

R E C E N S I O N E S

LIBROS

TYNER, K. y LLOYD, D. (1995): *Aprender con los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 190 pgs.

«Proyecto Didáctico Quirón» es una serie de Ediciones de la Torre, especializada en facilitar materiales didácticos –críticos y activos– para una educación alternativa y renovadora. Si se analizan los títulos hasta el momento editados, podrá comprobarse su amplitud de miras, la variedad de su espectro, que abarca, v.g., la astronomía a través de la historia, la física de la bicicleta, los títeres y el teatro de sombras o el lenguaje cinematográfico, e incluso una guía de lectura del poeta Claudio Rodríguez. Pues bien, en tal ambiciosa serie, que coordina Roberto Aparici, se instala, con el número 56, este *Aprender con los medios de comunicación*, de Tyner y Lloyd, bajo cuyo título español se lee «Curso de iniciación».

Hablo de su título español, porque el original es *Media and you. An Elementary Media Literacy Curriculum*, publicado en New Jersey, en 1991. Pilar León Fiz lo ha vertido a nuestra lengua, y su impresión ha sido realizada, en cuanto a tipo de letra y reproducciones, con muy buen criterio, lo que cabe registrar con satisfacción, ya que la labor realizada por sus autoras ha sido lenta y dificultosa, como puede deducirse de su capítulo de agradecimientos, que alcanza los cuarenta nombres.

Kathleen R. Tyner es directora y fundadora de Estrategias de Alfabetización para los Medios de Comunicación, con sede en San Francisco; Donna Lloyd-Kolkin es miembro de

los Consultores de Comunicación para la Salud y la Educación de California; y el objetivo principal de esta obra, fruto de su colaboración, es «proporcionar una educación sobre medios de comunicación a niños y adolescentes, para formar en ellos una actitud crítica y enseñarles a filtrar y procesar la información que de estos medios reciben».

Para ello se propone un aprendizaje práctico, en el que entran en juego magnetófonos, radios, periódicos y revistas; pero sucede, y las autoras lo saben, que el público estudiantil al que esta enseñanza básica va dirigida, no es, por su edad, lector de prensa, y sí espectador de televisión: de ahí que las actividades que aquí se presentan estén orientadas sobre todo a este medio, en el que Lloyd-Kolkin es una experta, pues no en vano fue directora de Televisión Crítica, fundada por la Oficina de Educación estadounidense.

Se estima que un niño medio ve de veinticinco a veintiséis horas de televisión semanales, hábito que no abandonará al ir creciendo. Pero ¿cómo consume esas horas? Recuerdo que en un trabajo titulado «La televisión, ¿cabeza de turco?», François Mariet distinguía entre *telepasión*, *televisión-ganchillo* y *televisión-relle-nahuecos*, la última de las cuales es directamente proporcional, en cuanto a tiempo consumido, al deterioro del entorno familiar del niño. Mas la televisión no es el único medio que ocupa a los jóvenes. Los juegos de ordenador se abren paso con fuerza, y al cumplir años, el chico usa la radio y la prensa «de manera dramática». Y el cine. Entender, pues, los medios de comuni-

cación de masas y su funcionamiento, a fin de lograr una capacitación suficiente para su adecuado control, resulta fundamental.

El Currículo aquí planteado se estructura en cinco unidades, «¿Qué son los medios de comunicación de masas?», «Técnicas de producción», «Entretenimiento», «Publicidad» e «Información», las cuales se complementan con unas «hojas de trabajo», que incluyen diversas actividades, diseñadas para facilitar la comprensión del mecanismo que rige los medios. En los apéndices se inserta un modelo de carta a los padres, la lista de organizaciones relacionadas con el uso de los medios de comunicación por los niños, la Ley General de Publicidad de 11/11/88, las disposiciones de la CEE sobre publicidad engañosa, un glosario de términos y un capítulo bibliográfico, en el que se separa el material adecuado a los profesores del destinado a los niños, cerrándose el volumen con una bibliografía general recomendada, en castellano. Esta simple enumeración da razón cumplida del cuidado con que se ha preparado esta entrega, que dice mucho y bien de la serie que la acoge.

En un artículo publicado en «*El Universal*», de México, titulado «Videojuegos para niños y videoadicción», Juan Manuel García-Junco aconsejaba adoptar una postura no de alarmismo, sino de prevención. «Es difícil —escribía— equiparar a un programa o un videojuego con un fármaco, aunque se han estado dando casos de adicción electrónica que siguen algunas de las pautas observadas en niños adictos a las drogas, por ejemplo, el hurto de dinero en casa o en la escuela». La gravedad que tal actitud puede alcanzar, acrecienta el interés de proyectos de los que aquí comentamos, destinados a capacitar al joven receptor de los mensajes que los medios de comunicación le transmiten sin tregua, para que analice y evalúe sus contenidos con clara mente y sólido criterio.

La propuesta didáctica que se nos hace, sugiere que la enseñanza de esta materia puede incluirse en áreas de la E.S.O. como Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Lengua y Literatura y en optativas relacionadas con la enseñanza de los medios de comunicación, así como en las áreas de Educación Primaria de

Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, y Lengua y Literatura.

Carlos Murciano

FERNÁNDEZ PÉREZ, Miguel (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar. Práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid, Siglo XXI. 1.047 pgs.

No he podido resistir la tentación de comprobarlo: el libro del Sr. Fernández pesa 1.650 gramos, mide 24,5 x 18 x 6,3 cms. y, por tanto, tiene un densidad de 0,594 gramos por cm³.

Aparte de «¿Qué ha dicho el profesor? ¿Cuáles son las ideas expresadas por el autor en este párrafo, capítulo o libro? (...) [considera] mucho más importante que esta información puntual, otro mensaje indirecto, mediato o latente, que [ha] querido codificar a caballo del anterior, con él y a través de él, a saber:... Cómo podrían/deberían escribirse los manuales de didáctica para profesores futuros o en ejercicio. Cómo podrían/deberían ser los textos que intentan enseñar (codificar) normas de racionalidad curricular. Cómo podrían/deberían redactarse materiales destinados a describir, normar y/o ejemplificar las tareas de la profesión de enseñar» (pp. 79-80).

A las primeras preguntas nos referiremos después; respondamos ahora a las notadas; se espera de un buen manual que sea 1) sobrio (sin adición de elementos innecesarios, recargados, autocomplacientes, reiterativos y a todo juicio excesivos; o sea, sin «paja». Ver punto 4 abajo); 2) expuesto (se justifica ante el lector por su contenido y como mejor le avenga, no por lo que lo justifique ante el propio autor y como a éste le pluga y nos indique); 3) manual (no inmanejable; un «manual» de pretensión a la vez utilitaria y cuasienciclopédica que carezca de índice analítico no es un manual, es una descortesía impresentable); 4) proporcionado a su finalidad y género (si las autorreferencias, automenciones, intenciones, plan de la obra, plan de exposición, destino, advertencias, notas al lector, observaciones de lectura, génesis de la obra, incisos coloquiales y «apartes», agradecimientos y dedicatorias, retroevalua-

ciones, buzones de sugerencias y recados al editor., es decir, si todas esas venerables excrecencias de la rumiante digestión académica van más allá de unas pocas páginas cordiales y ocupan como la mitad de una cosa, entonces no es un manual, será una autobiografía o un registro psicoanalítico); y conectado al punto anterior, 5) adecuado al nivel del lector (un manual de pedagogía dirigido a profesores en activo o en formación y a formadores de profesores quizá no tendría que asumir el peso de que padezcan una amnesia cultural devastadora, un aislamiento desolador o un perfil plano de competencia reflexiva) y, por fin pero no menos, 6) de un buen manual se espera la gollería de que esté bien escrito (claridad, concisión y propiedad deben ser compatibles con la terminología técnica, la extensión y con los neologismos que sean de rigor; pero si el lector acepta de buen conformar *semantización anasintáctica de la experiencia* por «aprendizaje» ¡váya por la causa!-, no se le puede perpetrar didactización por «enseñanza»).

El autor dedica 17 páginas a definir los términos que componen el título de su obra, 20 páginas a los fines y destinatarios de la misma, y 16 páginas al plan, estructura y proceso de producción de la misma. Incluye 565 notas al texto, y para no manipular al lector, después de unas 300 referencias le hace la «observación no despreciable» [sic. ,p. 1036] de ampliar sin sesgos su bibliografía remitiéndole a los pertinentes descriptores de la C.D.U. (clase 37) hasta el tercer nivel de desagregación. En algún lugar se dice que las figuras del libro contienen la sustancia del mismo pero, «lasciate qui tutta speranza», son la friolera de 152 figuras, según reza el índice suministrado para su navegación.

Vayamos pues a la parte primera (pp. 75 a 923) por ver «qué ha dicho el profesor y cuáles son las ideas que expresa en este libro», puesto que la parte segunda (pp. 927-999), que sigue en paralelo la estructura de la primera, es lo que en vulgata se llama «ejercicios»; y por indudable que sea su interés didáctico, no es ahí donde un manual tenga que decir nada que no haya dicho en el cuerpo principal.

Ese cuerpo principal arranca por la aclaración de que la profesión de enseñar no es lo que aparente y espontáneamente se nos presenta, osea, «preparar la asignatura, dar las clases y

examinar». El *sistema didáctico real* (aquí, figura 4) tiene por nudos o elementos básicos seis tareas adscritas a la profesión de enseñar: las tres aparentes antedichas (que, rectamente denominadas, constituyen el *triángulo sistémico intradidáctico* como *Programación, Metodología y Evaluación*) más Comprender la enseñanza (*conceptualización/analizadores*), Mejora permanente de la calidad/eficacia de la enseñanza (*investigación en la acción-innovación didáctica: perfeccionamiento pedagógico del profesorado*) y Organización de la enseñanza [*nido ecológico*] (*nido de nidos*).

