calidad posible.

La escuela no puede permanecer por más tiempo encerrada en sí misma, ni ofreciendo la imagen de organización esclerotizada donde nada puede escapar al control burocrático. Un centro educativo tiene que abrirse al mundo real a través de su conexión funcional con la sociedad civil a cuya mejora o fortalecimiento puede y debe contribuir. Tal disposición de apertura puede favorecer un filtro pedagógico para otras formas de pensar la organización escolar y promover el cambio dentro de la misma. Para buscar activamente el éxito y no moverse únicamente bajo el temor del fracaso.

Así se defiende con denuedo en el modelo que esta excelente referencia editorial acaba de poner a nuestra disposición. Los ejes de la propuesta son los métodos pedagógicos y el comportamiento organizativo de los profesores en escuelas

secundarias de Israel. Pero lo sugerente es que el desarrollo del modelo se hizo más imprescindible aún debido a los ínfimos niveles de cambio apreciados en las prácticas de los docentes después de la participación en estos cursos y programas de formación en servicio. Otra de las razones críticas tuvo que ver con la imperiosa necesidad de afrontar las demandas sociales y académicas asociadas a la heterogeneidad de las aulas y de sus moradores.

Lo que se deriva, teórica y prácticamente, es un plan estratégico para la mejora efectiva, con un recorrido en etapas a lo largo de seis años. Todo ese plan estuvo guiado por un plan de asunciones básicas: que la escuela es una organización de aprendizaje, y que la conducta organizativa e instructiva de los docentes ha de constituir el blanco principal del programa de intervención. Apuntar qué hacer, cómo hacerlo, expandir el proceso e institucionalizar el cambio son las cuatro fases de un proceso cuyo propósito es la reestructuración del centro. En esa reestructuración, el *empowerment* de los profesores se erige en *conditio sine qua non* para la mejora. Asimismo, las fases del modelo identifican las transformaciones que se esperan en el funcionamiento y las destrezas profesionales del *staff*, necesarias para ayudar a que las escuelas decidan dónde ir y qué camino tomar.

Con un sugerente prólogo del ya emérito de Yale, Seymour Sarason, el libro es un buen ejemplo de cómo realizar análisis centrados en los distintos tipos de esfuerzo que se necesitan a fin de cambiar y mejorar las escuelas en un tiempo donde la innovación—incluso en educación—se ha convertido en piedra de toque fundamental para estimar nuestra capacidad de respuesta adecuada a las nuevas demandas sociales y culturales.

Innovar, dice el diccionario de la Academia, significa mudar o alterar las cosas introduciendo novedades. Ahora bien, en educación el proceso de innovación ni

puede ni debe ser gratuito, esto es, dispuesto como una moda o como irrefrenable impulso hacia ninguna parte. Ha de garantizarse que la nueva disposición de medios, recursos y estrategias obedece a una filosofía educativa coherente y promotora de una práctica que activa el sentido de lo que pretende la organización educativa en cuestión. Atendiendo a nuevas necesidades pero sin perder de vista que el auténtico eje de la innovación viene dado por los nuevos formatos de comunicación *ad intra* y *ad extra*.

Los autores cuentan con una magnífica carta de presentación para el propósito esgrimido en la cabecera de la obra, es decir, participar al público educativo no sólo enfoques innovadores ya disponibles sino maneras concretas de articular vías de innovación en las instituciones escolares. Cuentan, decía, con un ingrediente que apetece ver en la etiqueta de un producto o servicio: la credibilidad que acompaña a una trayectoria de investigación educativa, particularmente unida a la introducción, y posterior evaluación, de programas y técnicas novedosas en las organizaciones formativas.

Los Profesores Sharan, Shachar y Levine, de las universidades de Tel-Aviv y Bar-Ilan (Israel), en este caso únicos autores del volumen, se han distinguido por sus exitosos estudios acerca de cómo introducir la cultura colaborativa y las técnicas de aprendizaje cooperativo en los centros educativos. Haciendo gala de una perspectiva realista, sin subestimar los problemas y las previsibles resistencias pero tampoco sin dejarse llevar por las agoreras voces que consideran imposible una empresa de tal guisa en muchas escuelas públicas. Su mensaje al respecto, si me permiten los lectores conocedores de sus escritos, es que no hemos de continuar buscando simples fórmulas tipo *how-to-do-it*, sino que la eficacia abundosa vendrá por una mayor capacidad de pensar y compartir juntos los cambios que convengan a una organización concreta.

Dicho en otras palabras, que una innovación educativa implica, casi siempre, reestructurar el currículum y, por lo tanto, hacerlo compartidamente eleva las posibilidades de crear comunidades de aprendizaje y de fortalecer la razón dialógica en las escuelas.

Lo importante, empero, es no quedarse una vez más en las palabras. Es la acción lo que favorece la vida cognitiva y emocional en las escuelas, como en cualquier otro lugar donde las personas trabajan en pos de un bien común. Poco hemos dicho sobre las nuevas tecnologías de la información y su impacto sobre la educación y el trabajo que hacemos los educadores. Su presencia ha obligado ya y obligará mucho más en el futuro a reconfigurar nuestros esquemas de organización y gestión del aprendizaje humano.

Que no creamos en la posibilidad de que los ordenadores provoquen el cierre de las escuelas no es suficiente para negar con rotundidad que tal escenario pueda ser una simple fantasía. Porque si las escuelas se obstinan en pautas de trabajo obsoletas, insensibles al cambio y a la innovación, llegará un momento en que la gente perderá su confianza en ellas como lugar que valga la pena. Toquemos madera y procuremos proceder en consecuencia.

Si como bien se dice en el mismo libro, todas las formas de organización social contienen las semillas del conflicto, la sociedad debe hacer lo posible por establecer permanentemente formas adecuadas de organización. Y en la escuela con más razón, por ser espacio principal para la participación democrática y el aprendizaje de la solución constructiva de todo tipo de desacuerdos.

Quienes de verdad se interesen por la innovación educativa y sus múltiples derroteros deberían abreviar en estas aguas, portadoras de minerales para una pedagogía acorde con los desafíos del nuevo siglo.

Miguel Á. Santos Rego

TOURIÑÁN, J. M. (Dir.): *Educación y sociedad de la información*. Santiago de Compostela, ICE de la Universidad de Santiago de Compostela, 1999, 217 pp. ISBN: 84-8121-783-2.

El libro responde a una investigación realizada por un equipo de pedagogos de la Universidad de Santiago de Compostela, dirigidos por el Dr. Touriñán, por encargo de CESGA (Centro de Supercomputación de Galicia) para el proyecto «A Ponte», enmarcado en el Proyecto Europeo Esprit, cuyo objetivo es «descubrir y analizar aquellos aspectos que en la práctica condicionan la posibilidad de introducir las nuevas tecnologías en el sistema educativo».

José M. Touriñán junto con Antonio Rodríguez, Mar Lorenzo, Vicente Peña y Jorge Soto plantean un tema relevante y de gran actualidad, como es el de la relación entre la sociedad de la información y de las comunicaciones, y la educación. En este sentido, se hace un importante análisis de la influencia y a la vez exigencias y necesidades que las nuevas tecnologías, con todas las innovaciones y cambios que conllevan, plantean al sistema educativo, tanto en los aspectos funcionales como estructurales y organizativos. En el libro se insiste en los cambios significativos que habrán de realizarse en el sistema educativo a fin de que pueda responder a los retos que la introducción de sistemas digitalizados le plantean, porque, en efecto, si bien la escuela ha cambiado en muchos aspectos, las mejoras, en general, no se han orientado a los retos de la sociedad de la información.

Los problemas específicos que surgen de la relación entre las nuevas tecnologías y la educación aparecen clasificados en tres grandes grupos: a) Problemas

de accesibilidad a los nuevos medios por parte de profesores y alumnos, que no se reduce a disponer de nuevos y más medios en los centros educativos, sino que conlleva nuevas formas de organización y gestión. Su complejidad exige políticas planificadas que, como tales, sistematizan la implantación de las nuevas tecnologías; b) problemas de receptividad derivados de la implantación y uso de los medios. Afrontarlos exige una formación profesional inicial y permanente de los profesores capaz de hacerlos partícipes de la cultura de la sociedad de la información y de contribuir a la innovación tecnológica en el ámbito educativo. Superar actitudes de rechazo por parte de los profesores hacia las nuevas tecnologías y utilizarlas como herramientas pedagógicas en función de la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos y, en definitiva, en función de la calidad de la educación, son objetivos ineludibles de dicha formación; c) problemas de resultados-flexibilidad, derivados de las condiciones de uso del tiempo, espacio e información, que afectan a la estructura y organización de los sistemas educativos.

Esos problemas surgen, en parte, de aquellos factores que en la práctica condicionan la introducción de nuevas tecnologías en el sistema educativo español y que es necesario cambiar si se quiere que la educación pueda hacer frente a las nuevas exigencias de la sociedad de la información. La *Estructura Administrativa de la Educación* es el primer factor abordado. Su análisis se encuadra en el modelo de organización político-administrativa y territorial del Estado español, el de la descentralización, bajo la forma de Autonomías y la consiguiente distribución de competencias educativas entre el Estado y las Comunidades; un modelo que a su vez se sustenta en los principios de Unidad,

Autonomía, Solidaridad y Libertad e Igualdad de Oportunidades.

Desde el marco normativo de la LOGSE se analiza otro factor, el de la *Estructura Institucional de la Educación*. De un planteamiento general inicial, se pasa a un enfoque comparado con otros países de la Unión Europea.

Atendiendo a diferentes elementos del sistema escolar tales como la educación preescolar, la educación infantil y primaria, la secundaria obligatoria y postobligatoria, la orientación inicial y la evaluación inicial con fines de orientación.

Las *Cifras del Sistema Educativo en Galicia y su comparación con otras Comunidades Autónomas* es el tercer factor analizado. A través de varios subcapítulos se abordan aquí las cifras del sistema en los niveles no universitarios, los servicios que presta el sistema educativo, su financiación y la evaluación de la calidad de la enseñanza obligatoria en España.

El libro dedica un capítulo especial al análisis de la *Calidad de la Educación*. Los autores inician el trabajo con la delimitación conceptual de «calidad», que, dada su complejidad, se identifica desde distintos enfoques: calidad como fenómeno conceptual, como perfección o coherencia, como logro de un propósito, como relación gasto-valor y como transformación cualitativa. Incluye también un análisis de propuestas para mejorar la calidad de la educación en España y finaliza con modelos de calidad de la educación en el desarrollo de sistemas educativos europeos.

