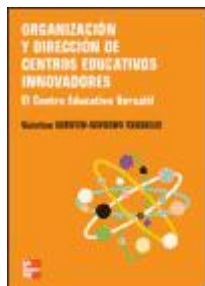


## RECENSIONES



**Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2007). *Organización y Dirección de Centros Educativos Innovadores. El Centro Educativo Versátil*. Madrid: Editorial McGraw-Hill, 492 pp. ISBN: 978-84-481-5667-1**

Martín-Moreno Cerrillo es Catedrática de Universidad, especialista en Organización y Dirección de Centros Educativos. Su trayectoria en este campo es amplia y cuenta con una experiencia de más de dos décadas realizando contribuciones, tanto con su labor docente, como investigadora. En este libro, lleva a cabo un exhaustivo análisis de la realidad de la organización y dirección de centros educativos, tras observar las prácticas organizativas que los centros educativos desarrollan en la actualidad. El resultado de esos estudios la ha llevado a proponer un nuevo modelo de centro, al que denomina “el centro educativo versátil”. En este libro desarrolla este modelo más ampliamente que en sus publicaciones anteriores; lo aborda como necesidad y, a la vez, consecuencia de la sociedad actual, que requiere organizaciones escolares mucho más flexibles y dinámicas. El centro educativo versátil es el nuevo paradigma que daría cabida a tales demandas.

La obra se presenta estructurada en doce capítulos, todos ellos con un elaborado guión que facilita su lectura, además de numerosas tablas y figuras en color que la hacen más amena, si cabe. La autora se ha esforzado en exponer un tema tan complejo, como es el de la organización y dirección de centros docentes, con claridad y sencillez, lo que hace la lectura del libro muy reveladora.

En el *primer capítulo* plantea el centro educativo versátil como modelo de centro educativo capaz de dar respuesta a las nuevas demandas de nuestra sociedad. Lo caracteriza por ser una organización más flexible y diversificada, capaz de adaptarse a la emergente Sociedad del Conocimiento.

El *segundo capítulo* permite al lector, bajo el epígrafe “Las organizaciones educativas”, comprender la complejidad que caracteriza a los centros educativos como organizaciones. Analiza los diversos enfoques que coexisten actualmente, derivados de las distintas vías de construcción teórica e investigación que ha seguido el análisis organizativo de la escuela. Esta

diversidad de enfoques, como señala la autora, no permite llegar a una significación unitaria, pero aporta una interesante variedad de métodos de investigación que permiten conocer, aunque de forma fragmentada, la realidad organizativa de los centros escolares.

La complejidad anteriormente descrita se refleja, de nuevo, en el *capítulo tres*, en el que se abordan las teorías clásicas que se desarrollaron para explicar la dinámica de las organizaciones empresariales, desde los puntos de vista de la producción y la rentabilidad y que, posteriormente, se trasladaron a la educación, constituyendo la base primaria que fundamentaría la práctica organizativa de las escuelas. Su impacto fue considerable y todavía perdura en la actualidad. La autora detalla los *pros* y *contras* de implantar, sin más, modelos estrictamente industriales a la realidad de los centros educativos.

El análisis de los nuevos paradigmas organizativos ocupa los *tres siguientes capítulos*, en los que se exponen diversos paradigmas. En el capítulo 4, el “paradigma de las escuelas eficaces” y el “paradigma del desarrollo organizativo (D.O.)” (actualmente en competición por sus planteamientos “opuestos”, circunstancia que no coadyuva a la elaboración de una base sólida que contribuya, a su vez, a la mejora de los centros educativos), el “modelo europeo para la calidad E.F.Q.M.” (con una amplia aceptación en el ámbito empresarial, así como en diversos centros educativos) y la “reingeniería de procesos”, que se presenta como una teoría alternativa, cuya adecuada implementación podría traducirse en una mayor introducción en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los avances que la investigación educativa ha conseguido en múltiples campos.

Un nuevo paradigma (*capítulos 5 y 6*), el denominado “cultural pluralista”, enfatiza en la organización y dirección de centros educativos “la atención a las necesidades educativas de los alumnos y de la comunidad a la que pertenecen, desarrollando estrategias para la participación externa en los centros escolares”. Considerar en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto el contexto externo al centro, como el interno, requiere reestructurar la organización y dirección de los centros en torno a los siguientes subsistemas: entorno, objetivos, tecnología, estructura formal y normas informales. En su empeño por aportar soluciones a la complejidad de este campo de estudio, la autora destaca la importancia de la organización de los entornos en los que se desarrolla el aprendizaje del alumnado para dar respuesta a la acuciante necesidad de la innovación curricular, abordando en el *capítulo 7* la perspectiva de las organizaciones educativas.