- PRIMERA TAREA: COMPRENDER LA ENSEÑANZA.

En 20 páginas se explica que comprender es lo que llamamos comprender, la apropiación del significado de una cosa mediante un conjunto organizado de categorías conceptuales. Eso se llaman aquí sucesivamente conceptos, analizadores y dimensiones, y las dimensiones para comprender (*semantizar*) la enseñanza son el cuestionamiento epistemológico (explica lo que significa epistemología), la opción de los fines (*supuestos teleológicos*, para aclararnos), los efectos patentes de las filosofías latentes (la crítica de las ideologías: ésto sólo ocho páginas y una figura), el entorno cultural y social (parece entenderse como «se está donde se está» más una tibia alusión a la práctica emancipadora de la escuela). Prescindible son la apertura deontológica (docencia en la decencia por docentes decentes), el hábitat profesional concreto (*La escuela «con» dentro*) y la enorme complejidad psicodidáctica.

Hemos dejado para el final esta su cuarta de las dimensiones de la comprensión del autor sobre qué es la docencia porque ocupa un 27 por 100 del total del libro y un tercio (33 por 100) de lo que parece ser su peso neto.

Ahí pasa revista a quince teorías del aprendizaje (pp. 172-236) y tras reconocerse tributario, en ese orden, de Ausubel y Novak (Aprendizaje y significación referencial), Piaget (la perspectiva genético-cognitiva) y Bruner (el conceptualismo instrumental), ofrece su propia aportación con la teoría de la «semantización anasintáctica de la experiencia», con once ras-

gos que pueden leerse en las pp. 237 á 257 u ojearse de un vistazo en la 256. El resto del capítulo se completa con un repaso sobre la naturaleza del cerebro, psicología diferencial del alumnado, estilos docentes y un poco de semiótica, teoría de la comunicación y floresta de varia lección.

- SEGUNDA, TERCERA Y CUARTA TAREAS: QUÉ ENSEÑAR. CÓMO ENSEÑAR. EVALUAR.

Da atención destacada a las fuentes-criterios de contenidos curriculares, discute con interés el principio de *indiferencia o equifinalidad temática*, y desgrana hasta un total de diecinueve principios como *constantes metodológicas básicas*. Puede que su crítica de la inanidad e irracionalidad curricular de la función evaluadora sea una de las menas soterradas en este pelágico volúmen (p. 873). Las tres tareas centrales de la actividad docente ocupan el 52 por 100 del contenido neto (lo que parece razonable) pero sólo un 42 por 100 del volúmen total del libro.

- QUINTA Y SÉXTA TAREAS: FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS.

Entrambas partículas abarcan un 13 por 100 del contenido neto y son, respectivamente y en palabras del autor, «una breve invitación» y «algunos telegramas esenciales» sobre esos temas.

Fuerza es decir que a lo largo de la obra se han ido haciendo epígrafes destinados a los formadores al cabo de cada capítulo; y que en la segunda parte del libro, ya mentada como «los ejercicios», este Cecil B. de Mille de la pedagogía patria incluye tal que ochocientos once (811, no es errata) *sugerencias de cuestiones y actividades de aplicación e investigación*. Pero la razón fundamental de dejar en suspenso aquí la reseña es que de la quinta de las tareas el autor ya ha hecho justicia con «*La Profesionalización del docente: Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*» (Madrid, 1988) y

otras publicaciones; y sobre los asuntos relativos a la sexta de las tareas, remite al lector interesado a un tratado de organización escolar en el que se encontraba trabajando al tiempo de traer éste a la imprenta: sería poco deportivo anticiparse, incluso si se toma otros veinte años.

En resumen, puede hallarse el contenido para un buen Manual en la panorámica de teorías pedagógicas y en las partes 2.^a á 4.^a reseñadas; ello ocupa el 69 por 100 del libro; si estuviera escrito sobre el supuesto de que tanto el autor como los lectores hablan castellano y no se odian, apuesto a que podría quedarse todavía en la mitad, con lo cual, y recalculando a la baja, sin contar los inestimables beneficios sociales y ecológicos que ello supondría (celulosa), la densidad de este objeto se elevaría a 0,983 gramos por cm³.

Invita el profesor Fernández Pérez a remitirle sugerencias vía Editorial Siglo XXI. Abusaremos de la oportunidad para hacerlo desde aquí: sea denso, por favor.

Angel Carrión

VV.AA. (1994): *Interculturalidad y cambio educativo: hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid. Narcea Ediciones. Instituto de Estudios Pedagógicos. Apuntes I.E.P.S., n.º 59. 63 pgs

Este número de los Apuntes del Instituto de Estudios Pedagógicos de la Universidad Autónoma de Madrid se dirige a todos los profesionales que en la década de los noventa están inmersos en el desarrollo de una educación intercultural en el ámbito de la marginación social.

Se compone de dos trabajos dedicados a las relaciones educación-cultura (por Vera M. Candau) y a la incidencia educativa de los estereotipos culturales (María Rosa Elosúa), seguidos del informe sobre una experiencia escolar en estrategias para la toma de conciencia sobre discriminación social llevada a efecto en el Centro Universitario Poveda (Carmen Llopis y Concepción Romera).

Tras un breve recordatorio de los innumerables conceptos de cultura, el primer trabajo lo asocia con la identidad social y postula el concepto de igualdad de culturas y el reconocimiento positivo de su variedad en el sentido propugnado por la Unesco.

Es útil, una vez más, ver aquí la distinción entre los conceptos de multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad, la cual, citando a Aguado (1991), «no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es también, una filosofía política y un pensamiento que sistematiza tal enfoque».

Entre los profesionales de la educación (y, podría añadirse, entre la generalidad de la ciudadanía), puede distinguirse diferentes posturas ante las relaciones entre escuela y cultura/: básicamente serían las posturas a-crítica, transcultural, asimilacionista, radical e intercultural; esta última no puede reducirse a algunas partes del público escolar, o conformarse con la introducción de algunos contenidos relativos al conocimiento de distintas culturas; debe movilizar todas las dimensiones de la educación, a todos los grupos y situarse en una perspectiva crítica y autocrítica que valora la interacción y la comunicación recíproca entre culturas.

Como quiera que la presencia de grupos estables de cultura no occidental es muy minoritaria en España, y que entre la población nacional las diferencias se reducen a variantes sub-culturales de una misma cultura, la cuestión adquiere su valor si se desplaza del campo cultural al de la marginalidad social, y se efectúa el juego de declinar los prefijos pluri-, multi- e inter- permutando «cultura» por «clase»: estos biempensantes apuntes se convertirían entonces en un corrosivo panfleto titulado «interclasismo y cambio educativo...».

En el segundo trabajo se trata de los estereotipos, de los prejuicios asociados y de sus consecuencias: discriminación, xenofobia y racismo. El concepto de racismo —dice— está fuertemente vinculado al de *etnocentrismo* aunque no significan exactamente lo mismo. «La dife-

rencia esencial entre el racismo y el etnocentrismo estriba en que mientras que el primero rechaza el derecho a la diferencia, el segundo niega el derecho a la igualdad» (p. 25).

Se hace una diferenciación de las teorías explicativas de la formación y desarrollo de los estereotipos, que siguiendo a Allport (*The nature of prejudice*, 1945) se basan en causas socioculturales (Teorías realista del conflicto, de la identidad social y del aprendizaje social), causas personales (Teorías del chivo expiatorio y de la personalidad autoritaria) o en causas cognitivas, consistentes estas últimas en limitaciones de la capacidad de procesamiento de la información (Teorías de la acentuación y de la correlación ilusoria).

Tras enumerar las funciones de los estereotipos, cuya variedad los hace muy resistentes al cambio, se pasa revista a sus procesos de formación a través de los procesos mentales, afectivos y conductuales de socialización, que se realizan por la familia, los grupos de pares, los medios de comunicación y, cómo no, la escuela. Se advierte de la necesidad de concienciar al profesorado al respecto, elucidar sus «currículum ocultos» y establecer una estructura completa de educación intercultural (¿y por qué no también interclasisista, ya puestos a la faena?, pensamos).

Muy interesante resulta la discusión en torno a la pregunta «¿es posible cambiar los estereotipos?», donde se recoge la sugestiva distinción entre los modelos «de contabilidad» (informaciones dispersas que no corroboran el estereotipo), «de conversión» (un solo ejemplo incongruente, pero relevante: funciona cuando el estereotipo es poco firme) y «de subtipos» (la información no corroborativa se concentra en unos pocos individuos), distinción tomada de Weber y Crocker (*Journal of Personality and Social Psychology*, 1992, 18, 128-169).

La autora añade sus propias sugerencias de acción: toma de conciencia de los estereotipos, interacción positiva entre grupos, apreciación de la variabilidad entre los miembros de determinados grupos y aprendizaje cooperativo. En todo caso, se muestra sensatamente realista: no es fácil erradicar los prejuicios, pero se puede concienciarlos, suavizarlos y repartirlos un poco mejor (como en el chiste de aquel

honrado policía que, aleccionado en un juicio para referirse al acusado gitano como «el ciudadano», para distinguirlo de otro, payo, llamó a éste «el ciudadano normal»).

El volumen se cierra con los procedimientos de una experiencia en cuatro sesiones de una hora con alumnos de COU, de extracción socioeconómica media-alta, étnica y culturalmente homogéneos (que tiene más interés en relación con el problema de la violencia neonazi y la inmigración que no propiamente con temas interculturales) e incluye al final una abundante y actual bibliografía.