Los *Déficit del Sistema Educativo* son objeto de otro capítulo. El análisis se centra en el reto que la sociedad de la información, el desarrollo científico-técnico y la globalización entendida no sólo en el plano económico, sino también cultural, político y socioeducativo generan a la educación. En el marco global de esa

sociedad es preciso construir una cultura educativa compartida a través de las nuevas tecnologías de la información. Ésta es una tarea no sólo de la escuela —educación formal—, sino también de procesos de heroeeducación no formales e informales. Todo esto es un reto todavía por resolver.

El último factor es el de la *Singularidad de la Escuela* en el entorno rural. El análisis se inicia con una aproximación al concepto de ruralidad a través de la caracterización de estas zonas geográficas. El estudio del déficit estructural de la escuela en el entorno rural y las propuestas para su superación completan el contenido de este apartado. No se trata, afirman los autores, de crear una educación para el mundo rural, sino de que ésta se adapte al contexto en que se desarrolla. Para ello caben distintas alternativas, que se deberán adaptar al ámbito territorial y sociocultural en el que se desarrollen las intervenciones educativas; por ejemplo, planificaciones educativas de tipo descentralizado, deslocalización institucional (Colegio Rural Agrupado), adaptación del currículum, etc.

En un anexo se describe la elección de los centros que son objeto de una experiencia pedagógica para comprobar si por medio de programas informáticos lanzados por la Red se pueden conseguir aprendizajes significativos a través de la construcción de mapas conceptuales.

Como se desprende de lo dicho, el libro supone una aportación ciertamente importante sobre la temática expuesta, lo que hace de él un punto de referencia obligado en la *planificación de políticas educativas* encaminadas a la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo.

María Luisa Alonso Escontrela

SLEE, R.; WEINER, G. y TOMLINSON, S. (eds.): *School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements*. London, Falmer Press, 1998, 193 pp.

MORLEY L. y RASSOOL, N.: *School Effectiveness. Fracturing the discourse*. London, Falmer Press, 1999, 155 pp.

No cabe duda de que la investigación sobre eficacia escolar ha aportado sugerentes informaciones para conocer, explicar y mejorar el funcionamiento de los centros educativos y optimizar sus resultados. Las lecciones aprendidas a partir de los hallazgos de este movimiento, bien sea en forma de listas de factores o de modelos comprensivos de eficacia, han tenido una cierta influencia en el diseño de las políticas educativas y en la mejora de los centros docentes. Y dicha influencia se ha producido tanto en los países donde más se ha estudiado sobre este tema como en otros sistemas con menos tradición investigadora. Por ejemplo, en España, donde la investigación se ha reducido a un limitado número de trabajos, dejó su impronta en las propuestas que el Ministerio ofreció a la comunidad educativa y que luego se convirtieron en la LOPEG (las llamadas 77 medidas).

En la actualidad, sin embargo, este movimiento de investigación parece estar atravesando una fase de *catarsis*. Tres son los síntomas que nos hacen defender tal afirmación: en primer lugar, la disminución del número de trabajos publicados sobre el tema últimamente. En segundo lugar, la aparición de un nuevo movimiento teórico-práctico a partir del

anterior que está ocupando la materia gris de sus máximos pensadores. Y, por último, la aparición de algunos trabajos que realizan feroces críticas a la investigación de eficacia escolar desde sus planteamientos de base.

Una muestra del primer síntoma es que, exceptuando los trabajos aparecidos en la revista bandera de esta línea, *School Effectiveness and School Improvement*, resulta complicado encontrar nuevos registros que informen sobre investigaciones realizadas en este campo. Incluso en la citada revista, sólo el 30% de los artículos aparecidos en 1999 abordan este tema. Esta afirmación puede generalizarse a los libros y a las revistas, y tanto a la producción norteamericana como europea.

Por el contrario, el número de publicaciones sobre el nuevo movimiento teórico práctico de Mejora de la Eficacia Escolar (ESI) se incrementa día a día. Y entre los autores de estos trabajos se encuentran los investigadores «clásicos» que más han influido en la Eficacia Escolar. En esa situación están, por ejemplo, Creemers y Scheerens en Holanda, o Reynolds y Mortimore y Gray en Gran Bretaña. Aunque, para ser justos, hay que reconocer que su movimiento hermano, la Mejora de la Escuela, que en la actualidad está viviendo un momento de auge en todo el mundo, también está viendo cómo algunos de sus máximos representantes están trabajando en el nuevo enfoque (sirvan como ejemplo Hopkins o Stoll).

Decíamos que el tercer síntoma que apoya nuestro argumento era la aparición de libros que analizan el movimiento de Eficacia Escolar, sus supuestos, implicaciones y repercusiones desde un punto de vista crítico. Y la mejor y más reciente muestra de este material está constituida por los dos libros que conforman esta doble recensión.

El primero de ellos, editado por los profesores Roger Slee y Gaby Weiner con

la colaboración de Sally Tomlinson, es una recopilación de artículos de distintos autores que estudian los movimientos de Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela desde un punto de vista diferente. Miran debajo de la alfombra, pasan el dedo por las estanterías más altas y buscan detrás del sofá; o, con más propiedad, analizan críticamente las investigaciones y sus resultados desde un punto de vista retórico (sección 1), teórico (sección 2) y práctico (sección 3).

En la primera sección se realiza una evaluación de los debates que están teniendo lugar alrededor de la investigación de la eficacia escolar y la aplicación de sus resultados mediante la mejora escolar. Así, por ejemplo, David Hamilton analiza la lógica de la racionalidad de la eficacia escolar y sus consecuencias (las «verdades» obtenidas por la investigación) y subraya sus debilidades e inconsistencias. Igualmente, Margaret Brown centra su atención en la metodología de investigación utilizada, descargando sobre ella toda su batería mordaz. La segunda sección, titulada «Teorizando la discusión», está dirigida a un análisis más teórico. Lauder, Jamieson y Wikeley destacan la confusión conceptual existente dentro del programa de investigación, resaltando sus limitaciones y posibilidades y sugiriendo una gama de modelos de desarrollo escolar. Y se analiza también la inclusión de los sujetos con necesidades educativas especiales en la investigación sobre eficacia, que reclama un nuevo marco de análisis. La obra finaliza con una revisión crítica desde el punto de vista de la práctica. A través de cuatro capítulos se analiza el impacto que han tenido la investigación sobre Eficacia Escolar y el movimiento de Mejora Escolar en distintos ámbitos educativos. Por ejemplo, Mahony y Hextall analizan cómo una agencia británica de formación del profesorado se obsesiona con los resultados de la investigación y lo transmite en su labor con los docentes. Y Riddell, Brown y

Duffield critican la supremacía de planteamientos cuantitativos en la evaluación de centros realizada en las escuelas escocesas.

La segunda obra analizada, el trabajo de Morley y Rassool, es incomparablemente más agresiva. Afirman estos profesores británicos, docentes en las universidades de Londres y Reading, que la eficacia escolar se ha convertido en una gran industria, legitimada a través de las políticas públicas, las finanzas y la investigación educativa. Con esta obra pretenden «fracturar este discurso» dejando al descubierto sus bases epistemológicas, sus estructuras e ideologías sumergidas, así como los mecanismos que aseguran su reproducción y transformación. A través de los ocho capítulos que conforman el libro demuestran que la eficacia escolar es un mosaico de diferentes ideologías a las que se han incorporado teorías sistémicas, teorías del capital humano, teorías de regulación, un modelo de gestión de inspiración postmoderna, y prácticas y conceptos del desarrollo de organizaciones de influencia japonesa. Defienden que la eficacia escolar, como una mezcla inserta en un rígido marco modernista, incide directamente en procedimientos normativos y de gestión. Dichos planteamientos generan problemas sociales cuando colaboran en la justificación de políticas neoliberales aplicadas a sistemas educativos de países en desarrollo, donde, sin embargo, no se ha realizado investigación alguna en este ámbito. Igualmente, se ocupan de contrastar el discurso de equidad con el de eficacia. Así, subrayan que mientras este último se ha normalizado, incorporándose al discurso habitual, el concepto de equidad ha tenido que soportar un lastre ideológico, tachándosele de parcial y políticamente sesgado.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, esa catarsis que está viviendo el movimiento de Eficacia Escolar no implica su desaparición, sino un serio replanteamiento del que, quizá, salga reforzado.

Algunas voces agoreras hablan de que dicho movimiento está agotado. Nada más lejos de la realidad, creemos que las mejores aportaciones están por llegar. Lo que necesita son nuevos acicates. Si la crítica a las técnicas de análisis tradicionales generó la aparición de nuevas aproximaciones metodológicas como los Modelos Multi-nivel (o Modelos Jerárquico Lineales), que están revolucionando la investigación en Ciencias Sociales, la crítica a los fundamentos, la lógica de la racionalidad, los resultados y las aplicaciones del movimiento de Eficacia Escolar sólo puede traer nuevos aires de renovación. Cualquier línea de investigación precisa de la crítica para su supervivencia, con ella se reorienta, se recicla y avanza. Y ésa es la misión de estos libros, ser el Pepito Grillo de la Eficacia Escolar.

En definitiva, nos enfrentamos con dos buenos trabajos que hay que consumir con moderación. Están contraindicados para investigadores integristas de cualquier planteamiento (¿se puede ser investigador e integrista a la vez?), y no son convenientes para los no iniciados. De igual forma, son absolutamente recomendables para aquellos estudiosos que quieren aportar su granito de arena al cúmulo de saberes dirigido a optimizar la calidad de la educación mediante el desarrollo de los centros docentes.

F. Javier Murillo Torrecilla

MARTÍN MOLERO, F.:
La didáctica ante el tercer milenio. Madrid, 1999, Editorial Síntesis, 288 pp. ISBN: 84-7738-708-7.

El milenarismo es un fenómeno sociocultural singular. Puede reducirse simplemente a la localización de una de esas

fronteras de «números redondos» que aparecen en perspectiva individual o colectiva. Cabe preguntarse si no se trata de una apariencia irraccional de carga afectiva: las bodas de plata y oro en acontecimientos familiares, la cincuentena en las biografías humanas, los siglos en el devenir de la humanidad... El «número redondo» tiene connotaciones mágicas. Pero suele ser algo más.