A lo largo de los *capítulos ocho y nueve*, introduce al lector en la realidad cotidiana de los centros educativos, y apuesta por la creación dinámica de comunidades profesionales en cada establecimiento escolar, capaces de dar respuesta a la complejidad de las relaciones humanas y, más concretamente, al impacto que la conflictividad genera en la dinámica de las mismas.

En el *capítulo diez*, la profesora Martín-Moreno aporta, desde su dilatada práctica en la educación a distancia, una visión crítica y constructiva de todos los

elementos que constituyen las organizaciones educativas virtuales, al tiempo que valora el incremento de estas instituciones como alternativa que da respuesta a las modernas demandas de profesionales y estudiantes.

Los *dos últimos capítulos* de la obra están dedicados a exponer cuáles son los parámetros existentes para la investigación sobre la organización y dirección de los centros educativos, así como a fijar el marco científico epistemológico para la construcción del conocimiento sobre las organizaciones educativas.

Finalmente, se puede afirmar que esta obra resulta imprescindible para todos aquellos profesionales relacionados con el mundo de la organización y dirección de los centros educativos. Ofrece un completo análisis de los modelos organizativos, así como estrategias e instrumentos para una organización y dirección innovadoras y flexibles de las instituciones educativas. Se convierte, además, en un volumen básico para quienes, desde su responsabilidad como gestores, se planteen ser promotores del cambio en las organizaciones educativas.

M<sup>a</sup> Rosa **García Ruiz**  
Universidad de Cantabria



**Luís Gómez, Alberto y Romero Morante, Jesús (2007). *Escuela para todos, conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*. Santander, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria. 468 pp. ISBN 978-84-8102439-5**

La Universidad de Cantabria acaba de publicar una interesante y sugerente obra titulada *Escuela para todos. Conocimiento académico y geografía escolar en España (1830-1953)*, cuyos autores, profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales dicha Universidad, Alberto Luis Gómez y Jesús Romero Morante, abordan de forma clara, precisa, a la vez que contundente, la construcción social del conocimiento académico referido y circunscrito a la disciplina de Geografía.

### **Miscelánea de Juventud y Experiencia**

Los autores, profesores titulares de Universidad, combinan dos aspectos que se entrecruzan: la juventud y la experiencia, y que aportan a esta obra la dimensión necesaria en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, de innovación, creatividad y madurez. Esta interrelación generacional denota una antigua preocupación por el sentido educativo de la enseñanza de la geografía, que ya se dejaba ver en textos autorados por Luis Gómez como *Los cambios recientes en la geografía alemana*, 1978 o *El geógrafo español: ¿aprendiz de brujo? Algunos problemas de la geografía del paisaje*, 1980, o bien en colaboración con Horacio Capel y Luis Urteaga en tiempos de cambio *La geografía ante la reforma educativa*, 1984, y que ha sido un "continuum" a largo de una trayectoria académica ininterrumpida de treinta años. Esta larga experiencia se alimenta de la capacidad innovadora del otro autor, miembro también del grupo Asklepios y Fedicaria, nexo en la preocupación e inquietud intelectual por el campo de las Didáctica de las Ciencias Sociales, bajo un prisma esencialmente crítico. A lo largo del prólogo se perfila la semblanza de los autores y su simbiosis con la obra.

### **El Currículum Como Construcción Sociohistórica**

A lo largo de todo el libro encontramos sobradas razones que evidencian y justifican el estudio de la Geografía como materia escolar, dentro de un marco más amplio abierto a las disciplinas escolares. Es una obra ambiciosa y comprometida, que muestra que no sólo la geografía, como disciplina, constituye un *soporte curricular* por el que se canaliza el conocimiento académico que las instituciones educativas han de transmitir, sino que también es un espejo colectivo que refleja los valores, actitudes, estereotipos e ideologías de la sociedad a la que corresponde su mirada. La obra abunda y

profundiza sin ambages en el campo de la investigación historiográfica, dado su carácter disciplinar, en la que afronta una función emblemática, dada la presencia simbólica en la escuela, mediante el lema “una escuela para todos” y al mismo tiempo representa una función catártica, donde recibe y asume de buen grado una gran parte de críticas de la que es objeto la institución escolar. Así pues resulta sugerente y novedosa la ilustrativa aportación de Raimundo Cuesta (1997, 1999, 2005) donde establece la categoría heurística del *código disciplinar* para explicar la larga tradición social inventada y recreada de la Historia, configurada históricamente, y formada por un conjunto de ideas, valores y rutinas que legitiman su función educativa y regulan la práctica de su enseñanza. En este sentido, las disciplinas escolares—y en concreto la Geografía es una clara muestra de ello—son construcciones sociohistóricas y a través de la genealogía escolar exhibe los arquetipos del conocimiento dominante.