Angel Carrión

WOODS, P y HAMMERSLEY, M. (Comps.) (1995): *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*. Madrid, MEC-Paidós. 266 páginas.

La preocupación por «desentrañar» la caja negra que hasta ahora suponían los procesos educativos ha hecho que la investigación recurra a metodologías alternativas. Los «nuevos» investigadores afirman que ya a muerto el clásico modelo experimental de herencia conductista donde se medía lo que entraba o, mejor dicho, lo que se podía medir con supuestos planteamientos objetivos de lo que entraba, y lo que salía, es decir el componente más académico de los resultados escolares medido, obviamente, con pruebas previamente estandarizadas, y esto se contrastaba con otros grupos paralelos y se tomaban medidas para controlar la varianza al máximo (que nada se escapara de la visión del investigador). No se dan cuenta que ese planteamiento hace décadas que fue abandonado, y que la investigación de carácter cuantitativo ha recorrido un largo camino en esos años aportando excelente soluciones. Sin embargo, sí tienen razón en la necesidad de avanzar en la descripción detallada y la explicación de algunos elementos que se dan en realidades concretas. Uno de esos elementos poco conocidos hasta ahora eran las vivencias del alumnado en su vida escolar en situaciones especiales. La investigación etnográfica, como una de esas «nuevas» metodologías, ha sido el principal método de investigación que se ha ocupado es

esa temática y, hay que reconocerlo, nos ha aportado las mejores descripciones y explicaciones del mismo.

El presente libro aborda dos de los actuales intereses de los etnógrafos que se ocupan de temas educativos; a saber, el papel del género y de las diferencias étnicas y culturales en la dinámica del aula. Está formado por una serie de informes de investigación etnográfica independientes entre sí. La mayoría de ellos son reproducciones de artículos clásicos, otros han sido elaborados *ad hoc* para este volumen. Los compiladores son autores ya conocidos y reconocidos por el lector español preocupado por esta metodología. Peter Woods escribió el tan citado libro *La escuela por dentro* y Martyn Hammerley (con Paul Atkinson) elaboró una de mejores referencias sobre el tema: *Etnografía. Métodos de Investigación*. La calidad de la selección queda, por ello, garantizada.

De los once capítulos que conforman las más de 250 páginas analizadas, los seis primeros está dedicada al género y los cinco restantes a la etnicidad y la «raza». El último capítulo de cada una de las partes es una crítica metodológica de uno de los capítulos previos.

El primero de los capítulos analizados, el que hace el número siete del total de la obra, se titula «Etnicidad y amistad», y fue publicado con anterioridad en la *British Educational Research Journal*. En él, Martín Denscombe, Halina Szulc, Caroline Patrick y Ann Wood, los autores, dudan de la validez de los resultados obtenidos en trabajos previos que utilizaban los test sociométricos y que concluían con afirmaciones como que, a partir de los cuatro años de edad, el alumnado tiene conciencia de su grupo racial y que esta conciencia evoluciona en los años que siguen hacia una preferencia por el grupo al que pertenece el alumno o la alumna, o que en las elecciones de amistad en las aulas de escuela están ligadas al grupo étnico y que tales patrones de elección de amistad son sintomáticos del desarrollo del grupo racial. Dado que, al serles comunicados estos resultados, los profesores se mostraron en desacuerdo, los investigadores abordaron de nuevo esta problemática, pero con una investigación de carácter etnográfico. Esta investigación dió la razón a los docentes. Así, el equipo insiste en la necesidad de reevaluar los enunciados emiti-

dos. «El peligro está en que los enunciados que contienen mensajes políticamente atractivos llegan a tomarse como verdades inmutables a partir de una evidencia que, si se reflexiona sobre ella, se ve que es endeble o anticuada».

Las autoras realizan una crítica a las metodologías de carácter cuantitativo por su inadecuación para el análisis de ciertas clases de fenómenos sociales. Sin embargo, afirman que no hay que rechazar el análisis cuantitativo en su conjunto, hay que completar esos datos con otras informaciones de la realidad y, en este caso, aunque el test sociométrico aporta datos sobre la amistad, trabajar, sentarse y jugar es otro indicativo de amistad.

Máirtín Mac an Ghaill, en el capítulo ocho, analiza el uso de métodos cualitativos en el estudio de la escolaridad de la juventud negra en Inglaterra y concluye que la investigación etnográfica puede ayudar a cambiar la conceptualización inicial de un problema basándose, de esta manera, la teoría en los datos. El informe etnográfico que se presenta en este capítulo relata una investigación en el que el autor partía de la idea previa de que el alumnado negro era un «problema», compartiendo así el criterio de la norma blanca. En su indagación como antropólogo situó a los alumnos como sujetos de análisis, así, fue modificando su punto de vista hasta convertirlos más en víctimas que causas de la situación conflictiva. Observó que la conducta de los alumnos afrocaribeños se convertían en estrategias de enfrentamiento, creando una subcultura como respuesta legítima a las discriminación que reciben.

En las conclusiones del trabajo destaca las virtudes de la investigación cualitativo para desentrañar el problema y aportar soluciones. Así, señala que este reenfoque sociológico permite un acercamiento más fructífero entre el macro y el micro sistema escolar, ayuda a comprender el mundo social, permite ver el sistema educativo como un sistema más amplio de impedimento que ayuda a mantener a la población negra en situación de subordinación estructural, y, por último, realiza una lectura alternativa a la evaluación dominante de la escolaridad de los años ochenta.

«Estilo literario, etnocentrismo y bilingüismo en la clase de inglés» es el título del capítulo nueve del volumen. Esta aportación de A. Moore es el único escrito original de esta segunda parte de la obra. En él es el profesorado el sujeto principal de los análisis. Concluye que aún cuando el profesorado está adoptando explícitamente unos planteamientos multiculturales, sus puntos de vista sobre la realidad pueden estar todavía atados a su propia cultura. Esta idea la desarrolla partiendo del estudio en profundidad de la relación entre dos docentes y dos alumnos pertenecientes a minorías étnicas. En el primer ejemplo, analiza un intento inconsciente e involuntario de aculturación que acabó en un estrepitoso fracaso. En el segundo, la profesora se distanció de su propia cultura y situó la evolución del trabajo del alumno dentro de la cultura de éste. El resultado fue un sorprendente progreso en ese área, así como otros trabajos escolares. Este artículo no aporta una reflexión valorativa sobre la metodología utilizada.

Cecile Wright es la autora del siguiente capítulo. En él recoge un informe de investigación basado en un estudio etnográfico de dos escuelas. La investigadora aporta pruebas que indican que el bajo rendimiento escolar de algunas minorías étnicas de adolescentes está ligado a procedimientos de dichas escuelas y que, además, estos procedimientos pueden ser elementos causales o al menos poderosos determinantes del esfuerzo, actitud y nivel de aprovechamiento del alumnado. Su interés se centró en los chismes informales entre el profesorado así como en entrevistas a alumnos y profesores y observaciones en clase. El artículo del que parte el capítulo, previamente publicado en *Education for Some*, representa uno de los informes más citados y acreditados sobre el proceso por el cual se sabe que el sistema educativo inglés coloca en desventaja al alumno afrocaribeño.

En el último capítulo, Peter Foster replica a Cecile realizando una interesante evaluación crítica de su artículo. Este investigador, mientras rebate las ideas pone de relieve las dificultades que tienen la investigación etnográfica para establecer afirmaciones de cierta relevancia política. Resulta un buen contrapeso, aunque insuficiente desde nuestro punto de vista,

para una obra donde se llega a mitificar la investigación etnográfica como el mejor medio de aprehender la realidad social.

La obra, como se ha observado, está formada por un conjunto de informes de investigación etnográfica que tienen en común el haber abordado una misma temática. Aunque el objetivo de los compiladores era que se prestara interés tanto al tema sustantivo de estudio como a la propia metodología que utiliza, creemos que es en este último aspecto donde más virtudes posee.

El problema quizá más importante de investigación etnográfica es, desde nuestro punto de vista, la imposible generalización de los resultados encontrados. Esta limitación también acota el interés del libro. Suponer que lo que ocurra en una relación entre un alumno y su profesor, un aula o un colectivo de docentes de una escuela con unas especiales características puede ser extrapolable a lo que acontece en todo el sistema educativo, nos parece, por lo menos arriesgado. Así, el interés fundamental de la obra para nuestro contexto recae en la metodología utilizada y no tanto en los resultados encontrados.

Uno de los aspectos más sobresaliente de la obra es la calidad de los informes etnográficos como documentos que reflejan la investigación y sus resultados. No es fácil encontrar informes etnográficos en castellano de tan excelente calidad. Aunque cada equipo de investigación aporta un informe con sus especiales peculiaridades, en todos ellos se disfruta de su lectura. La tan difícil intercalación de las experiencias de los sujetos resultan aquí oportunas y relevantes.

No creemos, pues, que sea una obra especialmente recomendable para docentes, aunque trabajen en aulas multiculturales, ni siquiera consideramos que sea un libro de referencia para investigadores en educación intercultural si éstos siguen otras metodologías. Su principal público debe ser los antropólogos que se acercan a mundo educativo —o los investigadores educativos que desean utilizar metodologías etnográficas, tanto monta, monta tanto...—.

En cualquier caso, la calidad de la obra y la facilidad de su lectura hacen que sea un digno volumen de la excelente colección coeditada entre la editorial Paidós y el Ministerio de Educación y Ciencia. Colección que, si sigue en esta línea, se va a convertir en el punto de referencia clave para el estudioso de la educación. Lástima que aún ningún investigador español haya alcanzado el nivel suficiente para que los responsables de la colección hayan decidido su inclusión. Esperemos que, con el tiempo, la calidad de los trabajos realizados en nuestro país merezcan tal consideración.