Los análisis milenaristas suelen revestir dos formas dominantes: la prospección de lo esperable, o el balance de lo ocurrido. La primera de las formas puede derivar en una perversión: la dimensión de ciencia ficción, de sueño «a musa libre». La perversión de la segunda sería la visión historicista estricta.

Una brillante síntesis de las dos dimensiones es —por ejemplo— la que ya hace tiempo ejercitaron Kahn y Wiener, integrantes de la comisión para el año 2000 que creara el presidente Kennedy en los Estados Unidos.

Desde el punto de vista metodológico el proceso es interesante. Situándose virtualmente en la plataforma del año 1900, en los años sesenta intentaron seguir una predicción lineal para el año 1930. Los márgenes de error hallados le permitieron corregir las líneas de trabajo para, a continuación, predecir los años sesenta desde la plataforma de los treinta.

El estudio de Kahn y Wiener supone una notable difusión de unas técnicas que todavía se veían afectadas por una valoración débil. La prospección se convierte en una tarea científicamente válida. La propuesta de escenarios alternativos y diferenciadamente probables sustituye al sentido rectilíneo de la visión del futuro.

Es necesaria esta reflexión a la vista del gallardo y casi atrevido título del trabajo de la profesora Martín Molero.

La estructura general del trabajo puede parecer convencional. Se comienza con un marco general de contextualización, con dos capítulos dedicados el primero a

la enseñanza y el acto didáctico, para abordar en el otro una visión histórica del tema central.

De ese marco general, se pasa mediante un proceso descendente, a la consideración de la didáctica, su concepto y su objeto.

Desde esa perspectiva amplia, desde esa reflexión globalizadora inicial, se pasa a considerar el «cómo enseñar», con una cuidada referencia a la competencia metodológica, y una visión de los componentes curriculares: objetivos, contenidos, métodos y evaluación.

Se cierra el trabajo con el análisis de la formación de los profesores, una consideración de la investigación didáctica y un último capítulo sobre la enseñanza universitaria.

El sentido de lo convencional termina en el esquema del libro. Porque el desarrollo resulta innovador y —en nuestra producción bibliográfica actual— sugestivo y estimulante.

Dos líneas de fuerza pueden servir de clave para abordar el trabajo de la profesora Martín Molero.

La primera vendría marcada por la dimensión milenarista a la que se alude en el título del libro. No es una dimensión historicista la que aborda, aunque no faltan elementos de interés en esa dimensión. Ni es una dimensión futurista imaginativa. Es una síntesis entre ambas, es una lúcida recapitulación de pasado remoto y —sobre todo— próximo de la Didáctica en nuestro contexto, junto a unas coordenadas básicas acerca de las necesidades de respuesta que cabría exigir a una disciplina científica sobre los procesos de instrucción.

La segunda línea vendría señalada por una posible clave interpretativa: esencialmente lingüística.

Esta perspectiva implícita en *La didáctica ante el tercer milenio* aparece expreso de modo nuclear cuando la autora se plantea el tema de la competencia metodológica. El concepto de competencia, en

contraposición al de ejecución, es la reelaboración chomskyana de la ya clásica oposición entre lengua y habla de Saussure. Función de la didáctica será la consideración de las competencias y las ejecuciones de la enseñanza que orienta un aprendizaje eficaz. Y su proyección sobre el método —tema que ya abordó la autora en otro espléndido trabajo— se convierte en el pivote del estudio de nuestra disciplina.

La competencia se convierte así, en mi opinión, en el eje latente en todo el trabajo, aunque tan sólo se explicita en alguno de sus apartados. La didáctica ante el tercer milenio es una didáctica como búsqueda de competencias que faciliten una *performance* adecuada.

Pero el componente lingüístico tiene toda una amplia gama de expresiones y matices en el trabajo que comento.

Porque a la competencia se remite, en último término, la dimensión semántica del método que la autora considera de modo especial, o la consideración de la interacción verbal como palanca del proceso de enseñanza. No se trata de un recurso retórico ni de una simple metáfora más a las que nos tiene tan acostumbrado algunas de las publicaciones sobre enseñanza. Se trata de una importación, crítica y matizada, a nuestro territorio de trabajo. Competencia y ejecución pueden proporcionar una valiosa ayuda conceptual para entender y expresar problemas de diseño y desarrollo curricular.

Pasando de esta visión globalizadora de índole lingüística a los problemas concretos que se estudian es conveniente considerar una situación actual frecuente. Los análisis sobre la enseñanza en el momento presente suelen estar elaborados con un lenguaje significativamente débil, cargado de connotaciones y por tanto susceptible de interpretaciones variadas. Se regresa desde un planteamiento que pretendía la transmisión de un lenguaje de carácter denotativo como expresión clara de cientificidad —buscando la decodificación similar

por parte de distintos colectivos científicos y profesionales— a un modelo caracterizado por el uso de un lenguaje abierto, metafórico, difuso y «poético». Puede entenderse que es un modo de expresión más acorde con la posmodernidad. O se puede entender como la vuelta a formulaciones tan vagas como, por ejemplo, la caracterización de *escuela* de Froebel frente a otras como la de Rufino Blanco.

Froebel dice que «la escuela no es digna de este nombre cuando se limita a ser un establecimiento donde se enseña una cantidad mayor o menor de conocimientos particulares y exteriores. La escuela sólo lo es en verdad cuando está animada por un hálito espiritual y viviente que envuelve y transfigura todas las cosas». Blanco, por su parte, señala que «escuela es la institución social de niños regidos por un maestro para la educación primordial».

Ni una ni otra definición, desde mi punto de vista, describe con precisión el sentido de la escuela. Es, por ejemplo, mucho más rica la que aparece en el Código de las Siete Partidas, y que es obligada referencia al hablar del tema. Pero lo que parece evidente es que presentan dos modos lingüísticos diferenciados. Y también parece que, en el momento presente, estamos volviendo a modelos cercanos a los esquemas que subyacen a la definición de Froebel.

La *desmitificación* que propugna la autora, junto con la detección de los problemas terminológicos que subyacen a las disciplinas, enlazan directamente con una perspectiva hermenéutica en el análisis de la didáctica, que es necesaria y urgente.

Dos ejemplos concretos en los que la autora aplica ese sentido de la disección terminológica pueden ser los conceptos de optimización y el sentido de lo ecológico.

La importación de términos de modo acrítico al estudio de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje constituyen una

de las vías de la mitificación, con la consiguiente descarga de sentido. Lo contrario de lo que ocurre con «competencia» en el libro de la profesora Martín Molero.

La optimización es un término que, con frecuencia, se maneja por estudiosos de la didáctica. «Optimizar» la enseñanza suele entenderse como llevar a cabo un proceso «sumamente bueno, que no puede ser mejor». Es la acepción que proporciona el Diccionario de la Real Academia sobre el término. Es el uso común del término. Porque la optimización es, desde una perspectiva científica, algo más que eso, es el resultado de un proceso de cuantificación que permite identificar y valorar variables, establecer una serie de relaciones entre ellas, delimitar unas restricciones definidas y, en función de estos elementos, tender a un óptimo. En el lenguaje científico «optimizar» tiene un sentido preciso y «duro», que no es el que se utiliza con mayor frecuencia en los estudios sobre enseñanza. La autora hace un uso preciso del concepto de optimización en su caracterización de la Didáctica.

Las referencias a planteamientos ecológicos son también frecuentes y constituyen una preocupación constante de la profesora Martín Molero. Ciertamente es que ella prefiere hablar de educación ambiental. Pues bien: lo ecológico, la ecología, se utiliza, con mucha frecuencia, en un peculiar sentido divulgador poco científico. En 1967 decía Mann, en un estudio de J. M. Lambert sobre la enseñanza de la ecología, que los principios de la ecología no estaban claros: «no ha pasado mucho tiempo desde que la ecología se describía, con cierta justificación, como el estudio de lo incomprensible por el incompetente».

La ecología se entiende, en un sentido usual, como el estudio de las relaciones de los seres vivos entre sí y con su entorno, de un modo aproximativo y vago. Pero no es habitual que se haga uso del sentido más preciso y adecuado de la ecología como

una manifestación concreta de la teoría general de sistemas de von Bertalanffy, donde las funciones de cada componente del sistema sobre los restantes debería estudiarse de modo preciso. El modelo ecológico de Doyle, por ejemplo, se traduce genéricamente por un «todo está en todo», o «el cambio de una parte puede afectar al todo» en las situaciones de enseñanza. Y justamente en los momentos en que estos modelos tienen mayor vigencia teórica es cuando se lleva a cabo una sustancial modificación del sistema de selección de profesorado universitario, mediante un proceso que prima al candidato de la propia universidad frente al ajeno. Y deriva en toda una serie de efectos no deseados, de los cuales tal vez el de menor importancia sea el de la denominada «endogamia».

El análisis de este tipo de problemas, que la profesora Martín Molero aborda de un modo a veces explícito, y en otros implícito, callando más de lo que dice, convierte el análisis de la Didáctica que efectúa en un trabajo interesante, en una aportación poco frecuente por su potencia, su elaboración y su documentación selectiva.

No se agota aquí, ni mucho menos, las potencialidades de trabajo que comento. Aspectos parciales tales como el análisis crítico —minucioso y al tiempo sintético— de los paradigmas dominantes en el estudio de la Didáctica, o la esencia de la profesionalidad del docente son sólo una muestra de la serie de propuestas, de carácter explícito o tácito que vale la pena subrayar.

En suma: un estudio completo y elaborado de una perspectiva recapituladora que al tiempo sirve de base e invitación para atisbar las posibilidades y las limitaciones de esta disciplina, para invitar a la reflexión sobre temas centrales muchas veces descuidados.

Un excelente trabajo.

José Luis Rodríguez Diéguez

GARCÍA LLAMAS, J. L.: *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona, 1999, Praxis, 242 pp. ISBN: 84-7197-556-4.

La formación del profesorado es un tema clave en la sociedad actual. La formación permanente es esencial en todas las esferas de la vida y en todas las profesiones, pero se hace especialmente urgente en el profesorado debido a la función que están llamados a desempeñar.

Esta obra aborda la formación del profesorado no universitario. El autor ha intentado detectar lo que los propios interesados demandan. Le ha preguntado por los aspectos en los que consideran que su formación fue débil y necesitarían una mayor preparación, bien porque en su currículum no abordaron dicha temática o bien porque la reforma educativa y los cambios sociales demandan nuevos aprendizajes.