Los autores no son ajenos a esta cosmovisión de la construcción sociohistórica del currículum. Comparten con Goodson, Chervel, Viñao, entre otros, que la recuperación del pasado a través de las disciplinas escolares, no es un simple ejercicio de erudición de carácter transmisivo, sino que paralelamente muestran los principales hitos subyacentes de la propia teoría social. Planteamientos que consideran la escuela como un espacio reproductor de un conocimiento socialmente impuesto, a todas luces coherente con la dimensión analítica que la larga trayectoria de los autores imprime a la geografía escolar como conocimiento académico.

Por otra parte, es frecuente encontrar estudios de las disciplinas escolares basados en la búsqueda de imágenes que muestran descriptivamente las relaciones ente sus fundamentos epistemológicos como disciplina, su desarrollo como conocimiento académico y planeamientos didácticos. Esta obra supera con creces esta concepción y contrapone analíticamente la construcción social del conocimiento geográfico hacia otros planteamientos más abiertos y sugerentes, como una historia sucesiva en cuanto implica una vinculación constante y estrecha entre postulados y principios sociogenéticos que determinan las complejas relaciones entre la regulación del conocimiento, la elocuencia de su contenido y la técnica para su aplicación, a lo largo del tiempo, desde una mirada diacrónica. Cobra pues fuerza explicativa el sentido de “alquimia”, dado por Thomas Popkewitz (2001), en la conversión del saber normalizado en disciplina escolar.

Sin embargo, la aportación sin duda más notable de esta obra, junto a la construcción genealógica del conocimiento disciplinar de la geografía, estriba en el abundante caudal teórico que existe y acompaña en todo momento los principios que modulan y reconceptualizan los códigos del conocimiento escolar (p. 32 y ss.), y en este caso concreto referido a la Geografía como disciplina escolar. Es decir, los autores se adentran en explicar y precisar las fuerzas interactuantes que determinan en cada momento histórico las convenciones curriculares al hilo de la tradición sin perder de vista el papel desempeñado por el profesorado. Destaca y sobresale la abundante, prolífica y actualizada bibliografía acompañada de una base documental de bases legislativas relativas a planes de estudio, reglamentos y cuestionarios, relacionadas con la enseñanza

de la Geografía, que viene a reforzar el inmenso caudal que aporta esta obra en el marco de la Historia del Currículum y más concretamente por su potencial explicativo (pp. 434-455). Este gran "archivo" documental da sentido al campo conceptual creando los mecanismos indispensables para que el desarrollo histórico del conocimiento de la geografía transcurra y se desenvuelva dentro de un marco explicativo. No es un libro divulgativo, de carácter descriptivo, que muestra las fases históricas del desarrollo de la geografía escolar en España, con un rico apéndice legislativo, sino todo lo contrario, redundante y se detiene en mostrar, sugerentes y poderosas imágenes explicativas de la geografía escolar en cuanto disciplina. No cae en la mera yuxtaposición entre conocimiento escolar e historia, sino que la historia de la Geografía escolar como disciplina del currículum adquiere una dimensión explicativa e interpretativa, a través de la exposición de hechos que conducen a la comprensión de fenómenos.

Ivor Goodson (1991) en un trascendente artículo publicado por *Revista de Educación*, justificaba el estudio de las materias escolares por el doble significado, simbólico y práctico que éstas contienen. La Geografía escolar, como se muestra en esta obra a lo largo de su devenir histórico como disciplina escolar, adquiere este simbolismo porque a través de los contenidos en los programas y libros de texto, se legitiman y refuerzan determinados convencionalismos académicos que se plasman en la práctica docente (enfoque academicista, progresivismo educativo, geografía activa, perspectiva tecnicista,...). Por consiguiente, el estudio de la geografía como disciplina escolar nos proporciona no sólo un conocimiento pormenorizado de su organización diacrónica, sino también del control y utilización que se ha ejercido sobre el conocimiento geográfico a lo largo del proceso de escolarización.