F. Javier Murillo Torrecilla

JIMÉNEZ GOICOA, Blanca (directora) (1995) *La Educación en Navarra siglos XIX y XX. Guía de los archivos municipales.* - Estella, Litografía Ipar, 1995.- ISBN 84-605-4399-4.

Lo primero que llama la atención de esta obra definida por los autores como «acopio documental para abordar el estudio histórico-pedagógico de nuestro entorno», es la poca precisión sobre la forma en que se han abordado las fuentes archivísticas. En la presentación se justifica que no se han podido revisar todas las localidades navarras al no tener muchas de ellas inventario de su archivo, y se dice que se han examinado minuciosamente los inventarios elaborados entre 1987-1993, en espera de que el resto de las localidades se inventarían en un futuro no lejano.

Adentrándonos en el contenido de la guía, queda descartado que la recogida de información se haya realizado «in situ», sino que es evidente que se ha hecho a través de los inventarios (muchos de ellos informatizados) que existen en el Archivo General de Navarra (AGN), que recogen el trabajo de descripción documental de los archivos municipales de Navarra, que no son otra cosa sino el resultado de la labor de varios equipos de personas expertas en tratamiento documental (cuyos nombres por cierto no se citan), que están trabajando en un programa dirigido por los técnicos de dicho archivo, que tiene como finalidad ayudar a los ayuntamientos navarros que no tienen personal especializado en archivística, a ordenar y

organizar sus archivos municipales. El coste de programa es sufragado por los ayuntamientos que solicitan este servicio y por la Dirección General de Patrimonio del Departamento de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, de cuyo presupuesto procede la partida económica más importante.

Cabe preguntarse por tanto cual es el mérito de este «acopio documental», cuando cualquier persona puede consultar esta información en el AGN, o en los respectivos ayuntamientos que tienen copia del inventario de su correspondiente archivo. En consecuencia queda descartado el calificativo de proyecto de investigación que los autores aplican al trabajo, pues no hay aportación alguna a la documentación tratada en el mencionado programa. No tiene excusa que no se haya hecho referencia alguna a los documentos de localidades navarras como Pamplona y Tudela que tienen sus archivos perfectamente organizados, aunque no están recogidos en el proyecto referido por la sencilla razón de que no necesitan la ayuda de la administración foral por contar con funcionarios archiveros de plantilla municipal.

Cualquier interesado en el tema sacará más partido a las fuentes sobre la Historia de la Educación en Navarra, consultando además de los expedientes recogidos en esta guía, los libros de acuerdos, libros de ordenanzas municipales, presupuestos, libros de intervención de gastos, que se encuentran en los inventarios recogidos en el AGN y en los archivos municipales, donde encontrarán interesantes precisiones sobre el sistema educativo y su coste. Pero además para completar el panorama y continuar con la cadena documental sobre este tipo de fuentes, habrá que ampliar la búsqueda al fondo Administración Municipal del Archivo Administrativo de Navarra (dependiente de Presidencia de Gobierno), pues es bien sabido que la Diputación Foral y posteriormente el Tribunal Administrativo en su función controladora de la actividad de los ayuntamientos, tienen poder resolutorio en los recursos planteados contra los acuerdos municipales, muchos de los cuales afectan a la educación y al personal que se ocupa de ella.

Hay que descartar por el contrario otros datos que nada tienen que ver con la educación y que inexplicablemente han sido incluidos en

esta guía: Personal facultativo (médicos y veterinarios), cirujanos y farmacéuticos (Vid. Buñuel, Huarte Araquil entre otros); Cursos de tractoristas, excursiones (Vid. Lerín); Subasta para el derribo del convento de Santa Ana (Vid. Lerín); Asociación musical La Armonía (Vid. Santesteban); Peticiones de subvención para ejercicios espirituales (Vid. Monteagudo); Creación de biblioteca municipal (Vid. Sanguesa); Cultura, deportes y festejos (en numerosas localidades). La selección de estos datos se ha hecho sin una delimitación clara de las competencias municipales, mezclándose cultura con educación. Pero lo que resulta más sorprendente es la inclusión de expedientes correspondientes a un archivo eclesiástico (como el de la Real Colegiata de Roncesvalles), con aportaciones tan variopintas como la cédula de rey de Portugal referente a la jubilación de Martín de Azpilicueta (el Dr. Navarro, que como es sabido nunca ejerció su docencia universitaria en Navarra), o la provisión real contra el prior de Roncesvalles por no haber profesado en el tiempo debido (asunto que en realidad corresponde a patronato real).

La acotación cronológica, pese a que se anuncia que los datos recogidos corresponden a los s. XIX-XX, introducen numerosas referencias anteriores, que en algunos casos se remontan al s. XVI (Vid. localidades de Olite, Mañeru, Yanci, Larraga, Los Arcos, Abaigar, Añorbe, Beruete, Viana, Roncesvalles). Si quisiera hacerse una búsqueda retrospectiva de fuentes educativas, habría que incluir los archivos parroquiales, pues junto a su documentación específica conservan muchos documentos municipales desde fines de s. XV, pues los regimientos municipales al no tener en la mayoría de los casos sede de ayuntamiento hasta avanzada la E. Moderna, depositaban sus fondos de archivo en las parroquias, ya que solamente las iglesias (y en especial su torre-campanario) garantizaban la conservación de los documentos en caso de catástrofe (guerra, incendios, etc).

En cuanto a la metodología utilizada en la descripción de las fuentes contenidas en esta guía, los errores observables no tienen otra explicación que el hecho de que el trabajo ha sido realizado por personas inexpertas en archivística y en documentación, que se han introducido en un campo desconocido sin buscar el aseso-

ramiento adecuado. El primer error se encuentra en el subtítulo, pues lo que se anuncia como guía es en realidad un inventario, y como datos de inventario se incluyen en cada asiento documental, la signatura, contenido, fecha y n.º del cuadro de clasificación (aunque de forma poco sistemática ya que este número se omite en bastantes ocasiones).

Podía haberse seguido la normativa RAMP de la UNESCO o haberse cotejado las guías de fuentes promovidas por el Centro de Información Documental de Archivos (Ministerio de Cultura) como por ejemplo las Guías para la Historia de España e Italia, Historia de la Guerra Civil Española, Historia de la Ciencia y Tecnología (áreas de Medicina, Botánica y Minería), que se pueden consultar desde los P.I.C. Como no se explica el plan de descripción, el usuario que no sea conocedor de las técnicas archivísticas no podrá dilucidar el significado de los dígitos que aparecen bajo el epígrafe CLA, pudiendo confundir la numeración del cuadro de clasificación que organiza los fondos de archivo, con la signatura que es el elemento más importante para quien tiene que solicitar la documentación para trabajar sobre ella.

Como conclusión hay que decir que para haber utilizado unos instrumentos de información archivística cuya laboriosa preparación es mérito de otras personas que no son reconocidas ni citadas, los resultados son pobres. Las principales carencias se pueden resumir en: una selección parcial de contenidos, una metodología descriptiva inadecuada pues se copian miméticamente los datos de los inventarios de archivos municipales sin ninguna orientación al futuro lector sobre el significado de las referencias técnicas utilizadas en la descripción archivística, y por último se incluyen ciertos temas que resultan incomprensibles teniendo en cuenta que los autores del libro son especialistas en Educación.

M.ª Isabel Ostolaza

SÁEZ BRÉZMES, M.J. (Ed.) (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Alcalá de Henares:

res: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.

La creciente demanda pública de información sobre lo que ocurre en el interior de los programas sociales, hace que la evaluación sea una actividad cada vez más necesaria y extendida en las sociedades democráticas. Las experiencias evaluadoras y la reflexión sobre esta actividad realizadas a lo largo de los últimos veinte años, han ido configurando las bases sobre las que construir un cuerpo teórico y una comunidad profesional que sirvan de referentes para su avance científico y la mejora e independencia de sus prácticas. Sin embargo, los cauces de comunicación de experiencias y el desarrollo de la teoría, requieren aun mayor desarrollo. Si añadimos a estas características generales la escasa tradición española en este campo y su dependencia de otras culturas, encontraremos suficientes razones para justificar toda iniciativa encaminada a ofrecer aquellos cauces y avanzar hacia una mayor clarificación de conceptos, modelos y prácticas independientes de evaluación, contextualizadas en nuestro entorno.

En esta dirección se sitúa esta obra, cuyos materiales básicos están parcialmente integrados por las ponencias presentadas en las I Jornadas sobre la conceptualización de la Evaluación que tuvieron lugar, bajo el patrocinio del ICE de la Universidad de Alcalá de Henares, en septiembre de 1993. Si las Jornadas respondieron al propósito de «*ser un ámbito de reflexión, canalización de expectativas y clarificación conceptual*» esta publicación pretende además, «*contribuir a contextualizar mejor la naturaleza de la evaluación que hoy reclama nuestro contexto político, social y económico*». La relevancia de los autores y la calidad general de sus aportaciones nos brindan un interesante debate sobre el tema, en el que la variedad de estilos y posicionamientos no rompe la unidad de la obra, sino que la enriquece. Su estructura gira en torno a seis cuestiones problemáticas, correspondiendo a cada capítulo, como los procesos de negociación, la metodología, los informes, el carácter de la evaluación, su definición como profesión y sus perspectivas de futuro.