Analiza tres ámbitos diferenciados de formación, no excluyentes sino complementarios, en los siguientes campos:

- *Formación científica* rigurosa en temas propios de actualización en la especialidad y sobre los contenidos básicos de la Reforma, esta tarea debe estar encomendada de forma prioritaria, aunque no excluyente, a las universidades.
- *Formación permanente* en técnicas y estrategias didácticas aplicadas, llevadas a cabo en los Centros de Profesores o en los propios centros de trabajo a través de: seminarios permanentes, grupos de trabajo y discusión, talleres, exposiciones e intercambio de experiencias, investigaciones aplicadas. Estas actividades deben ser dinamizadas por los coordinadores de los Centros

de Profesores o figura similar, con la debida preparación en las diferentes áreas científicas y pedagógicas.

- *Formación en nuevos roles docentes*, relacionados con las tareas de la orientación, la tutoría y la investigación evaluativa. Este campo exige la actuación conjunta de los especialistas de la universidad o de otros campos, además de los Centros de Profesores o de otros ámbitos, aplicados en el propio centro. Consideramos fundamental la colaboración del experto en estas tareas de asesoramiento permanente a los profesores en el desarrollo de su tarea profesional.

Estas consideraciones son fieles reflejo de la preocupación por la figura del profesor que ha sido constante en los últimos años desde enfoques diversos, ello viene motivado por ser uno de los profesionales a los que se demanda una serie de tareas y funciones diferenciadas, lo que lleva consigo un perfil profesional, académico y pedagógico complejo. Así pues, no es de extrañar la proliferación de los estudios y trabajos de investigación sobre el mismo. La situación actual de Reforma, tiende a representar un aumento apreciable en esta preocupación. Sin duda, uno de los pilares básicos sobre los que debe sustentarse la calidad de la educación es la formación del profesorado, además de las reformas y adaptaciones a las nuevas situaciones sociopolíticas. Por tanto, resulta necesario favorecer la formación, la situación social y las condiciones de trabajo de los docentes, pues, difícilmente podrá responder a las nuevas exigencias si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales y la suficiente motivación hacia la tarea profesional.

En este sentido algunas de las conclusiones señaladas en el *Informe Delors* (1996) «Aprender para el siglo XXI. La

educación encierra un tesoro», hacen especial referencia a la necesidad de proponer un enfoque a más largo plazo para que las reformas indispensables, resulten eficaces. De hecho apuntan que el exceso de reformas sucesivas tiende a anular la verdadera Reforma, puesto que no se da tiempo al sistema para que se impregne de la nueva orientación y todos los agentes implicados estén en las debidas condiciones de participar en ellas. Así pues, los tres agentes que contribuyen al éxito de las reformas educativas son: la comunidad local (padres, directivos de centros y personal docente), las autoridades públicas y la comunidad internacional.

Más adelante añaden que el éxito o el fracaso de las reformas lleva consigo una serie de acciones en los campos político, económico y social; además de implicar de forma personal a los participantes directos en las mismas. Por lo tanto, el éxito de las reformas toma como base el concurso y la participación activa de los docentes. En esta línea la Comisión recomienda que se preste una atención especial a la situación social, cultural y material de los educadores, así como a los instrumentos necesarios para lograr una educación de calidad.

Las experiencias de los últimos años tienden a confirmar estas ideas, pues no es factible llevar a cabo reformas educativas, sin tener en cuenta al profesorado. Aunque tampoco se puede pedir a éste un cambio sin que vaya unido a la propia evolución de la educación. El alcanzar el éxito en las políticas educativas, depende básicamente de la formación integral del docente. Así pues, los aspectos más reseñables en las aportaciones se concretan en los siguientes puntos:

- La profesionalización de la enseñanza constituye la mejor estrategia para mejorar los resultados de la educación, así como las condiciones laborales de los profesores.

- El entrenamiento antes y durante el ejercicio de la actividad profesional, deberá ser modificado con detenimiento para lograr un dominio sobre las distintas estrategias educacionales, adaptadas a las cambiantes situaciones de aprendizaje. Ello exige potenciar el trabajo en equipo de los profesores.
- Los profesores deben aprender a usar las nuevas tecnologías de la información. Lo que supone una discusión abierta y sin prejuicios o preconcepciones sobre el uso de éstas, de tal forma que no se perciban como una amenaza ni como una panacea que va a resolver los problemas de la enseñanza, sino como una ayuda eficaz en la tarea docente.
- La sociedad espera más y más de los futuros profesores en las diferentes esferas de actividad como: la formación ética, para la tolerancia, la solidaridad, la participación, la creatividad. Así pues, los profesores serán evaluados no sólo por los niveles cognoscitivos y las habilidades técnicas, sino también, por sus cualidades personales, en el desempeño de su función docente.

La 45.^a Conferencia Internacional de Educación que abordó la problemática sobre «Fortalecimiento del rol de los docentes» destaca, como resultado final de las discusiones, la aprobación de un nuevo instrumento de consenso internacional que permite orientar las acciones en torno al fortalecimiento del papel de los docentes en los procesos de transformación social y educativa. Dicho instrumento contiene dos partes diferentes: una - *Declaración*, que expresa la voluntad política para diseñar y ejecutar estrategias eficaces de acción, y un conjunto de nueve *Recomendaciones* que reflejan las orientaciones y problemas que dichas estrategias

deberían enfrentar. Las recomendaciones se refieren a los siguientes puntos:

- reclutamiento de los docentes: atraer a la docencia a los jóvenes más competentes;
- formación inicial: mejorar la articulación de la formación inicial con las exigencias de una actividad profesional innovadora;
- formación en servicio: derecho pero también obligación de todo el personal educativo;
- participación de los docentes y otros agentes en el proceso de transformación de la educación: autonomía y responsabilidad;
- los docentes y los actores asociados en el proceso educativo: la educación responsabilidad de todos;
- las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación para todos;
- la promoción del profesionalismo como estrategia para mejorar la situación y las condiciones de trabajo de los docentes;
- solidaridad con los docentes que trabajan en situaciones difíciles;
- la cooperación regional e internacional: un instrumento para promover la movilidad y la competencia de los docentes.

El texto de ambas partes se basa en dos principios fundamentales: el primero de ellos consiste en sostener que, hoy más que nunca, las reformas educativas deben llegar a la escuela, en consecuencia, el docente es el actor clave del proceso de transformación; el segundo principio se refiere a la necesidad de diseñar políticas integrales para los docentes, que superen los enfoques parciales basados en la idea de que es posible cambiar una situación modificando sólo un aspecto del problema. Las recomendaciones aprobadas por la Con-

ferencia deben, por ello, ser consideradas como un conjunto integrado y constituyen la base de un programa de acción, tanto en el ámbito nacional como internacional. Éste fue el resultado de un proceso largo de diagnóstico y discusión que puso de manifiesto la enorme complejidad y heterogeneidad de las situaciones, así como los posibles interrogantes que se abren de cara al futuro.

Teniendo en cuenta lo indicado, parece lógico pensar que, en principio, el profesor conozca una serie de aspectos básicos relacionados con la Reforma educativa, entre otros, podemos citar:

- Los fines sociopolíticos que sustentan la Reforma y las razones para su implantación.
- Los valores que inspira la educación.
- Los cambios estructurales previstos y sus repercusiones sobre el profesorado.
- El enfrentarse a nuevos retos que precisan de la colaboración de los profesores y la identificación de los problemas que requieren soluciones de tipo técnico-pedagógico.
- El calendario de las diferentes fases por las que va a pasar la puesta en marcha de la Reforma.
- La realización de actividades formativas para el reciclaje profesional de los docentes: cursos, seminarios, jornadas, congresos.
- La responsabilidad que asumen los formadores de los profesores.
- La evaluación de las experiencias innovadoras con el debido rigor científico.

El estudio realizado pone de relieve una vez más la necesidad de que la formación del profesor sea *continua y permanente*, abordando el proceso educativo en su conjunto que además se extiende a lo largo de toda la vida del docente. Sería

interesante alcanzar la máxima conexión entre la formación inicial recibida en las facultades y escuelas universitarias y la formación permanente.

Se demanda una formación vinculada al propio centro de trabajo, diversificada y adaptada a los contextos específicos. Se contempla al profesor como un investigador en el aula en la que se producen constantes situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Como resultado de la investigación llevada a cabo con 1.238 profesores de ámbito «no universitario», en toda España podemos destacar que, en general, se muestran escépticos respecto a que la Reforma educativa vaya a resolver los problemas del actual sistema educativo. Manifiestan un cierto pesimismo sobre la consecución de los objetivos propuestos por la Reforma. Además, afirman que generalmente no se tienen en cuenta sus opiniones. Consideran que la realidad educativa podría mejorar aumentando los medios materiales, el sueldo del profesor y cambiando los planes de estudio.

Las demandas formativas del profesorado «no universitario» se orientan hacia la actualización científica, el perfeccionamiento didáctico y la formación psicopedagógica. Preocupación ligada a las nuevas demandas originadas por un tipo de alumno diferente. Demandan una formación profesional específica, a la vez que se muestran receptivos hacia la misma; esperan que dicha formación le reporte una satisfacción personal, orientada al mejor desempeño de su labor profesional.

Como resultados más relevantes podríamos mencionar que la formación científica recibida por los profesores la consideran buena, no así la formación didáctica. Destacan, además:

- La importancia de la formación psicopedagógica como punto clave para el aprendizaje.

- Necesidad de recibir una mayor formación didáctica en programación, metodología y evaluación.
- La formación inicial debe prestar una mayor atención a los aspectos prácticos, pues opinan que es demasiado teórica y desligada de los problemas del aula.
- Demandan formación permanente en investigación e innovación educativas.
- Necesidad de formar al profesor para el trabajo en equipo.
- Actualización científica en la especialidad.

Las motivaciones para la formación permanente son más altas en los profesores jóvenes, que ven en ella una posibilidad de promoción en su campo de trabajo y un reconocimiento a su esfuerzo personal.

Con respecto al tipo de centro, el grado de información sobre la Reforma educativa es superior en los centros privados según la opinión de los propios profesores.

El profesorado que se muestra más crítico con la formación inicial es el varón de enseñanza pública, con poca experiencia docente, y ubicado en centros grandes donde se imparte la Enseñanza Secundaria.