### **Una Bitácora Genealógica**

El libro se mueve en torno a cuatro partes, nominadas con caracteres alfabéticos (A, B, C y D), estructuradas en once subapartados a modo de capítulos, que muestran el transcurso del conocimiento y particularmente el referido a la Geografía escolar, concretamente desde la segunda mitad del siglo XIX hasta mediados del siglo XX. Un recorrido genealógico que está centrado principalmente en las partes B y D, donde la parte A alberga una justificación de las disciplinas escolares desde la Historia del Currículum, argumentando el enfoque sociogenético. Los autores, Luís y Romero, no esgrimen su condición de "deconstruir" la normalidad en la enseñanza en el aprendizaje y formulan una apuesta valiente y decidida hacia lo que ellos catalogan de "mirada genealógica" del conocimiento escolar (p. 24) en el que apuntan a desvelar las claves o ejes gramaticales de las funciones sociales y modos de educación en la transmisión e interiorización del conocimiento como código disciplinar. Desde esta perspectiva, como ya lo hiciera Young (1971, 1998), consideran la noción del "*currículum como hecho*", como un conocimiento ya predeterminado de antemano, externo al sujeto, que se transfiere a éste mediante la acción del profesor a través de las disciplinas escolares (p. 25-30). La justificación y alambicado teórico sobre la sociogénesis de las disciplinas escolares también se hace extensivo, pero de forma muy sucinta a la configuración del discurso geográfico, que se enmarca dentro del área curricular de las Ciencias Sociales. Cobran fuerza las razones de

carácter epistemológico que Foucault esgrimía en sus lecciones en el Collège de Francia al definir la genealogía como “*la insurrección de los saberes*”, no tanto por los contenidos, los métodos y los conceptos de una ciencia, sino por los efectos que el poder centralizador de las instituciones detenta y al funcionamiento de un discurso científico organizado dentro de una sociedad como la nuestra.

También la primera parte (A) incluye un segundo capítulo en el que se destaca la importancia de las fuentes legislativas y bibliográficas en la configuración del currículum, resaltando el énfasis en las fuentes primarias relacionadas directamente con el objeto de estudio, o sea, cómo se ha ido generando el currículum de la escuela primaria y la incorporación de la Geografía como conocimiento específico y particular dentro de una gran área curricular denominada Ciencias Sociales. En este apartado se pone de manifiesto la influencia de agencias educativas que de alguna manera han ejercido su influencia en los códigos pedagógicos o disciplinares, tales como las propias Administraciones educativas (*Board of Education, Department of Education and Science* en el Reino Unido, *Bureau of Education* y la *National Education Association* en EEUU), Corporaciones académicas que aglutinan a Sociedades o Asociaciones para la defensa de intereses de determinados campos del conocimiento, tales como el *Council of the Royal Geographical Society*, la *Sociedad Geográfica de Madrid* o la *The Geographical Association, GA*, fundada en Oxford en 1897, e incluso las Asociaciones profesionales y sindicatos, así como Instituciones/centros, empresas culturales y revistas (*Museo Pedagógico Nacional* (1882), *la Escuela de Estudios Superior del Magisterio* (1909), *la Residencia de Estudiantes*, sobre todo, *la Junta de Ampliación de Estudios* y tantas publicaciones relacionadas, como el *Boletín Oficial de Instrucción Pública*, *Revista de Pedagogía*, *Revista de Escuelas Normales*, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, *Anales de la JAE* y de cuño más reciente *Revista de Educación* y *Revista Española de Pedagogía*). Incluso la inferencia a Organismos Internacionales (Ligas Educativas asociadas y vinculadas al Movimiento de Escuela Nueva y la Unesco), como también se incluyen la influencia de personalidades relevantes (T.H. Huxley, A. J. Herbertson, J. Fairgrieve, N. V. Scarfe, del mundo anglosajón o Antillón, P. Plans, pasando por J. Benejam, R. Beltrán y Rózpide, entre otros) que han sido referentes en el ámbito disciplinar de la geografía escolar. Son numerosas las citas a trabajos e investigaciones relacionados con todos estos agentes configuradores en mayor o menor medida de la política curricular. Ana Arendt en su obra *Entre pasado y futuro*, afirmaba con contundencia que “*el pasado no lleva hacia atrás sino que impulsa hacia delante en contra de lo que se podría esperar, es el futuro el que nos lleva hacia el pasado*” (p. 16), lo que una construcción socio histórica de las disciplinas escolares justifica y exige, como se hace en esta obra, tener en cuenta los diversos contextos y espacios temporales en los que se produce el currículum y se desarrollan las reformas educativas.