B. MacDonald trata el tema de la evaluación como servicio público y sus perspectivas

futuras. Tras reivindicar el reconocimiento de la naturaleza política de la evaluación, reflexiona sobre la necesidad de encontrar las ideas y valores que hagan de ella una actividad defendible. Esa ideología se resume en tener en cuenta todos los intereses, contra toda instrumentalización de la evaluación por parte de quienes pueden comprarla. Señala el importante papel intermediario de las profesiones en las democracias, preguntándose si la evaluación es una profesión y, si lo fuese, de qué tipo y con qué futuro. Diferencia las dos funciones que ha venido cumpliendo la evaluación: la de ayudar a otros profesionales a aclarar sus juicios e informar a los ciudadanos, en un modelo democrático de servicio público; y la de mero instrumento de control político por parte del poder. Denuncia esta segunda función, como resultado del aumento de presión de los gobiernos para controlar la producción de conocimiento. La evolución de la evaluación en Gran Bretaña —caracterizada por seguir un modelo gerencial— y en U.S.A. —al servicio de los intereses gubernamentales—, ha conducido a la pérdida de su credibilidad. La necesidad de rescatarla permite prever la profesionalización futura de la evaluación, que emergerá como resultado del fracaso del sistema actual. Esta recuperación ha de basarse en la independencia de los evaluadores, quienes tienen que interesarse por las relaciones entre el conocimiento y el poder, además de cumplir un papel de mediadores entre los distintos intereses dentro de cada programa o institución. Otras vías complementarias para garantizar el valor público de la evaluación consisten en potenciar la combinación de evaluación externa e interna, desarrollar la profesionalización de los evaluadores y su asociación en centros de evaluación que, además de su imparcialidad, ofrezcan las características de ser plurales, interterritoriales e interdisciplinarias. Propuestas que, como afirma el autor, son más viables en España debido al menor arraigo del modelo gerencial.

El tema de la negociación lo analizan separadamente A.J. Carretero y J. Mestres. Ambos coinciden en subrayar el carácter sustancial de este concepto en todo proceso de evaluación y considerar al evaluador como un intermediario en el proceso negociador, debatiendo en torno a su naturaleza y límites. El primero de ellos, parte de la consideración de que la pro-

ducción de conocimiento en evaluación tiene como última finalidad la estimación del valor social de lo evaluado. En un contexto de cambio como el actual, su impacto sobre la toma de decisiones constituye su principal justificación. Conceptualiza el concepto de cambio como un proceso de transferencia de valor en el que intervienen intereses, creencias y circunstancias diferentes, cifrando el objeto de la negociación, más que en el alcance de acuerdos necesariamente, en la modificación de las relaciones entre los diferentes grupos e intereses implicados. Los ámbitos de negociación varían según el ámbito donde se sitúe el objeto evaluativo, como *estrategia de descubrimiento* (ámbito epistemológico) en la generación de conocimientos, contrastación de interpretaciones y validación de datos; *estrategia de justificación* (ámbito ético), en la búsqueda de acuerdos normativos, respeto de los derechos de los evaluados, principios de transparencia y representatividad; o *estrategia de legitimación* (ámbito político), en la resolución de conflictos, distribución del poder, toma de decisiones y en la correlación de fuerzas. Se configura así un modelo de evaluación «negociante» con un importante papel de intervención socio-política, cuya utilidad se cifraría en su capacidad de promover procesos negociadores. Sobre esta base, reclama un aumento de las competencias de los evaluadores como promotores de negociaciones.

Por su parte, Mestres considera la negociación como la última dimensión en la evolución conceptual de la evaluación y subraya el carácter distintivo que adquiere aquella en la evaluación educativa con respecto a otros campos, debido a la mayor implicación personal que exige. Si el anterior autor establecía los límites en función del objeto, éste considera que todo es negociable excepto los principios éticos. Analiza los factores y problemas susceptibles de negociación en las diferentes fases y subraya el compromiso del evaluador, cuyo poder ha de poner al servicio de la resolución de conflictos. Es muy interesante su análisis de la relación entre los distintos ámbitos de evaluación educativa (de alumnos, del currículum, de programas, servicios e instituciones) y los estilos de negociación, destacando el papel clave y transversal de la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y del sistema de supervisión para una reforma de la educación. Partiendo de su

experiencia señala que los evaluadores deben ser buenos dinamizadores de los procesos de negociación. Apuesta por que la evaluación forme parte de la cultura de las organizaciones, sugiriendo que se forme en este sentido a los miembros de los equipos directivos y de los consejos escolares, propugnando impulsarla a través de los servicios de inspección educativa y los institutos de evaluación. Finalmente reflexiona sobre el necesario carácter ético de toda evaluación, lo que supone incluir las percepciones e intereses de los diversos grupos, sin ponerse al servicio de uno de ellos, como por lo general sucede cuando se utilizan categorías conformes con el sistema y los indicadores sociales están aliados con la estructura del poder.

Las cuestiones metodológicas son abordadas por M.J. Sáez y P. Muncio desde diferentes enfoques. La primera, parte de la constatación de la escasa cultura evaluadora de nuestra sociedad, lo que se advierte, p. ej., en las demandas predominantemente cuantitativas que formulan los clientes. A través de la revisión histórica, señala la inexistencia de una tradición en este campo hasta los años 70, y la orientación burocrática y economicista de sus inicios. La búsqueda desde la perspectiva cualitativa de otros enfoques metodológicos que contribuyesen a comprender la realidad más amplia y profundamente llevará al cuestionamiento del paradigma tyleriano, preocupado por la productividad, la eficacia y la rendición de cuentas, y enfocado al control político antes que a la mejora de las situaciones. Desde la perspectiva naturalista en que se sitúa, sale al paso de las dos cuestiones más controvertidas de este enfoque de evaluación: la subjetividad y la generalización, dos conceptos con distinto valor según se contemplen desde una aproximación cuantitativa o cualitativa. Para la última el principal instrumento será el propio evaluador, capaz de captar la realidad de manera holista, frente a la visión fragmentaria de los instrumentos del enfoque positivista, más interesados en la medición y en la búsqueda de sistemas de indicadores, deudores del mito de la neutralidad de la ciencia.

Muncio elude toda preocupación por las cuestiones de método que no sea la elección de instrumentos en función del problema y situación, considerando aquéllas como un problema

tecnológico exclusivamente, ajeno a toda cuestión ideológica. Realiza su análisis desde la *perspectiva cultural*, basada en cuatro modelos básicos (satisfaciente, político, optimizante e integrador). Si la elección de metodología se hace en función del estilo o cultura en que se sitúe el programa a evaluar, se obtiene un conocimiento parcial de la realidad. Propone un modelo que llama de *evaluación total*, integrado por metodologías múltiples que abarquen las cuatro perspectivas. Sus limitaciones las cifra en las dificultades para llevarlo a la práctica, su mayor coste (lo que planteará problemas al cliente), y la mayor duración del proceso.

Uno de los aspectos más críticos y problemáticos de la evaluación es el de los informes, consideración en la que coinciden M. J. Sáez y J. M. Escudero, autores respectivos de cada uno de los dos artículos dedicados al tema. Desde un pragmatismo metodológico de tipo naturalista, Sáez los caracteriza por ser canales de comunicación, representativos no sólo de hechos, sino también de los pensamientos y opiniones de los participantes, fuente de recomendaciones, y representación holista del objeto a evaluar. Diferencia entre informes formativos, sumativos, parciales, de casos y de autoevaluación, para centrarse en el informe final. Ofrece sugerencias prácticas, como que sea breve, sencillo, preciso, riguroso, dirigido a las audiencias interesadas tanto como a las naturales, incluyendo una parte histórica y con un estilo literario susceptible de hacerlo interesante. Aborda finalmente la cuestión de si deben ser negociados, concluyendo que, salvo los datos y sus interpretaciones, son difícilmente negociables.

Para Escudero la utilidad es uno de los valores que determinan la calidad de una evaluación. Considera poco desarrollada una teoría de la utilidad, instancia interpretativa que define la importancia del informe. La crítica del modelo gerencial radica en que conceptualiza la toma de decisiones de manera jerárquica. Apuesta por la evaluación como servicio público, animadora del debate democrático y por una utilidad más dirigida a la consecución de acuerdos negociados que a la culminación de procesos de toma de decisiones. De su experiencia evaluadora extrae, entre otras sugerencias, la utilidad de los modelos abiertos y

cooperativos, señalando su problemática, al posibilitar la emergencia de conflictos entre diferentes grupos e intereses. Señala, por último, que la utilización de la evaluación sobre el funcionamiento suele tener mayor incidencia en programas de menor escala y sobre los coordinadores directos del proyecto evaluado, que en programas de ámbitos más amplios y sobre la alta dirección.

En el capítulo dedicado al carácter de la evaluación, R. Stake hace una interesante reflexión epistemológica acerca del valor del estudio de caso para el conocimiento de los asuntos humanos, basándose en la importancia de la *experiencia vital* para el conocimiento y la comprensión de la gente. Con su estilo irónico y sencillo –pero lleno de sabiduría–, nos presenta un panorama claro de la utilidad de la experiencia y del conocimiento de lo particular. «Lo que convierte en útil una comprensión es un conocimiento pleno y total de lo particular», y «frecuentemente lo esencial es demasiado particular», son dos frases emblemáticas. Propone que los informes de evaluación ofrezcan *ilustraciones de la experiencia natural que se obtiene a través de las implicaciones personales cotidianas*. Se apoya en aquella corriente de pensamiento que ve más factible acercarse a la verdad en los problemas sociales, mediante declaraciones cargadas de sentido del encuentro humano y la inmersión en los fenómenos con una actitud holista. Frente a la crítica positivista de los modelos de acercamiento a la verdad más subjetivos y episódicos, como el estudio de caso, subraya el valor de las aproximaciones cualitativas cuando los objetivos son la comprensión, el incremento de la experiencia y el aumento de la certeza en lo que se sabe. «Particularizar –cita a W. Blake– es la única forma de valor. Los conocimientos generales son aquellos que poseen los idiotas». La generalización naturalista se forma en base al conocimiento del cómo y el por qué las cosas son como son, mediante la similitud entre los objetos y entre las cuestiones, y la sensibilidad a las covariaciones naturales de los sucesos. Los estudios de caso dan importancia a lo particular, a lo distintivo, siendo sus descripciones completas, holistas, a partir de una amplitud de datos obtenidos por observación personalizada y comunicados mediante informes en estilos narrativos, valiéndose de ilustraciones, citas literales de los

informantes, alusiones a los hechos e incluso metáforas, con el fin de facilitar la comprensión y la empatía.