Nos encontramos ante una obra que pone el dedo en la llaga respecto a los principales problemas que hoy tiene planteados la formación del profesorado, tanto inicial como permanente. Los profesores han expresado sus *necesidades, demandas y carencias* así como sus principales *motivaciones e intereses*.

El autor del trabajo ha sabido acercarse al profesorado y recoger su opinión y sensibilidad en los diferentes puntos de la geografía española. Los interesados pueden encontrar en este libro no sólo una reflexión teórica sobre el tema sino el acercamiento vivo a una realidad, que expresa a gritos lo que desea y necesita para seguir desempeñando la función que

tiene encomendada: *la formación de nuevas generaciones*.

Nos encontramos ante una investigación de calidad. Una obra bien hecha, tanto por su diseño, su proceso, como por los resultados obtenidos. Como ya indicara Eugenio D'Ors «todo pasa sólo una cosa te será contada y es la obra bien hecha». Los políticos, administradores de la educación, los padres de familia así como el profesorado pueden encontrar en esta obra aportaciones de gran interés teórico-práctico, capaces de iluminar las nuevas situaciones. Estoy segura de que esta obra brillará con luz propia e iluminará la formación del profesorado en el nuevo milenio.

Gloria Pérez Serrano

BOLÍVAR, A. et al.: *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao, Editorial Mensajero-ICE de la Universidad de Deusto. 1999, 226 pp., ISBN: 84-271-2252-7.

Antonio Bolívar y el equipo de investigación que dirige ofrecen en este libro una propuesta de trabajo para todos aquellos educadores y equipos docentes que pretendan incidir en su desarrollo profesional, atendiendo a las historias personales y a los contextos educativos en los que éstas se construyen.

En la actualidad es un reto para los profesionales de la educación, profesorado y asesores, identificar los aspectos que inciden en las propuestas de mejora educativa y encontrar modos de hacerlas efectivas. El desarrollo profesional del profesorado es uno de los aspectos más relevantes.

El contenido de esta obra se inscribe en un nuevo enfoque del desarrollo profesional y de la mejora en la actuación educativa. La atención se centra en las profesoras y profesores como personas con unas trayectorias profesionales y un ciclo de vida (personal y profesional) determinado. Cada trayectoria constituye el aspecto nuclear de cualquier propuesta de cambio y mejora profesional.

El ciclo de vida profesional es una alternativa a los modelos formativos dirigidos a suplir lagunas, carencias y déficit de los destinatarios, al margen de sus vidas y sentimientos; y a propuestas de innovación de carácter externo a los equipos y contextos educativos, ajenas a la cultura e historia de los centros.

Los autores han realizado una revisión exhaustiva de los enfoques teóricos y del conocimiento actual sobre el desarrollo personal, el desarrollo y la práctica profesional del profesorado y la formación y mejora educativa; han investigado con una amplia muestra de profesores y han experimentado el modelo en la realidad de los centros. Este recorrido queda ampliamente justificado en el libro. Al mismo tiempo, se percibe en la lectura un esfuerzo de síntesis reflexiva y de acercamiento al lector, que favorece la comprensión, el creciente interés y la aplicabilidad de su contenido.

Aunque una gran parte de la reflexión previa, del desarrollo teórico y de la metodología explicada es válida y útil para cualquier nivel educativo, la investigación expuesta y las aplicaciones prácticas se refieren al profesorado de secundaria.

La obra está estructurada en tres partes. Una primera dedicada al marco teórico sólidamente elaborado, que justifica la propuesta metodológica de formación y desarrollo del profesorado. A esta parte se dedican los tres primeros capítulos.

En el primer capítulo, «Ciclos de vida en el desarrollo personal y profesional de profesores y profesoras», los autores se

apoyan en el concepto de generación de Ortega para ilustrar la idea de *ciclo de vida*. Cada generación está configurada no sólo por una edad, sino principalmente por unas experiencias comunes vividas, con una sensibilidad y un horizonte vital desde el que los hechos se perciben de manera específica. Los individuos construyen su ciclo vital en función de las elecciones que realizan y de las acciones que llevan a cabo, dentro de las oportunidades y límites que les permiten las circunstancias sociales e históricas. Con el concepto de «ciclo de vida» se quiere integrar estas dimensiones, resaltando cómo las personas vivencian su trayectoria de vida y su horizonte profesional.

La mayoría de los modelos que estudian los ciclos en el profesorado, establecen fases según la edad o el tiempo de ejercicio profesional. Por otro lado, la investigación en este campo se ha dirigido a la búsqueda de patrones comunes en la carrera docente, analizando los tipos de compromiso y los niveles de satisfacción que tiene el profesorado en el curso de su carrera.

Las teorías del desarrollo adulto proporcionan conocimientos sustantivos para explicar el desarrollo del profesor, como profesional adulto que es. En este capítulo se exponen las teorías más relevantes referidas a: fases en el desarrollo adulto que han contribuido a delinear los ciclos de vida, muy dependientes de la edad; estadios de desarrollo cognitivo y moral, que de modo secuencial emergen en el ciclo de vida; y análisis de las fases y estadios en el desarrollo de la carrera profesional del profesorado.

En el segundo capítulo, «Carrera y desarrollo profesional en secundaria», se recogen algunas características del desarrollo profesional del profesorado de esta etapa. «Desarrollo profesional» en un sentido amplio, significa considerar a los profesores como personas y profesionales, cuyas vidas y trabajo se modelan por las

condiciones externas e internas del centro. Al hablar del desarrollo del profesorado se está abordando cómo los profesores se desarrollan en las condiciones normales de sus vidas, carreras, y experiencias, en las culturas educativas y en los contextos sociales existentes.

La edad, el estadio de desarrollo, el ciclo vital, la experiencia vivida, el género, etc. afectan a la respuesta que dan a la innovación y a la motivación para la mejora.

En el tercer capítulo, «Trayectorias de vida e itinerarios de formación», se desarrolla una propuesta de formación continua, diferenciada según el ciclo de vida y el saber experiencial adquirido en la propia trayectoria profesional.

Se analizan los itinerarios de formación conjugados con las trayectorias de vida, concluyendo que la autoformación es una modalidad privilegiada, que permite ligar las diferentes etapas/ciclos de cada historia de vida con el proceso de formación. El enfoque autobiográfico, asumido en este enfoque, contribuye al desarrollo del conocimiento práctico y al desarrollo profesional, superando el carácter individual de las trayectorias a través de «trayectorias grupales de formación».

Esta propuesta formativa concibe «la formación como cambio»; asume la formación del profesorado como un caso particular de la formación profesional de adultos; se apoya metodológicamente en el enfoque biográfico-narrativo; inscribe la formación en la carrera del profesorado, a través de itinerarios de formación; pretende reconstruir la identidad profesional; y, por último, utiliza dispositivos para la individualización de los procesos.

La segunda parte del libro, coincidente con el cuarto capítulo, recoge un resumen de datos y las conclusiones de una novedosa investigación sobre «Ciclos, trayectorias y perspectivas del profesorado español de secundaria». El estudio se ha llevado a cabo con una amplia muestra de profesoras y profesores de secundaria. Se

ha utilizado, de manera combinada, un cuestionario de 32 ítems sobre ciclos de vida profesional, elaborado al efecto, y entrevistas en profundidad.

Entre las conclusiones se encuentran interesantes contenidos de las etapas o fases del ciclo de vida profesional, las expectativas y dificultades más comunes, especificidades en el colectivo de profesoras y experiencias y deseos relativos a la propia formación. Esta información resulta sugerente, tanto para analizar la realidad como para diseñar propuestas de intervención para la mejora educativa.

Finalmente, la tercera parte se dedica a aplicaciones y propuestas, recogidas en el capítulo quinto «Metodología biográfico-narrativa y formación».

La metodología biográfico-narrativa permite comprender la manera como los profesores dan sentido a su trabajo y actúan en sus contextos profesionales. Permite poner de manifiesto las dimensiones del pasado que pesan sobre las situaciones actuales y su proyección en formas deseables de acción. En definitiva, la orientación biográfico-narrativa articula los procesos formativos desde el punto de vista del que se forma y desde su propia trayectoria profesional.

Los autores describen una extensa relación de *estrategias* metodológicas que permiten analizar los ciclos de vida y las trayectorias profesionales e inscribir biográficamente la formación. Ofrecen propuestas para diseñar itinerarios de autoformación, para realizar autobiografías colaborativas; sugieren ideas sobre el papel del asesor y la manera de llevar a cabo su tarea. Finalmente, profundizan en la contribución de este enfoque práctico a la mejora educativa, concretando los medios que se pueden utilizar para reforzar esta contribución.

Concepción Yániz Álvarez de Eulate

GIL MADRONA, P.: *Evaluación del currículum de educación física en la enseñanza universitaria*. Editorial Gymnos, 1999, 305 pp. ISBN: 84-8013-154-3.

El presente libro y la investigación que lo sustenta tratan de aproximarse a la realidad de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria en España a la luz de la reciente reforma educativa, para lo cual se basa en el estudio de un caso concreto: *Diseño y aplicación de un modelo de Evaluación del Currículum de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física de la Escuela de Magisterio de Albacete*. UCLM. Este trabajo, presentado en su versión más detallada como tesis doctoral, ya ha recibido la máxima calificación por parte de los miembros del tribunal y el premio extraordinario fin de carrera de Ciencias de la Educación concedido en 1999 por la UNED, así como mención Honorífica de los Premios Nacionales a la Investigación Educativa (1998) concedida por el MEC.

La creación en la Educación Primaria de una nueva especialidad de Maestro, como la de especialista en Educación Física, suponía una novedad en la formación inicial del profesorado que no podía pasar desapercibida a los ojos de los que tienen la responsabilidad de su formación. Por lo que se hacía preciso la evaluación de dicho proceso de formación inicial a efectos, entre otros, de comparar si dicha formación era la adecuada a los retos del nuevo sistema educativo, puesto en marcha con la reforma educativa. Y por otra parte, la propia universidad española está sujeta por su legislación reguladora a efectuar una evaluación de sus Planes de Estudios a fin de mejorar la implantación de los mismos, entendiendo a estos efectos la evaluación

como un proceso sistemático de recogida de información para valorar el cumplimiento de los objetivos y la calidad de la enseñanza (Real Decreto 552/1985, de 2 de abril).