La parte B, entra en materia, se refiere de forma particular a la creación de un sistema educativo público de educación y su evolución hasta la segunda mitad del siglo XX a través del transcurso y avatares sociohistóricos de una centuria, contexto éste en el que se analiza la evolución de la enseñanza de la

Geografía. Tanto por el objetivo como por el espacio temporal que abarca el análisis, es la parte más extensa del libro, 179 páginas. Precisamente contiene un capítulo excesivamente largo, en el que discurre la renovación, retroceso y recuperación de los principios de la enseñanza de la Geografía escolar, así como un extenso correlato de disposiciones normativas, relacionadas con las editoriales y concreción curricular en España, durante la primera mitad del siglo XX. Pretensión ambiciosa, donde reside el interés central de la obra. En este apartado del libro, los autores, Luís y Romero, explican pormenorizadamente la construcción de una disciplina escolar en el marco de procesos más amplios y fundamentales: la creación de un sistema público de enseñanza y la configuración de la moderna ciencia geográfica. Este proceso, que se vislumbra con notoriedad con un amplio y cuidado repertorio de referencias bibliográficas y fuentes normativas, nos recuerda la reflexión de Octavio Paz en su ensayo *Itinerario* (1994), en el que afirma que la modernidad es el tiempo de la escisión: "*La Edad Moderna, desde el Renacimiento, ha sido la de la ruptura: hace ya más de quinientos años que vivimos la discordia entre las ideas y las creencias, la filosofía y la tradición, la ciencia y la fe*". Justamente al leer esta parte surgen notoriamente una serie de ideas como elementos de reflexión que transcurren entre dos mundos escindidos, la tradición y la modernidad. Así, las innovaciones curriculares referidas al ámbito de las disciplinas escolares han de estar relacionadas con los objetivos de las grandes reformas escolares: de la vieja, utilitaria y socialmente moralizadora escuela elemental a la nueva, enciclopédica y patriótica enseñanza primaria. Además, se pone sobradamente de manifiesto la preocupación de los autores por cuál era el conocimiento y enseñanza de la geografía a partir de la creación y funcionamiento de la escuela pública a mediados del siglo XIX. Sobre todo tratándose de una ciencia compleja, marginada por las disciplinas modernas triunfantes y una asignatura escolar por construir y afianzar durante todo el siglo XIX, que oscila entre el verbalismo y las orientaciones utilitaristas del aprendizaje.

Sin embargo, hay algunos detalles en esta parte que confunden al lector. Los dos primeros subapartados o capítulos, *Orientaciones utilitaristas y enfoques formalistas del currículum*, como *enfoques academicistas de la geografía escolar* que analizan y explican el estado de la cuestión en las escuelas británicas, sin hacer una referencia explícita a las razones que les lleva a adoptar este paso. Parece que los autores desean mostrar el haz y el envés de una disciplina escolar que está en proceso de construcción, además del avance y trascendencia pedagógica que conlleva a pesar de las cosmovisiones sociales conservadoras (p. 69). Estas imágenes que contemplamos de forma asimétrica, muestran la construcción social del currículum de la geografía escolar en las escuelas británicas a pesar de las inercias utilitaristas y enfoques de carácter academicista, para mostrar posteriormente las dificultades de esta ciencia para afianzarse como materia de enseñanza en España, como recoge la tradición a comienzos del siglo XX, a través de Álvarez y Pedreira (1903), cuando escribía: "*... en España, la Geografía no es una ciencia, es una asignatura; no es un estudio, es un renglón del plan de enseñanza*" (p. 7). En este contexto las miradas, aunque asimétricas al contexto británico, cobran sentido, ya que la influencia externa en nuestro país ha constituido un factor de modernización. La evidencia de un atraso científico de esta materia así como las concepciones



caducas respecto a su enseñanza quedan suficientemente reflejadas en esta parte del libro, así como los esfuerzos por superar esta imagen. Cabe destacar las aportaciones de los autores en este sentido, basta echar una ojeada a la bibliografía para cerciorarnos al respecto.

En el tercer capítulo o apartado de la parte B, se vuelve la mirada al caso español, donde se disecciona con bastante precisión los principios inspiradores de la enseñanza de la geografía española durante la primera mitad del siglo XX, hasta el desarrollo de los de los cuestionarios escolares tras la aprobación de la Ley de Educación Primaria en 1945. Este capítulo, excesivamente largo, como ya dijimos con anterioridad, analiza las oscilaciones, los cambios renovadores y retrocesos en la enseñanza de la geografía española durante un largo periodo comprendido entre la promulgación del Plan Romanones en 1901 y la publicación en 1953 de los primeros Cuestionarios Nacionales para la escuela primaria, con el paréntesis impuesto con motivo de la Guerra Civil (1936-1939). La progresiva y pausada institucionalización de la escuela, iniciada con la Ley Moyano, adopta nuevas formas y lenguajes a partir de la Restauración donde la "gramática escolar" (Tyack y Cuban, 2000, p. 262) o las culturas escolares (Escolano, 2002; Viñao, 2002) imponen sus reglas y normas internas, haciendo insuficientes en parte el esfuerzo e impulso regeneracionista de finales del siglo XIX y primer tercio del XX. A pesar de las ausencias normativas claras y de la clara voluntad regeneracionista de dotarlos de contenido, en el caso de la geografía escolar pasa revista a toda una serie de especificidades y singularidades de cada una de las etapas de avance y renovación como de retroceso. Por consiguiente, en este capítulo se trata de relacionar la implantación y desarrollo de la geografía escolar como disciplina, con el entorno social y político que hace posible su reconocimiento dentro de los dispositivos normativos que rodean a la escuela como institución. Por tanto, entre los parámetros que fijan la trayectoria de la enseñanza de la Geografía durante la primera mitad del siglo XX, encontramos los programas cíclicos y concéntricos de M. Chico y Suárez (1903), las propuestas de Ezequiel Solana en torno al culturalismo y activismo, la enseñanza activa de Angel Llorca, los programas de Martí Alpera, la influencia de Decroly en Xandri Pich (1926), la propuesta de Marcos Rodríguez (1936) en torno a la geografía activa. Es decir, como acertadamente afirma Agustín Escolano (2002, p. 85), fueron maestros o directores quienes lideraron desde la experiencia la adopción de propuestas modernizadoras. El capítulo se cierra con el papel de la Inspección educativa y su relación en la concreción del currículum a través de los Cuestionarios provinciales para la Enseñanza Primaria (p. 201).