En el mismo capítulo, M.A. Casanova analiza la tipología de la evaluación. Señala la importancia de seleccionar el tipo de evaluación adecuado a las metas perseguidas. Diferencia los caracteres formativo/sumativo, interno/externo y autoevaluador. Advierte la dificultad de establecer una distinción neta entre el carácter formativo o sumativo en determinadas fases de una evaluación, pudiendo un único proceso participar de varios tipos. Cuestiona la validez y objetividad de la evaluación interna, por faltarle la necesaria distancia que garantice la credibilidad de los datos, y duda del efecto de la evaluación externa sobre la mejora del profesorado. Cuestión que sólo tiene sentido desde una óptica administrativa, al contemplar al centro únicamente como un mero elemento del sistema y no como un sistema en sí mismo. A este respecto surge la pregunta de si pueden considerarse realmente externas las evaluaciones realizadas por elementos internos al sistema educativo, como los servicios de inspección. Caracteriza la autoevaluación profesorado como parte de un proceso más amplio de evaluación interna y global de un centro o programa, lo que resulta un tanto limitado, por cuanto se omite la autonomía del profesor (o de un equipo docente) para autoevaluarse, sin que tenga que obedecer a directrices administrativas. Como se afirma al señalar la complementariedad de los caracteres interno y externo, la evaluación debe entenderse como algo consustancial al proceso de trabajo y aplicarse a su mejora. Por último, señala la mayor problemática de la evaluación mediante procedimientos cualitativos, si bien reconoce que esto obedece a la inercia positivista que pesa sobre la formación de la mayoría personas dedicadas a la evaluación.

Las dos aportaciones que cierran la obra se dedican a las nuevas perspectivas de la evaluación, centrándose especialmente en analizar sus posibilidades de desarrollo en España como profesión, lo que hacen A.J. Carretero y M.J. Sáez, por una parte, y la situación institucional actual e inquietudes futuras, sobre las que A. Tiana centra su exposición. En ambos artículos queda patente la naturaleza política de

la evaluación. Los primeros analizan las características de la evaluación, desde la aparición del concepto en España en los 70 –con funciones de control y evaluación del aprendizaje orientada a la calificación– y su posterior evolución en la etapa democrática. Los cambios de concepción curricular y estructural en esta etapa dan lugar a la necesidad de evaluar la experimentación de las reformas que anteceden a la LOGSE. En la incipiente cultura de evaluación inaugurada en este contexto convergen tres factores clave: el proceso de descentralización administrativa del Estado de las Autonomías, los cambios políticos en el sistema educativo y la influencia externa de las nuevas corrientes en evaluación, principalmente del ámbito anglosajón. De las primeras evaluaciones de programas experimentales destaca la iniciativa mayoritaria del M.E.C., junto a las escasas manifestaciones de las administraciones autonómicas. Estas primeras evaluaciones, más orientadas al control de la descentralización y a la justificación de las políticas innovadoras –a diferencia de la ayuda a la toma de decisiones que suelen buscar los programas promovidos por las instancias autonómicas– tienen como rasgos comunes: su ambigüedad en la definición externa-interna; el predominio de metodología cuantitativa; la merma de su credibilidad por el intervencionismo de los evaluadores en los programas; las limitaciones de los informes (poco inteligibles para los no académicos y de difusión restringida); la tendencia intervencionista de los programas en las conclusiones y recomendaciones; la escasez de referencias explícitas al diseño y de reflexiones metodológicas. Pese a estos problemas tienen el mérito de haber introducido el valor intrínseco de la evaluación para la educación y de haber iniciado la búsqueda de modelos contextualizados en nuestra realidad. Este interés por parte del sistema educativo alcanza su máxima expresión en la creación del INCE. No obstante, se señala el choque entre el interés por el control y supervisión de la autonomía de los centros y sobre las competencias transferidas a las comunidades autónomas, por un lado, y la finalidad de autoevaluación de la propia práctica. Dadas las condiciones actuales de nuestro contexto –como un marco político definido por las relaciones gobierno central-autonomías; la escasa tradición participativa del profesorado y su desconfianza de toda iniciativa fiscalizadora; la

carencia de una cultura propia de evaluación y de profesionalización de esta actividad; la necesidad de vertebración democrática de la sociedad; la exigencia ciudadana de mayor claridad y transparencia de los programas y justificación de sus gastos y, en fin, el imperativo democrático de representación igualitaria de todos los intereses involucrados en los programas–, se propone el desarrollo de la evaluación en España desde un modelo *basado en la negociación*, cuyas ideas-fuerza serían: independencia, comunicación, representación, participación, publicidad y metodología cualitativa. Por último, apuestan por la profesionalización de la evaluación, como garantía de independencia y credibilidad, y por favorecer modelos más participativos en las organizaciones.

El artículo de A. Tiana, conceptualiza la evaluación desde la perspectiva de la administración educativa y las expectativas abiertas por la creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, dada su condición de director del mismo. Señala la rápida evolución conceptual y práctica de la evaluación desde su introducción en nuestro sistema educativo. Además de las motivaciones generales que explican el interés y la expansión progresivos de la evaluación de los sistemas educativos, las razones particulares del caso español son: la creciente demanda social de información acerca del funcionamiento y resultados del sistema educativo; el interés de las administraciones educativas por conocer cómo se desarrolla el proceso de implantación del nuevo sistema, para reorientarlo; la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades ante el derecho a la educación y la necesidad de incorporarnos a los estudios internacionales de evaluación. Las funciones del INCE están delimitadas doblemente por el ámbito de competencias del Estado, por un lado, y por la cooperación sobre la base de acuerdos con las administraciones autonómicas, por otra parte. La participación de las comunidades autónomas en la organización de este Instituto, se garantiza estar presentes en su estructura, formada por la Conferencia de Consejeros de Educación y el Consejo Rector. El problema de su independencia, se resuelve provisionalmente mediante la doble vinculación a la administración central y a las autonómicas, con la perspectiva de incrementar aquélla a medida que se complete el pro-

ceso de transferencias educativas. Con sentido autocrítico señala el retraso español en evaluación educativa y la falta de procesos de formación de profesionales y de constitución de equipos. Entre los proyectos de futuro, además de la evaluación de la implantación de la reforma y de los resultados de las sucesivas etapas educativas, destaca la construcción de un sistema de indicadores estatales de la educación, tan problemático como los interrogantes y desafíos para el futuro: el problema planteado por el diseño y desarrollo de programas estatales de evaluación en un contexto descentralizado; el de evaluar un currículo flexible –no centrado exclusivamente en conocimientos–, sin condicionarlo al mismo tiempo; combinar una evaluación de finalidad formativa e individual con otra de carácter diagnóstico, o el de la información acerca de los resultados de los estudios de evaluación.

Junto a su indudable valor de clarificación conceptual e intercambio de ideas, este libro destaca por ser una representación viva de las preocupaciones, limitaciones, avances y retos de la evaluación en nuestro entorno. Avances entre los que hay que subrayar el acuerdo casi unánime de los autores en defender la evaluación como servicio público a la comunidad y su corolario, la independencia de sus profesionales. Por todo lo cual contribuye significativamente a la construcción de una cultura de la evaluación en España.

José Antonio García Fernández

OTERO URTAZA, E. (1994): *Manuel Bartolomé Cossío: Pensamiento pedagógico y acción educativa*, Madrid, CIDE, pp. 349.

Una vez más tenemos entre las manos un trabajo del profesor Otero Urtaza sobre Manuel Bartolomé Cossío. En esta ocasión el CIDE publica acertadamente una parte de la tesis doctoral del autor (los aspectos de carácter biográfico han sido publicados por la Residencia de Estudiantes), referida fundamentalmente al pensamiento de Cossío, su intervención en las reformas educativas en diferentes etapas políticas y el apoyo que como educador, en el más

amplio sentido del término, prestó a distintas instituciones docentes.

Más concretamente en este libro se recogen «las bases y peculiaridades de sus concepciones pedagógicas, sus ideas acerca de la enseñanza, las innovaciones introducidas en el sistema educativo, los debates que plantean estas innovaciones en las instituciones, y también una visión sobre el propio reformador según el testimonio de las personas que le trataron asiduamente» (Presentación, p. 11).

Los cinco capítulos en que se estructura esta obra se centran en aspectos de enorme interés, además de sugerentes. Se estudia en ella el talante educador de Cossío, los presupuestos y las bases de su pensamiento educativo, la apuesta por una enseñanza educadora, las ideas para una reforma y su aplicación a diferentes instituciones.

Como referencia obligada, la Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.), Institución en la que Cossío desarrolla buena parte de su actividad como inspirador de las reformas educativas y como responsable, junto con Giner de los Ríos y otros institucionistas, de los planes elaborados para actividades educadoras que influyeron con fuerza en la vida política de la Restauración.