En este documento se presenta el recorrido histórico de la Educación Física en el Currículum escolar, cómo ha sido la formación del maestro especialista en Educación Física en España, para llegar a la evaluación concreta y específica del Currículum, y el Plan de Estudios en un centro de formación inicial del profesorado de Educación Física. A estos efectos en la presente investigación evaluativa se combinan el modelo o diseño evaluativo, las estrategias, las técnicas e instrumentos de evaluación, los informantes, el evaluador, los momentos de la recogida de datos, las negociaciones, el análisis y tratamiento de los datos, los paquetes informáticos utilizados para el análisis de la información tanto cuantitativa como cualitativa... todo ello hacen de esta obra un compendio estratégico y técnico de cómo llevar a cabo una investigación evaluativa o una evaluación curricular. Un documento útil que puede servir de guía a estudiantes, profesores y otros profesionales tanto del ámbito educativo como de otras instituciones públicas o privadas que quieran conocer mejor los contextos de sus programas, la planificación de los mismos, su desarrollo y sus éxitos.

La información se ha recogido contando con todos los sectores implicados en la formación, dirección de la escuela, profesorado, alumnos/as, maestros tutores de prácticas y secretaría, a través de cuestionarios, entrevistas individuales y grupales, análisis de documentos y expedientes académicos de los alumnos.

Así pues, se han llevado a cabo con profundidad cuatro tipos de evaluación:

- Una evaluación del contexto donde se estudia el porqué del aumento del alumnado en esta especiali-

dad y las características de los alumnos y sus motivos para elegir esta especialidad educativa, a la vez que la configuración y génesis del plan de estudios.

- Una evaluación de entrada donde se analiza el grado de adecuación del currículum, el interés y la motivación del alumnado, la participación del alumnado en la escuela, el diseño y planificación de las asignaturas del currículum y la ordenación de los contenidos.
- Una evaluación del proceso en el que se investiga las relaciones personales y el clima de la organización, el contenido de las asignaturas, el sistema de evaluación, la metodología de las diferentes asignaturas, la motivación a lo largo del currículum y el prácticum o prácticas de enseñanza.
- Y, finalmente, una evaluación final del producto que calibra la importancia de los contenidos de las asignaturas, su calidad y su relevancia para una futura aplicación, la calidad de la enseñanza y los logros, resultados del alumnado.

La metodología empleada ha tenido un carácter mixto cuantitativo-cualitativo ya que realiza el análisis a través de un proceso de triangulación, tanto de las fuentes consultadas como de los procedimientos utilizados para recoger información. Ha sido esencial para esta tarea el apoyo de los programas informáticos SPSS, EXCEL y AQUAD, ya que las posibilidades del ordenador en el manejo de una gran cantidad de datos numéricos y verbales, así como la rapidez de la realización de los cálculos, de búsqueda y de organización de estos datos le ha puesto en un lugar de privilegio dentro del campo de la investigación evaluativa y de la investigación educativa que es el caso que nos ocupa en este libro. Pues, en la investigación educa-

tiva y evaluativa, los datos cualitativos o cuantitativos se suelen codificar y almacenar en bases de datos y hojas de cálculo, datos que pueden ser numéricos, alfanuméricos, lógicos, de tipo ficha y textuales, y las operaciones las solemos realizar dependiendo del tipo de dato que contienen los campos de registros.

Así pues, con la ayuda del programa informático de estadística SPSS se presentan (sobre las notas de los alumnos) las puntuaciones directas, puntuaciones típicas (z), la media, la mediana, la desviación típica, la varianza, las puntuaciones medias global de cada alumno/a, las puntuaciones medias de las asignaturas agrupadas en tres bloques: Específicas de E. Física, Psicopedagogías y un tercer bloque denominado «Resto de asignaturas», tanto de los alumnos/as pertenecientes a la primera promoción de la Especialidad de Educación Física como del alumnado de la misma promoción del resto de especialidades impartidas en la Escuela de Magisterio de Albacete: Infantil, Primaria, Inglés y Música. A la vez, se han realizado ciertas correlaciones de Pearson entre diferentes variables y se han presentado los diagramas de dispersión. Estos programas han servido de ayuda en la realización de los análisis de la información, en los procesos de triangulación.

Con la ayuda del programa informático AQUAD, en el análisis cualitativo se trabajan con transcripciones de entrevistas y textos, pues se han codificado todas las entrevistas de los alumnos, de los profesores y de los maestros tutores en el período de prácticas, las memorias de los alumnos durante el prácticum y las preguntas abiertas de los cuestionarios tanto de los alumnos como de los profesores, obteniendo las frecuencias de los códigos y porcentajes en cada uno de los apartados de la Investigación Evaluativa. Y con la ayuda del programa informático EXCEL se realizaron la totalidad de los gráficos que están incorporados en el informe de

evaluación sobre los resultados de los cuestionarios de la Evaluación del Contexto, Entrada, Proceso y Producto, tanto de las valoraciones de los/as alumnos/as como de las valoraciones de los/as profesores/as.

El tema, los resultados y la metodología seguida y el tratamiento de los datos son de gran interés para todos aquellos que se preocupen por la educación y por la calidad de la enseñanza, es por ello que este modelo evaluativo puede ser aplicado, así como se aconseja su utilización en sucesivas promociones de las especialidades tanto en los estudios de magisterio como en otras instituciones públicas o privadas, siempre revisando este diseño y adaptándolo a las situaciones contextuales concretas.

Guillermo Paterna Alfaro

Russ, J.: *Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas*. Madrid, Akal Ediciones, 1999, 518 pp. ISBN: 84-460-1189-1.

Los estudiantes de Bachillerato y especialmente los que deben preparar el examen de Selectividad están de enhorabuena por la publicación de *este Léxico de Filosofía. Los conceptos y los filósofos en sus citas*, traducido por Fernando Guerrero Jiménez del francés original titulado *Dictionnaire de Philosophie* que apareció en París en 1991 escrito por Jacqueline Russ. Se trata, como expresa el título original, de un diccionario, de una guía práctica, de una obra de referencia, que puede utilizarse como una herramienta muy útil para adquirir unos conocimientos imprescindibles de la historia del pensamiento y, en concreto, de la filosofía.

La obra está dividida en dos partes complementarias, la primera y más amplia concebida como un verdadero compendio de términos y nociones filosóficas, con más de dos mil citas, y la segunda destinada a recoger una referencia breve pero muy estructurada de 33 filósofos, todos ellos de importante significación para la historia del pensamiento y de la filosofía, aunque en la selección más de un experto encontrará notables ausencias y, por el contrario, se extrañará de algunas presencias, como es el caso de Alain y Brachelard. En cualquier caso, habrá que tener en cuenta que la autora del libro se halla inmersa en unas pautas de valoración sin duda condicionadas por sus raíces y por su ámbito cultural.

En todo caso, este «Léxico de Filosofía» reúne dos objetivos básicos entre sus logros, pues, además de representar un instrumento eficaz para estudiantes que deben examinarse y aprobar unos exámenes según un determinado programa, presenta un carácter claramente divulgativo, por el que esta panorámica comprensiva del saber filosófico podría llegar hasta el llamado gran público. La brevedad y precisión de las definiciones contribuyen a un aprendizaje más rápido y eficaz de las ideas o conceptos básicos del saber, sin olvidar las referencias históricas, lingüísticas, etimológicas, etc.

El libro está pensado para servir a los estudiantes de Bachillerato, pero de una forma especial va dirigido a quienes deben superar la prueba de la Selectividad, por lo que en su concepción y desarrollo pretenden responder a los contenidos culturales e incluso a la pedagogía específica de ese examen a partir de la terminología de los grandes filósofos de la Historia del Pensamiento que aparecen referidos en el programa del segundo curso del Bachillerato.

En esta primera parte, se combinan las definiciones más generales con las citas concretas de distintos autores, numerosos, entre los que aparecen franceses, sobre todo, en medio de los filósofos más universales, que se desarrollan en el titulado «Diccionario de filósofos». Al final de la obra, un «Repertorio de autores» recoge las entradas de cada autor, que permite encontrar todos los conceptos o términos relacionados con cada filósofo que se citan en el libro. El vocabulario general explicitado en la primera parte por orden alfabético se nutre de ese diccionario, más reducido, que recoge nombres, breve semblanza creativa y conceptos de los autores más reconocidos de la historia y que surgirán en las cuestiones del examen de Selectividad. Además, cada definición o término se muestra acompañado de numerosas referencias complementarias que permiten adquirir de una forma global los conceptos más fundamentales con sus aproximaciones de relación, similitud o contradicción, afinidad o relación, etc., que se remarcan en recuadro.

La editorial ha traducido también con buen criterio, no sólo el texto general, sino las referencias bibliográficas de las citas de los autores y sus obras, que ahora se ofrecen en sus ediciones en español. También se han acomodado los términos griegos a la grafía española. En la primera parte, destinada a recoger los términos y conceptos, esta edición en español ha incluido 132 nuevas citas de autores españoles y un resumen de Unamuno, de Ortega y Gasset y de María Zambrano, cuya presencia en esta obra, merecida sin duda alguna, alegra de forma especial a sus seguidores y amigos. En cualquier caso, el lector español echa en falta algún otro nombre español y unos cuantos universales.

Manuel Irusta Cerro

OEI: *Una educación con calidad y equidad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. Madrid, 1998, 532 pp. ISBN: 84-7666-087-1.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) ha acrecentado, en los últimos años, su impulso en el análisis de la problemática educativa de la región en la que actúa. Este impulso se viene manifestando tanto en la animación de programas propios como en la gestión de programas definidos por la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. España es miembro activo de la organización y participa de manera activa en dichos programas.

La publicación a la que se refieren estas líneas constituye la recopilación de las ponencias presentadas en una reunión organizada por la OEI junto con la Secretaría de Educación Pública de México, que tuvo lugar en Ciudad de México en noviembre de 1997 con el título de «Encuentro Internacional sobre formación de profesores de educación básica: para una educación con calidad y equidad». Hay que decir, de entrada, que la denominación del Encuentro responde mejor al contenido del libro que el título del propio libro. Al sintetizar aquella denominación en el más escueto título de *Una educación con calidad y equidad* el lector es llevado a un cierto equívoco que enlaza, por cierto, con otros equívocos de mayor calado. En efecto, calidad y equidad son términos que valen ya para todo: para definir una cosa y justamente sus contrarias. Y, por supuesto, constituyen etiquetas publicitarias inevitables en la literatura sobre educación o, lo que es peor, en el discurso político. Cuanto mayor es

la distancia entre ese discurso y la realidad a la que se refiere, mayor perplejidad experimenta el observador desprevenido.