Es notorio reflejar las miradas internacionales, sobre todo a Gran Bretaña, ya que en la parte C se vuelve a contemplar al desarrollo de la geografía escolar tras la Segunda Guerra Mundial, en la que los autores analizan y explican en dos capítulos las nuevas racionalidades educativas, así como la reformulación de la función social del conocimiento geográfico impartido en la escuela. Concretamente en esta parte del libro, las imágenes se enfocan hacia la época en la que R. Chorley y P. Hagget proponen las bondades de la *new geography*, en un contexto político con una clara influencia de las políticas educativas socialdemócratas.

Por último, en la parte D, los autores vuelven de nuevo la mirada hacia España para analizar con sumo detenimiento la enseñanza de la Geografía durante la primera etapa del franquismo y los intentos por dignificar su enseñanza ante el empuje de la generalización de “la educación para todos”, la precaria institucionalización académica y el estancamiento de su enseñanza ante la clara presencia de la historia. Como diría el historiador Álvarez Junco (1994), la “anormalidad” de España, en relación con su contexto europeo era patente, seguía pesando el estereotipo de país *premoderno*, donde lo español se identificaba con absolutismo, intolerancia y atraso.

En una deriva hacia el tecnicismo creciente en la enseñanza a partir de los años cincuenta, esta parte nos revela la adopción e implantación de los postulados conceptuales y metódicos de la “nueva geografía” y la dificultad de su traslación al aula. De este modo se analizan y contextualizan las corrientes innovadoras como el *vitalismo utilitarista* y *metodologías progresivas en el estudio del medio* en consonancia con la rama funcionalista y conservadora de la tradición norteamericana de los *Home y Social Studies*. A modo de contraposición, como si se tratase de un espejo, los autores muestran la influencia de una corriente con tintes democratizadores que denota y atribuye a la escuela y a la enseñanza una nueva función socializadora ya que apuesta por su generalización, dando un giro copernicano al carácter enciclopédico del conocimiento y unos métodos de enseñanza y aprendizaje más activos, lo que hace visible el estatus cambiante del conocimiento.

En las conclusiones, se vuelve a objetivizar la preocupación de los autores por la historia social del currículum y tratan de recuperar y poner especial énfasis en los dilemas en torno al diseño y al desarrollo curricular desde una mirada genealógica. Esta obra lo consigue plenamente en cuanto ayuda a desvelar los códigos disciplinares y sociales que han normalizado la geografía escolar dentro del conocimiento regulado.

Junto a la rica y abundante bibliografía con las excelentes fuentes legislativas, que ya he mencionado con anterioridad es una de las excelencias de esta obra, los autores nos obsequian además un índice onomástico que desde mi modesto punto de vista enriquece aún más el valor de este libro, sobre todo por las perspectivas que abre y aporta cara a posteriores investigaciones.

### **Ejercicio de Traducción**

Al margen de consideraciones formales sujetas estrictamente al conocimiento y academización de la Geografía como disciplina escolar, como reflexiones finales en torno a esta elocuente y sugestiva obra, me gustaría hacer un ejercicio de traducción entendido como la emergencia de aquellos conocimientos, principios de razón o narrativas que no han visto la luz, o sencillamente la semántica los ha diferenciado y nos lo ha hecho ver carentes de significado. En esta línea esta obra me parece un buen ejercicio de traducción porque ilumina lo oscuro, saca a la luz lo oculto, nos muestra cómo y por qué la geografía escolar ha llegado hasta la actualidad. Las disciplinas escolares no son

sólo testamentarias del pasado que hereda el presente, sino que aporta elementos nuevos, necesarios para comprender y establecer nuevos mapas de aprendizaje. Como postula Goodson (1995, p. 95), el currículum es una construcción social que dista mucho de ser neutral, se mueve continuamente en terrenos resbaladizos y multifacéticos. De ahí su complejidad y al mismo tiempo la importancia de rescatar cómo se ha ido construyendo a lo largo de más de un siglo la función social del conocimiento escolar en cuanto disciplina.