La presentación de las fuentes del pensamiento de Manuel Bartolomé Cossío, así como su idea de escuela y de maestro, constituyen un capítulo importante en el desarrollo de la obra. Igualmente la aportación que supone la diferenciación entre Educación Física, Moral, Técnica, Estética y Religiosa así como la separación entre las enseñanzas de la Geografía y de la Historia.

En el cuarto capítulo se estudia el interés reformista de Cossío. Tema éste que se repite con insistencia en la Historia de la educación española. El debate sobre las reformas tiene un largo recorrido, en este caso se mencionan las del primer tercio del siglo XX, hasta la política educativa de la Segunda República exactamente. Se completa esta visión en el capítulo quinto, dedicado al Museo Pedagógico, a las Escuelas Normales, al Instituto-Escuela y a la Fundación Sierra-Pambley.

Culmina la obra una amplia bibliografía y dos apéndices documentales: «el curso de pedagogía superior» y «el programa del curso de pedagogía superior para alumnos no oficiales», aportaciones ciertamente valiosas.

Son interesantes las precisiones que, rigurosamente justificadas, realiza el autor en el desarrollo de toda la obra. Estamos, pues, ante un excelente trabajo bien documentado, con análisis objetivo, que garantiza la calidad del libro recomendable a estudiantes, a profesores y a todos los que se interesen por la innovación y deseen reflexionar sobre el compromiso docente-educador.

No hay duda de que libros del contenido específico y de la calidad investigadora de éste, son de consulta obligada y de estudio oportuno y útil para los interesados por la Historia de la Educación y también, por que no, para aquellas personas que sienten su compromiso educador desde planteamientos innovadores, de fuerte incidencia en el medio social y cultural.

Cuando escribo estas líneas se cumplen los sesenta años de la muerte de D. Manuel Bartolomé Cossío. Las páginas que se escribieron entonces, en días sucesivos, recogidas en el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza (BILE), algunas publicadas en la prensa nacional, otras en revistas especializadas, son páginas que, como las de este libro, avalan y subrayan el valor pedagógico de un maestro.

C. Labrador

MUZÁS, M. D.; BLANCHARD, M.; JIMÉNEZ, A. y MELGAR, J.C. (1995): *Diseño de diversificación curricular en secundaria*, Madrid, Narcea, 203 páginas.

La LOGSE introduce en los puntos 23 y 37 de su articulado el concepto de diversificación curricular. El primero de estos artículos se refiere a la educación secundaria obligatoria, y el segundo a la educación especial. Si bien en ambos casos la lógica y el proceso que conduce a la diversificación es semejante, su finalidad es distinta. Cuando hablamos de diversificación curricular en educación especial nos referimos a una adaptación curricular extrema dirigida a

alumnos con graves dificultades de aprendizaje debidas, por lo general, a déficit severos y permanentes. En cambio, la diversificación curricular en la educación secundaria es una medida que permite la posibilidad de que los alumnos que, con dieciséis años, no han alcanzado los objetivos de la etapa, puedan, por esta vía, obtener el título de Graduado en Educación Secundaria.

El objetivo, pues, de los programas diversificados en la educación secundaria obligatoria es que los alumnos puedan adquirir las capacidades propias de dicho nivel. Para este fin, el currículo diversificado podrá contemplar áreas diferentes a las establecidas con carácter general en el decreto de enseñanzas mínimas. De todas formas, deberá incluir al menos tres áreas del currículo básico incorporando, en cualquier caso, elementos formativos de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico. Asimismo, los programas de diversificación curricular pueden desarrollarse por medio de una metodología específica para cada caso, así como de unos contenidos y criterios de evaluación personalizados.

Las diversificaciones curriculares son una variante extrema de las medidas de atención a la diversidad. En este sentido, son más drásticas que las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares, sean éstas significativas o no, pero no tan excepcionales como los programas de garantía social, puesto que éstos se aplican como una alternativa no reglada para aquellos alumnos que con dieciséis años cumplidos no tienen posibilidad o deseo de alcanzar los niveles exigidos por la educación secundaria.

Hemos creído conveniente extendernos bastante en estas consideraciones preliminares con el fin de enmarcar el significado del libro que nos ocupa. La obra aborda un tema muy novedoso y aún poco definido y entendido, por lo que genera bastante resistencias y miedos. La conjugación de las medidas ordinarias y extraordinarias encaminadas a dar una respuesta eficaz a la pluralidad de aptitudes, capacidades, motivaciones e intereses de los alumnos es, sin duda, una de las mayores dificultades que está encontrando el profesorado de educación secundaria obligatoria. Por todo ello, podemos decir que este trabajo es, cuando

menos, oportuno, ya que la ampliación de la educación obligatoria pondrá en el disparadero de la diversificación curricular a miles de adolescentes.

El trabajo que venimos comentando puede ser calificado como un buen material de guía y consulta, sazonado además con ejemplos concretos para diseñar un programa de diversificación curricular. Comienza encuadrando estos programas dentro del continuo de respuestas a la diversidad planteadas por la LOGSE y disertando sobre el siempre difícil maridaje entre comprensividad, como elemento que trata de garantizar la igualdad de oportunidades educativas, y atención a la diversidad, como principio de la enseñanza individualizada.

La segunda parte del libro, que es la más voluminosa, desarrolla un planteamiento global del programa y concreta el diseño curricular en cada área. Se inicia este segundo apartado con unos comentarios globales acerca de estos programas. Se recogen los objetivos generales de toda diversificación curricular, que no son más que redefiniciones y adaptaciones de los objetivos generales de la secundaria obligatoria, para a continuación definir las áreas del diseño curricular de diversificación. La propuesta de áreas que, en este trabajo, realiza el equipo de autores se concreta en las siguientes: Educación Física, Plástico-visual y Tecnología, como áreas troncales; Iniciación Profesional y Estructura Cognitiva, como optativas, y tres áreas globalizadas: Tutoría, Socio-lingüística y Científico-tecnológica. Se propone desarrollar el trabajo en estas áreas por medio de talleres experimentales que tienen una duración aproximada de un mes. Las temáticas de estos talleres son muy variadas y van desde preparar y realizar un viaje u organizar una fiesta hasta la construcción de cometas o calentadores de aire, pasado por la realización de una película o un periódico.

Una vez expuestos los aspectos generales que componen estos programas, se presenta cada una de estas áreas siguiendo un esquema común. En un primer momento, encontramos las consideraciones generales de cada área, definiéndose a continuación los objetivos que se pretenden desarrollar y los criterios de evaluación, así como los bloques temáticos y su desarro-

llo en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A continuación, aparecen dos ejemplificaciones de programación de una unidad didáctica donde se describen los elementos que intervienen en dicha programación, las actividades a desarrollar en ella y los materiales elaborados para su aplicación. El desarrollo de cada área finaliza con la presentación de algunos instrumentos pensados para realizar la evaluación cualitativa y formativa del aprendizaje del alumno, del proceso educativo y de la propia unidad didáctica.

El tercer y último apartado del libro pretende ser una guía que facilite la elaboración del programa individualizado por parte de los centros siguiendo las directrices de la legislación vigente. Para concretar una diversificación curricular es necesario que el centro elabore un elemento previo denominado *programa de diversificación base*. Este programa base debe ser coherente con el proyecto educativo, el proyecto curricular, los objetivos de la educación secundaria obligatoria y las características generales de la población que accede a los programas de diversificación. Las decisiones a tomar en la elaboración del programa base afectan a las áreas que lo componen, a las unidades didácticas de cada área, a los planteamientos psicopedagógicos, a la metodología a utilizar, y a la evaluación y seguimiento de los alumnos. Asimismo, hay que tener presente que estas decisiones repercuten en el propio proyecto curricular, en los aspectos organizativos del centro, en el agrupamiento de los alumnos, etc.

Pero los programas base de diversificación de un centro nunca pueden aplicarse directa y linealmente a los alumnos. Es necesario un proceso de individualización a cada uno de los integrantes. La concreción de cualquier diversificación individual implica la participación activa de toda la comunidad educativa. En primer lugar, el equipo docente es el encargado de elaborar un informe del alumno; por su parte, el departamento de orientación realiza su evaluación psicopedagógica y una entrevista con el alumno y la familia. Si oídos ambos, el equipo educativo decide incorporar al alumno en el programa, tanto éste como el departamento de orientación realizarán la adaptación del programa base al alumno, siguiendo un esquema más o menos parecido al propuesto por los

autores y ya comentado en los párrafos precedentes.

Recapitulando lo expuesto hasta el momento podemos decir que el objetivo –cumplido a nuestro parecer– de este trabajo es el de facilitar la comprensión, discusión y adaptación de los programas de diversificación a la realidad concreta del aula. Por ello, no podemos esperar que el libro se reduzca a ofrecer un ramillete de preceptos para la acción que deban ser seguidos escrupulosamente para realizar una diversificación con éxito. La obra debe ser considerada más bien como un punto de arranque desde el que se pueden dibujar nuevos caminos y propuestas alternativas, puesto que no en vano aborda un campo prácticamente silvestre en donde cualquier intento de roturación, por modesto que sea, debe ser acogido con nuestro máximo interés.

Hay otro hecho destacable que avala la obra: los firmantes del trabajo reconocen que éste es fruto de su experiencia cotidiana, pues no en vano el equipo de autores proviene de la docencia y la orientación en secundaria, y son conocedores de la problemática de la educación compensatoria y de la formación ocupacional. Este hecho mediatiza la orientación del trabajo, puesto que en el mismo se intenta dar respuesta a problemas vividos y a preocupaciones sentidas en la actualidad por muchos docentes de educación secundaria obligatoria.