Las ponencias o artículos que integran el libro están organizadas en cuatro bloques. El primero de ellos trata sobre la formación inicial del profesorado de educación básica desde la perspectiva de cuatro países: Uruguay, Venezuela, Colombia y Francia. El segundo bloque se refiere a la formación continua de los profesores, desde la perspectiva de España, Cuba, México y Chile. El tercer bloque de artículos versa sobre la formación de postgrado de los profesores, vista desde Perú, Venezuela, México, España y Reino Unido. El cuarto bloque, que lleva por título «La calidad y equidad de la educación: un nuevo rol docente», tiene un carácter menos descriptivo que los anteriores y sus artículos contienen las sugerencias más estimulantes del libro.

La introducción a cada uno de los cuatro capítulos citados, planteada de manera inteligente por el profesor chileno Eugenio Rodríguez F., facilita la lectura del libro y la visión conjunta de su contenido.

Mikel Ugalde

MARTÍN BRIS, M.: *Organización y planificación integral de centros*, Escuela Española, Madrid, 1996, 268 pp. ISBN: 84-331-0710-0.

Con la actual reforma educativa, o si se quiere con el proceso global de reformas en el que nos hallamos inmersos, se están imponiendo cambios tanto en los elementos estáticos de la escuela o estructurales, como en los dinámicos o procesuales. De manera directa estamos asistiendo a una serie de modificaciones en la forma de

pensar y actuar de las personas implicadas en la esfera educativa, modificaciones en la concepción de planificaciones y programas escolares así como los establecidos en las instituciones y organización del sistema.

En este sentido Martín Bris nos orienta por el complejo cosmos de la organización y planificación escolar buscando siempre la exhaustividad y un tratamiento y análisis desde todos los puntos de vista posibles, ofertando como resultado de esta preocupación un conocimiento bastante completo de los temas que aborda. Tal es el caso de la obra que comentamos y que viene a ser un tratado comprensivo del estado actual en el que se encuentra la Organización de los centros educativos en nuestro país.

Por ello el reconducir todos estos procesos organizativos, partiendo de las estructuras escolares que se van forjando y que configuran, a su vez, un complicado entramado de instituciones de índole político, administrativo y burocrático dentro del combinado educativo, supone un arduo y minucioso esfuerzo de planificación. Es justamente en este apartado donde, en mi opinión, incide fundamentalmente este libro, que, partiendo de unas ideas genéricas sobre las organizaciones y la organización escolar como materia aplicativa en los centros docentes, concretiza en un segundo eje, que incide con mayor ahínco en la planificación íntegra de los centros escolares.

Queda pues ratificado que la obra temáticamente se desglosa en dos apartados que a su vez coinciden con la estructura externa del propio libro.

Una primera parte dedicada a clarificar aspectos genéricos acerca de las teorías organizativas que la pedagogía ha adoptado del mundo empresarial y financiero; a buscar unas bases sólidas sobre las que ubicar la conceptualización e importancia de una organización menos empírica de nuestros centros para pasar a un ámbito

más científico, racional y sistémico; y a destacar el papel que ha de desempeñar el profesorado implicado en la reforma educativa, así como los grupos y su labor en la concepción del corporativismo hasta ahora exento de una corroboración en la práctica en nuestro país.

También en esta primera parte dedica los últimos capítulos a disertar y analizar de forma sistemática cuestiones acerca de la participación en el marco escolar, el déficit de cultura participativa y las bases legales que nos marca la administración a todos los elementos personales del sistema. Por otra parte pretende una visión objetiva de la calidad y evaluación de los centros definiendo concretamente cuáles son los perfiles legales que la dirección y equipo directivo han de llevar a cabo en su función.

La segunda parte la dedica exclusivamente al tratamiento específico y particular del ámbito de la planificación. Comienza por sentar las bases de este concepto tan amplio, su especificación y delimitación pedagógicas y por último la importancia de este proceso en su aplicación.

Los capítulos últimos que prosiguen, tratan de vertebrar y racionalizar lo que el autor denomina instrumentos de planificación (Proyecto Educativo de Centro, Reglamento de Régimen Interior, Plan Anual de Centro/ Programación General Anual y Memoria Anual de Centro) abordándolos desde unos planteamientos técnicos y prácticos. Por ello elabora modelos de todos estos instrumentos que se hallan dentro del entorno de la definición, organización y funcionamiento de los centros escolares. También establece modelos prácticos de contenido con la función de servir como guías en su aplicación escolar.

La obra supone, en conclusión, una síntesis del conocimiento organizativo y estructural alcanzado por la investigación científica y, como hemos adelantado en

líneas precedentes, supone un compendio completo, propuesto de manera sistemática organizada y sucinta sobre los cauces actuales de la planificación de centros. Como último aspecto reseñable y de gran valor didáctico, el lenguaje empleado: una exposición clara y sencilla a pesar de que el paradigma científico exige prolija rigurosidad en la terminología. Por otra parte la estructuración externa, el formato que se asigna al contenido, con abundancia de tablas, esquemas, organigramas y gráficos, hace que la lectura sea mucho más eficiente e instructiva.

Bienvenido Mena Merchán

PUELLES BENÍTEZ, M.:
*Educación e ideología
en la España Contemporánea*. Madrid, Tecnos, 1999, 456 pp.
ISBN: 84-309-3427-8.

El libro de Puelles Benítez, recorre un período de doscientos años de nuestra historia más reciente. A través de su lectura descubriremos algunas de las claves que ayudarán a entender el complicado proceso en el que se ve inmerso la educación, desde la llegada de la modernidad, introducida por la Ilustración, hasta la Guerra Civil del 36.

Esta época compleja y saturada de convulsiones es analizada desde una perspectiva global en la cual los términos, educación, ideología y religión son indivisibles a la hora de estudiar la Historia de la Educación en España.

El recorrido comienza en el siglo XVIII, con la Ilustración, movimiento heredado de Europa, compuesto por una minoría ilustrada agrupada en torno a Carlos III, que va a enfrentarse a la decadencia en que estaba sumida España en esta época. Para entender las ideas ilustradas es necesario

entender la situación de la época, con un pueblo, el español, sumido en una decadencia moral y económica y prácticamente analfabeto en su totalidad, lo que llevará a los ilustrados a proponer un liberalismo económico, pero no político, es decir, no hacen al pueblo «sujeto activo» de su emancipación cultural.

A principios del siglo XIX, se produce un punto de inflexión ideológico tras la Guerra de la Independencia. Una guerra fundamentalmente popular y revolucionaria que condicionará las ideas del nuevo siglo. Tras la Guerra, se hace imposible una vuelta atrás, un regreso al Antiguo Régimen y serán las ideas liberales las protagonistas. Ahora sí encontramos un liberalismo económico y político, una forma verdaderamente democrática de entender la transformación social en España. La Constitución de 1812, y el posterior *Informe Quintana*, reflejan las teorías liberales, en las que la «Igualdad» de todos los ciudadanos ante la ley, «libertad» e «Instrucción Pública» cobran una gran vigencia.

El desarrollo de las teorías liberales va a verse truncado por la vuelta al poder de Fernando VII quien en 1814 declara nula la Constitución de 1812 pretendiendo una vuelta a 1808, a un absolutismo anacrónico y despótico, caracterizado por las persecuciones, donde la educación es devuelta a la Iglesia como premio al apoyo ideológico que prestó a la causa absolutista y a los planes de 1771.

Continuamos avanzando y llegamos al período de 1820-1823, el «Trienio Constitucional». Período que comienza con el «Levantamiento de Riego» que supone el triunfo liberal frente al absolutismo. Se produce una excisión en el partido liberal, por una parte los moderados, un grupo compuesto por los recién ex-carcelados y los exiliados que abandonan las viejas ideas de Rousseau y Montesquieu; y por otra los radicales, verdaderos protagonistas del levantamiento. En esta

época ve la luz el «Reglamento de 1821» que culminará la labor iniciada por los diputados de Cádiz.

La llegada de 1823 supone la segunda restauración absolutista de Fernando VII, y en consecuencia la anulación de las ideas liberales, que durará hasta su muerte en 1833. Período que ha sido denominado con el significativo nombre de «Ominosa Década». Durante la regencia de María Cristina, heredera al trono de Fernando VII, terminando en 1843 con la caída de la regencia de Espartero suponen la implantación del estado liberal.

La caída de Espartero supone el inicio de una nueva época constituida por dos períodos aparentemente muy diversos de nuestro siglo XIX: *el reinado de Isabel II* en su mayoría de edad (1843-68); y de otra, un complejo período revolucionario que durará seis años y que se inicia, en 1868, con la llamada «Revolución de Septiembre» y con el destronamiento de la reina. Estos seis años revolucionarios presenciarán una serie vertiginosa de cambios constitucionales (Gobierno Provisional; gobierno de Amadeo I, Primera República española, en sus dos fases sucesivas, federal y autoritaria); el último de los cuales consistirá en la restauración de la monarquía en la persona de Alfonso XII, como consecuencia del pronunciamiento del General Martínez Campos.

Estas breves pinceladas históricas hacen concluir al autor del libro, que en la Historia de la Educación en España existe una tradición dual e irreconciliable en el modo de entender la educación. Una tradición «progresista» (reformista o revolucionaria) y una tradición «conservadora». Dualidad que será vivida pacíficamente en ocasiones y con graves luchas en otras.

Tres ideas serán claves de este antagonismo: la libertad de enseñanza, la implantación del laicismo y la dicotomía enseñanza pública/privada.

Estamos ante un libro clave en el estudio de la Historia de la Educación en España. Se produce un simbiosis perfecta entre el riguroso estudio histórico y el análisis de las claves que lo han producido. Se convierte así en una guía básica para entender la evolución de la educación desde el siglo XVIII a nuestros días.

El autor del libro, Manuel de Puelles Benítez, es catedrático de Política de la Educación de la Universidad de Educación a Distancia.

Jesús González-Aller Tudori

MURILLO, F. J.; BARRIO, R., y PÉREZ-ALBO, M. J.: *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid, CIDE, 1999, 252 pp.