En este ejercicio interpretativo y explicativo por parte de Luís y Romero sobre el conocimiento académico y la geografía escolar, cobran fuerza una serie de ideas motrices, entre las que destacamos:

- Primero, la primacía del orden lógico frente al pedagógico, del conocimiento regulado al conocimiento desregulado, sin ataduras, abierto al cambio y a la innovación.
- Segundo, la consolidación de una innovación educativa necesita imperiosamente la creación de redes de difusión, al estilo de las Conferencias Pedagógicas, Junta de Ampliación de Estudios, Museo Pedagógico Nacional, Revistas especializadas, entre otras.
- Tercero, ante nuevas expectativas sociales se crean nuevas racionalidades educativas y a su vez se produce un replanteamiento del conocimiento escolar. Asistimos pues a esas transferencias de lo social a lo pedagógico, que simboliza y etiqueta los ideales sobre el culturalismo, el activismo, el progresivismo, lo tecnocrático, en prácticas sociales y educativas.
- Cuatro, la apertura de nuevas perspectivas y reorientación de la práctica docente hacia el conocimiento histórico de las disciplinas escolares o mirada genealógica, tanto en el fondo como en la forma.
- Quinto, la mirada internacional ilustra y muestra un profundo conocimiento del desarrollo de la geografía escolar en Gran Bretaña a partir de la Segunda Guerra Mundial y el desarrollo de la escuela para todos.

Ahora bien, sí creo notorio reseñar que en la parte C del libro dedicado al desarrollo del conocimiento escolar en la disciplina de Geografía, la ausencia de miradas hacia Francia y la influencia de la escuela de los *Annales*, Alemania e incluso Estados Unidos. Es verdad que la obra se hubiese desmedido, pero sí al menos los movimientos y líneas de pensamiento más significativos.

Otra cuestión es la que planteaba Luís (1983, 1985)<sup>1</sup> hace algún tiempo en relación a los problemas de la geografía como conocimiento académico, su trascendencia social y su relación con la enseñanza, o bien temas puntuales y concretos relacionados con el conocimiento geográfico, que no he entrado por no alargar desmesuradamente esta reseña bibliográfica, pero que no me parecen relevantes.

---

<sup>1</sup> Véase su temprana preocupación en torno al conocimiento de la geografía y su enseñanza en *La renovación de la enseñanza de la Geografía española: ¿De espaldas a una moderna Teoría de la Ciencia y a las Ciencias de la Educación?*, temáticas que se han ido englobando en obras posteriores.

En definitiva, Alberto Luís y Jesús Romero con esta obra contribuyen con creces al conocimiento geográfico escolar, los procesos y factores que han ido influyendo a lo largo de su institucionalización. Una empresa compleja que han resuelto de forma satisfactoria. A lo largo de sus 468 páginas dan cumplida cuenta de cómo se ha ido forjando el conocimiento geográfico escolar, de las estrategias e imposiciones, de prácticas culturales y miradas contextuales que sirven para traducir un nuevo guión en la enseñanza de la Geografía como en la Didáctica de las Ciencias Sociales.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez Junco, J. (1994). España: el peso del estereotipo. *Claves*, 48, pp. 2-13.
- Álvarez, R. & Pedreira, L. (1903). *La enseñanza de la Geografía*. Conferencia dada en la Real Sociedad Geográfica de Madrid (15 de diciembre de 1903). [cit. en Luís, A. (1984). La crisis de la Geografía española como materia del Bachillerato (1836-1970). *Cuadernos de Pedagogía*, 112, pp. 57-59].
- Arendt, H. (1996): *Entre el pasado y el futuro. Ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Capel, Horacio, Luis Gómez, Alberto & Urteaga, Luis. (1984). La Geografía ante la reforma educativa. *Geo-Crítica*, Año IX, No. 53.
- Cuesta Fernández, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Cuesta Fernández, R. (1999). *Clio en las aulas*. Madrid. Akal.
- Cuesta Fernández, R. (2005). *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*. Barcelona. Octaedro.
- Escolano, A. (2002). Memoria de la Educación y cultura de la escuela. En A. Escolano y J. M<sup>a</sup>. Hernández, *La memoria y el deseo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Escolano, A. (2002). *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del Currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la Historia del Currículum. *Revista de Educación*, 295, pp. 7-38.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Luís Gómez, Alberto. (1978). La crisis de la Geografía regional y el paisaje en Alemania. *Geo-Crítica*, Año III, No. 14.
- Luís Gómez, Alberto. (1980). El geógrafo español. ¿Aprendiz de brujo? Algunos problemas de la Geografía del paisaje. *Geo-Crítica*, Año V, No. 25.
- Luís, A. (1983). La renovación de la enseñanza de la Geografía española: ¿De espaldas a una moderna Teoría de la Ciencia y a las Ciencias de la Educación? *Ería: Revista cuatrimestral de geografía*, 4, pp. 93-100.
- Paz, O. (1994). *Itinerario*. Barcelona: Seix Barral.
- Popkewitz, T. (2001). La producción de razón y poder: historia del currículum y tradiciones intelectuales. En T. Popkewitz, B. Franklin & M. A. Pereyra, M. A. (comps.), *Historia cultural y educación*, pp. 146-186. Barcelona: Pomares.
- Tyack, D. & Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