No nos gustaría finalizar esta breve reseña sin aportar nuestro punto de vista sobre la problemática de la diversificación curricular, que también podría hacerse extensiva a todas las medidas de atención a la diversidad. Es verdad que estos programas se antojan muy pertinentes para que alumnos con problemas de rendimiento serios a lo largo de su escolarización puedan alcanzar la titulación mínima ofertada por nuestro sistema reglado; ahora bien, para que esto suceda no sólo es necesario una adaptación de métodos o contenidos. Sin duda, se antoja mucho más importante la adaptación de todo el contexto escolar y, sobre todo, del sistema de relaciones e interacciones personales y educativas en el que está involucrado el alumno que potencialmente se beneficiará de la bondad de los programas de diversificación.

Rubén Fernández Alonso

BROSIO, RICHARD A.: *A Radical Democratic Critique of Capitalist Education*. New York: Lang, 1994. 635 pp.

Una de las primeras impresiones que se tiene al abrir el libro de Brosio es que tienes entre las manos una obra ingente, una obra que es el resultado de años de un trabajo serio, comprometido y profundo dedicado a la educación. Esta primera impresión queda sobradamente confirmada después de leer el libro: 635 páginas de un análisis exhaustivo de la educación capitalista. Brosio nos ayuda a ir más allá de las apariencias superficiales de la educación y la escolarización y a descubrir la lógica capitalista que siempre está erosionando los objetivos democráticos que se supone que cumplen las escuelas.

Como reconoce el mismo Brosio, el libro se centra sobre todo en Estados Unidos. Sus análisis del sistema escolar de los Estados Unidos, de la historia de la educación en aquel país y de los estudios de sociología y política de la educación que se han producido allí son unos análisis ingentes. No obstante, si bien es cierto que en estos momentos proceden de Estados Unidos algunos de los teóricos más importantes en el campo de la educación y también que su educación capitalista es un buen ejemplo para todos los países «desarrollados», se echa en falta unas fuentes teóricas más amplias que incluyan personas como Richard Peters, Wilfred Carr, John y Pam White, Stephen Kemmis y Lawrence Stenhouse, Torsten Husen y Basil Bernstein o Paulo Freire. Todos ellos podrían aportar algunas sugerencias útiles a los análisis y propuestas de Brosio.

La tesis central del libro de Brosio queda muy clara desde el principio: la escuela pública, y la educación en su sentido más amplio, tiene una doble cara como Jano en los países capitalistas «desarrollados» porque tiene que responder a dos exigencias muy diferentes e incluso contradictorias: las que le impone el sistema económico capitalista y las que proceden de la democracia y sus ideales de libertad, igualdad y fraternidad (aunque Brosio se centra sobre todo en la igualdad). «El imperativo económico capitalista exige que las escuelas produzcan trabajadores voluntariosos y competentes, mientras que el imperativo democrático

tico-igualitario exige que la educación pública desarrolle trabajadores y ciudadanos bien formados y críticos que se comprometan con roles que van más allá del trabajo y que sean capaces de utilizar sus destrezas críticas para analizar las relaciones laborales capitalistas y el control de la economía. El imperativo democrático-igualitario pretende que las escuelas públicas desarrollen una sociedad basada en una toma de decisiones auténtica y participativa; es más, favorece la existencia de una igualdad de oportunidades básica y de experiencias vitales fundamentales». (p. 1)

Estos dos imperativos son contradictorios y la mayor parte del tiempo entran directamente en conflicto. Los poderes del capital son más fuertes que los de la democracia y el estado respalda el imperativo, incluso en los casos en los que eso implica dañar seriamente la democracia. Sin embargo, el imperativo democrático desafía el capitalismo y de vez en cuando se han producido algunas conquistas democráticas, pero si y sólo si no amenazan realmente la dominación capitalista. Y este es el sesgo pesimista del libro de Brosio, un sesgo que procede de su formación teórica: Marx, Gramsci y Dewey. Incluso si sus profundas lecturas y familiaridad con las ideas de Gramsci y Dewey le permiten mantener un enfoque más optimista de la educación y de la contribución de la educación a la construcción de las sociedades democráticas, al final sale a la superficie el determinismo marxista. La lógica del mercado es más potente que la lógica de la ciudadanía y los avances del imperativo igualitario democrático no son conquistas de la clase trabajadora o de gente comprometida, sino concesiones de la clase capitalista hegemónica que mantiene su dominio del sistema social incluso después de esas concesiones.

El análisis teórico gramsciano de las democracias ayuda a Brosio a superar algunas de las tesis más rígidas del marxismo, y eso es sumamente provechoso. Lo mismo ocurre con la filosofía de Dewey, cuya contribución a la educación merece agudos e inteligentes comentarios críticos de Brosio. Ahora bien, si Brosio se hubiera formado en una tradición socialista diferente, la anarquista por ejemplo, habría desarrollado una contribución más equilibrada a las relaciones entre la educación y la transforma-

ción social. La educación democrática es una condición necesaria de la transformación social, pero no es suficiente. Si pretendes vivir en un sistema realmente democrático, deberás ir más allá de las paredes de tu escuela y cooperar con otras personas que están luchando por una sociedad diferente. Esta tesis es algo que Brosio subraya con fuerza y tiene razón.

Sin embargo, también es cierto que aun en el caso de que se cambien las relaciones económicas capitalistas, todavía queda un largo camino para llegar a una sociedad libre, igual y fraterna. La opresión tiene raíces mucho más profundas que la explotación económica. Por eso, si te centras solamente, o fundamentalmente, en las relaciones económicas puedes fallar el blanco, como ya lo falló Marx, y más todavía los auténticos herederos de Marx, como Lenin, Stalin o Castro. No existe algo parecido a un marxismo democrático, al menos en la praxis real, y el mismo Marx no estimó mucho las instituciones democráticas, ni la libertad o los derechos humanos, que no pasaban de ser para él construcciones ideológicas de la burguesía. Aprecio realmente las ideas de Brosio sobre el marxismo democrático y creo que Gramsci es lo mejor que puede utilizar para desarrollar un nuevo enfoque del marxismo, un enfoque que, para poder finalmente cuajar, tendrá que dejar a un lado el estrecho determinismo económico que empobrece las acertadas críticas que Marx hizo de la sociedad capitalista.

Tan pronto como te alejas de ese economismo, puedes tener una comprensión y una valoración más adecuadas de la contribución de la educación a la transformación de la sociedad. Es más, puedes encontrar que el sistema educativo es el lugar en el que se inculcan la obediencia y la sumisión en la mente de los niños. Desde este punto de vista, la contribución de Dewey a las relaciones entre la democracia y a educación merecen unas críticas más positivas, como reconoce el mismo Brosio. Puedes entender igualmente por qué el trabajo de Freire en la educación tuvo unas consecuencias tan revolucionarias. O, lo que también es importante, tiene que admitir que las personas que realmente impulsaron el imperativo democrático en el seno de la sociedad capitalista ganaron efectivamente batallas muy importantes

contra la clase hegemónica y contra las personas que detentaban el poder, las cuales tuvieron que renunciar a algunos privilegios precisamente porque habían perdido la batalla y renunciaron muy a su pesar.

No puedo responder la pregunta de Brosio sobre si «la escuela progresista bienintencionada que pretende un desarrollo de la totalidad de la persona puede florecer o incluso sobrevivir como un islote en medio de un mar dominado por prioridades capitalistas. Me gustaría también tener una respuesta para su pregunta sobre quién podrá ser el sujeto de esa esperada transformación del sistema educativo y de la sociedad, pero la verdad es que no lo sé. Desde luego, como argumenta Brosio en el último capítulo, nada puede surgir de unas personas «post-modernas», y apoyo totalmente las críticas que Brosio dirige a Rorty y a otros universitarios; habría realizado incluso unas críticas muchos más duras de Vattimo. Pero tiene razón cuando señala las acciones ingenuas o colaboracionistas de aquellas personas que, al renunciar a toda idea de totalidad, están abriendo la puerta a la Derecha, y esa parece ser la actual situación de los Estados Unidos. Como él subraya, «el post-modernismo puede verse como la piel cultural del capitalismo reciente» y los pensadores post-modernos son una parte del problema que tenemos que afrontar más que una solución.

Mi sugerencia sería que ambas preguntas pueden ser preguntas equivocadas. Está dando por supuesto que existe «un» sujeto de la transformación social, un viejo prejuicio marxista, una nostalgia de una clase trabajadora desaparecida que libró impresionantes batallas contra un sistema capitalista más cruel. Está dando por supuesto también que existe una especie de opción entre «todo o nada» en la contradicción que se da entre los dos imperativos que analiza a lo largo de su libro. La realidad social, sin embargo, es bastante más compleja que lo esperado, o que lo deseado. Deberíamos acostumbrarnos a vivir con esos dos imperativos contradictorios durante una larga temporada, a lo mejor para siempre. La primera pregunta que debes responder es una muy sencilla: ¿qué imperativo quieres apoyar? Si te pones de parte de quienes siguen desafiando el imperativo capitalista y aspiras a unas sociedades diferentes, tiene que

mantener vivas las teorías globales, los «grandes relatos», que te permiten tener un marco de referencia más amplio y descubrir las complejas relaciones que existen entre la escuela y la sociedad. Y en contra de lo que dice Brosio, debes darte cuenta de que el enemigo principal, el impedimento más grande, no es el capitalismo (por más que sea un enorme obstáculo), sino el poder y la opresión.

Un último comentario. Para construir el sujeto de la transformación de la escuela que busca Brosio, me atrevo a sugerir al autor que escriba un libro más corto, la clase de libro que preservando las ideas fundamentales de esta obra, pueda ser leído por los profesores que están de hecho trabajando en la escuela primaria y secundaria.

Félix García Morillón