El sistema educativo español tiene un modelo de dirección escolar diferente al del resto del mundo: sólo en Portugal y España el directivo del centro docente es elegido por representantes de la comunidad escolar. Sin embargo, pocos elementos hay que se constituyan como éste en paradigmas de los principios democráticos y de participación que orientan nuestro sistema educativo.

La dirección escolar es, sin duda, un tema actual y controvertido. Como afirman los autores, es uno de los pocos ámbitos a los que los investigadores de movimientos teórico-prácticos tan dispares como la Eficacia Escolar y la Mejora de la Escuela coinciden en darle una importancia primordial. Y, a la par, se encuentra siempre en el debate público. Resulta curioso observar cómo en un mundo donde las soluciones adoptadas por los estados frente a los problemas educativos se parecen cada día más, las reformas de la dirección escolar apuntan, por ejemplo

en Europa, hacia caminos opuestos, tal y como se muestra en esta obra.

Por ello, un libro que aborda la dirección escolar desde un punto de vista serio y riguroso siempre ha de ser bienvenido por la comunidad educativa. Pero lo más destacable del mismo es su admirable combinación de enfoques.

Efectivamente, Murillo, Barrio y Pérez-Albo han conseguido reunir en un solo volumen tres visiones complementarias sobre la dirección. En primer lugar hacen un análisis descriptivo de la situación de la dirección en el contexto español. Y, con muy buen criterio, dan el primer paso resumiéndonos la evolución histórica de esta figura en España. Continúan analizando la normativa estatal y de las Comunidades Autónomas sobre el tema, estudio especialmente interesante y novedoso: más de 150 normas legales regulan hoy la dirección en todo el país. Como señalan los autores, para conocer las competencias de los directivos en España es necesario realizar un estudio comparado sobre la normativa de cada Comunidad. Finalizan esta perspectiva ofreciéndonos una nueva visión: sitúan la realidad antes descrita en el contexto de la Unión Europea.

La segunda parte presenta un excelente «state-of-the-art» de la investigación sobre dirección escolar en cien años de historia, realizando un análisis descriptivo que parte de una revisión general de los movimientos teóricos y prácticos que han guiado la investigación sobre este tema (eficacia escolar, mejora de la escuela, reestructuración escolar, gestión basada en la escuela y teorías de liderazgo) y la unión de distintos paradigmas y movimientos, para llevar al lector a un nivel más concreto en el que se abordan las principales investigaciones internacionales y españolas sobre el tema.

En el tercer capítulo muestran los resultados de un doble trabajo empírico sobre la dirección escolar en España. En el

primero de ellos los autores estudian cómo afecta la estabilidad de los directivos a la dinámica del centro docente y, en segundo término, cómo incide en éste la forma en que los directivos distribuyen su tiempo. Este capítulo sigue las fases clásicas de una memoria de investigación. Así, tras fundamentar teóricamente su estudio, analizan una muestra de 437 directores y directoras con datos recogidos por la OCDE, obteniendo resultados sumamente interesantes.

Pero ahí no acaba todo, aunque estos investigadores renuncien explícitamente a realizar una síntesis de las aportaciones de los tres enfoques. En el último capítulo que conforma la obra nos ofrecen lo más granado: un análisis de la problemática de la dirección en España, que sólo pudo ser posible con las reflexiones generadas a partir de las tres perspectivas anteriores. De esta forma, si cada aproximación es una visión parcial y subjetiva de un todo, los tres vistazos que echan los autores les han permitido ver más y mejor. Y la esencia de sus reflexiones conforma la base de este último capítulo. En él no sólo señalan los problemas de la dirección, que son muchos, sino que ofrecen además algunas ideas sobre el sentido en que, en su opinión, debe avanzar el sistema.

Por su interés, no podemos sustraernos a la tentación de transcribir los cuatro elementos que proponen los autores: reforzar el planteamiento democrático en la gestión y el gobierno de los centros docentes; potenciar los elementos de satisfacción de los cargos directivos, eliminando, en lo posible, las fuentes de insatisfacción; conseguir una escuela para el cambio; favorecer la autonomía de los centros docentes.

Cada uno de ellos nos provoca el análisis y la reflexión. Y puede constituir una base para discutir el futuro.

Los autores trabajan en el Centro de Investigación y Documentación Educativa

del Ministerio de Educación, y se nota. Se percibe en lo positivo, en su trabajo serio y documentado, en su visión global del sistema educativo y en su sentido de Estado. Pero esa afiliación también conlleva elementos negativos, y el más importante es su timoratería a la hora de ofrecer alternativas más radicales, que seguramente pasarán por sus cabezas.

Si antes hemos destacado como principal virtud de la obra su múltiple visión de una misma realidad, ahora lo consideramos su principal limitación. El que mucho abarca poco aprieta, y no es fácil profundizar con seriedad con enfoques tan diferentes. Igualmente, los destinatarios de la obra son tantos que quizá no llegue a nadie. La parte de descripción normativa es útil para los directivos y para los gestores; perfectamente podría formar parte de un manual de organización y legislación escolar. El capítulo de revisión de la investigación es un buen resumen de lo que nos ha enseñado la investigación sobre el tema: sus destinatarios naturales serán los estudiantes universitarios y los investigadores profanos. El tercer bloque, la investigación empírica, por su complejidad, sólo es accesible para los investigadores iniciados. ¿Y el último capítulo? Sirve perfectamente como introducción para un debate de café (o de aula).

Pero no seamos excesivamente críticos. La obra nos gusta, y mucho. Y compartimos la opinión de uno de los máximos expertos en dirección en España cuando afirma que es una obra «imprescindible para conocer la última situación de la dirección en nuestro país... y cuyas conclusiones merecen la pena tenerse en cuenta para cualquier análisis de calidad de la dirección» (Álvarez, 1999, *Evaluación europea de la Educación: diversidad y confluencia*, p. 148).

M^a. Lourdes Hernández Rincón

OBIOLS SUARI, N.:
Cómo desarrollar los valores a partir de la literatura. (Propuestas prácticas para los tres ciclos de Primaria). Colección: Aula Práctica, Ediciones CEAC, 1998. 154 pp. ISBN: 84-329-8636-4.

El descubrimiento de la literatura como divertimento es una de las experiencias más enriquecedoras con las que una persona puede toparse en su vida. En estos días en que la educación moral se aleja del maniqueísmo, Nuria Obiols encuentra que la literatura puede servir muy bien como introductora de estos valores morales en la enseñanza desde el primer al tercer ciclo de Educación Primaria. Eso sí, el par literatura-educación moral habrá de ser siempre de una ductilidad suficiente para separarse cuando convenga.

Los tres primeros capítulos del libro son una introducción teórica muy bien orquestada. Se ocupan de cuestiones básicas sobre las relaciones entre literatura y moral: su historia, su legitimidad, su actual situación. No se puede prescindir de la historia que ya hace siglos comenzó a relacionar literatura y moral. Pero Obiols, sobre todo, quiere hacer un planteamiento que deslinde el placer de leer de modo espontáneo con la búsqueda de un significado moralizante.

La autora parte de una premisa: no hay que buscar en la lectura, necesariamente, fines utilitaristas. Reivindica el derecho del libro a entrar en las aulas de primaria, sobre todo y ante todo, por ser una fuente de placer. Puede utilizarse como pretexto para una actividad humana, aunque no de forma excluyente. En fin, que literatura infantil y educación moral no forman un tándem indisoluble. Esta idea la ilustra muy bien un aviso de Mark Twain en la presentación de la segunda

parte de *Tom Sawyer: Las aventuras de Huckleberry Finn* (1885), que la autora ha tomado para sí como lema del libro y que dice así:

«AVISO

Las personas que intenten encontrar un motivo en esta narración serán perseguidas. Aquellas que intenten hallar una moraleja serán desterradas, y las que traten de encontrar un argumento serán fusiladas.»

Desde luego, no se descartan otros pretextos que no sean la literatura para fomentar la educación moral en las aulas de primaria, pero este libro estudia sólo las posibilidades que ofrecen los textos literarios para este fin y dedica un buen espacio a la intersección curricular entre educación moral y literatura. Además, el capítulo segundo resume bastante bien cómo se ha ido evolucionando en la producción literaria infantil desde las *moralejas* finales de las fábulas hasta nuestros días, donde los libros infantiles ocupan un espacio propio y privilegiado dentro de las librerías. En este sentido, el avance del siglo XIX fue decisivo ya que incorporó cambios cuantitativos y cualitativos.

La educación moral parece tener cabida en el currículum. No ocurre lo mismo con la literatura, cuya presencia en el ámbito de la Educación Infantil del Diseño Curricular Base es tan tímida que no aparece mencionada por su propio nombre, sino a través de un circunloquio como:

conocer o apreciar manifestaciones culturales, recursos, medios o manifestaciones artísticas.

En la primaria se reivindica la necesidad de que *la lectura* (no se menciona el término *literatura*) se muestre como fuen-

te de placer en las aulas. Sólo después, en la Educación Secundaria, se habla claramente de ella, de la literatura, de su *función estética*, de la posibilidad de desarrollar el sentido crítico con ella..., etc. Demasiado tarde, quizás, para llamar a las cosas por su nombre.

Los tres últimos capítulos se dedican, respectivamente, a ejemplos prácticos para el primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. Se han elegido ocho libros para cada uno de los tres ciclos, a modo representativo. Cada lectura consta de ficha técnica, síntesis argumental, un esquema de los temas, valores y ejes transversales a los que el argumento se vincula y una reflexión sobre lo expuesto, seguido de varias propuestas prácticas. Desde luego, el contenido del esquema que se elige en cada caso no es el único posible y habrá de ser cada profesor quien decida la opción más adecuada para los alumnos en cada momento.

La ayuda desinteresada, los tópicos, el respeto a los animales, la valentía, la libertad, el vínculo abuelo-nieto, la necesidad de innovar, etc., son algunos de los valores que se intentan inculcar, explicar y discutir a los alumnos a través de las lecturas elegidas en esta obra.

Nos consta que libros de texto basados en la estructura que presenta aquí Nuria Obiols —partiendo de textos literarios inculcar valores morales al niño o adolescente— se están utilizando en centros educativos públicos de este país con los alumnos que «cursan» Actividades Alternativas a la Religión. Pero ésa es otra historia...

Victoria Malvar Ferreras