**Antonio Luzón**  
Universidad de Granada  
E-mail: [aluzon@ugr.es](mailto:aluzon@ugr.es)



**Negro M. Andrés. (2006). *La orientación en los centros educativos. Organización y funcionamiento desde la práctica*. Barcelona: Graó. (172 páginas)**

Pocas veces se tiene la suerte de tener en las manos un manual sobre orientación en centros educativos que plasme de forma clara, sencilla y realista, la práctica diaria que acometen permanentemente los profesionales de la educación. Su gran acierto consiste en la sencillez con la que el autor ha sabido plasmar la carga que tienen los centros a la hora de elaborar los diferentes documentos institucionales haciendo que la figura del orientador pase de un plano teórico a una labor colaborativa y profesionalmente comprometida con la propia vida del centro, de los profesores y de los alumnos. El libro trata al propio departamento de orientación como un eslabón más en la cadena de formación y de resultados que pocas veces hemos visto en manuales al uso sobre el mismo tema.

Dividido en cuatro capítulos, el autor –Andrés Negro Moncayo- cumple con el objetivo general de la obra: que tanto orientadores como profesores tengan una guía básica para elaborar planes de trabajo e intervención útiles y necesarios en el día a día del centro.

Claramente estructurada y sistematizada en dos grandes bloques de contenido. En el primer capítulo, se hace un amplio recorrido por los modelos teóricos que han regido la orientación educativa a lo largo del tiempo. Dibuja casi sin apreciarse el perfil del orientador y por ende del propio departamento, en cada uno de ellos, siempre desde visiones atemporales de los movimientos de *mejora de la escuela* y *escuelas eficaces*. Hace especial mención a aquellos modelos y funciones más adecuadas para hacer más fructífera la vida del centro y el alumnado. Y enuncia, por otro lado, cuáles son las actuaciones más eficaces para mitigar las dificultades que se pueden encontrar en la propia cultura escolar.

En línea con el anterior, y aunque pasando ya a un plano más práctico, el segundo capítulo se centra en cómo se plasman en la práctica los diferentes planes de intervención (plan de acción tutorial, plan de orientación y plan de atención a la diversidad). Lo hace desde los modelos que antes se han explicitado pero con la mirada puesta en la legislación al uso. Propone un esquema pautado y bien definido: qué es, qué modelos se adecuan más al plan, agentes y necesidades organizativas planteadas para llevarlo a cabo. Seguidamente expone detenidamente el procedimiento para elaborar cada uno

de los planes. Desde el análisis del contexto, pasando por el establecimiento de hipótesis de partida, objetivo, etc.; hasta estrategias para ponerlo en práctica.

Además la sencilla exposición de contenidos, el manual es muy ejemplificador. Los mapas conceptuales presentados ayudan bastante al lector a comprender cada una de las partes que componen el elaborar los planes de intervención.

En el tercer y cuarto capítulo contamos con varios ejemplos de planes de trabajo e intervención ya esbozados con propuestas de desarrollo y materiales necesarios para que sirvan de base en la elaboración que haga el propio centro, contando incluso con un plan de actividades para el propio departamento de orientación.

Por último, el libro cuenta con una serie de anexos (hasta 16) que completan cada uno de los planes de intervención con diversas actividades, cuestionarios y documentos "listos para usar", que sin duda ayudaran en gran medida el laborioso trabajo que se presenta en la elaboración de estos planes por parte de los centros.

**Noelia Fernández Ramírez**  
*Grupo de investigación FORCE*