

Recensiones / Reviews

Filigrasso, I. (2012). *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*. Milano: Franco Angeli. ISBN: 9788820401368

Pedagogia nera. Un termine che, scrive Ilaria Filigrasso, «evoca quasi naturalmente lo scenario di degrado fisico e morale, di marginalità estrema e di violenza gratuita perpetrata a milioni di bambini di tutto il mondo». Ed ecco i bambini soldato dello Sri-Lanka, i bambini morti per asfissia, dimenticati in macchina dai propri stessi genitori, il bambino di sette anni fucilato come spia in Afghanistan, e l'elenco potrebbe continuare fino ad arrivare alle mamme assassine, che portano la spirale di violenza alle più estreme conseguenze dell'infanticidio, ma anche alle tante mamme «qualunque» che allevano i propri figli con l'ossessione della performance, con l'obiettivo di avere il bambino «più bravo»: il primo della classe, il campione di tennis, di calcio, di nuoto, di ballo, ecc. Per non parlare dei maestri e delle maestre di scuola, con la loro rinnovata ossessione per la disciplina e per la meritocrazia. Pedagogia nera, appunto.

La storia dell'educazione viene ripercorsa dall'autrice nei primi due capitoli del volume per ritrovare, a partire dai contributi di importanti studiosi dell'argomento, come la tedesca K. Rutschky, le tracce di una pedagogia autoritaria – intesa come una sorta di tentativo di introiettare nel bambino i tratti tipici dell'habitus dell'adulto – che ha trasformato l'atto educativo in una vera e propria violenza mascherata e che ha tradotto le eterocostrizioni in autocostrizioni.

La pedagogia nera non sarebbe altro, secondo Alice Miller e Armin Bernhard, che l'attualizzazione della fondamentale premessa antropologica della natura «cattiva» del bambino, educabile soltanto attraverso l'obbedienza, il controllo degli impulsi, la privazione immaginativa, la precoce adultizzazione. E nella storia non mancano, secondo la Miller, esempi di grandi uomini (artisti, scrittori, statisti, ecc.) che hanno riportato nelle loro opere le tracce evidenti di un'infanzia segnata dalla violenza: da Laurence D'Arabia, a Paul Klee, ad Hitler, a Kafka. Il potere «educativo» della sferza, della ferula, ha attraversato come una trama inestricabile l'intera storia della pedagogia, toccando non necessariamente soltanto ambienti socialmente e culturalmente deprivati, ma anche realtà apparentemente «rispettabili», quali le famiglie nobili o gli ordini religiosi: ne sono una testimonianza illuminante le denunce di Comenio e di Rousseau.

Educazione come costrizione o come liberazione? A partire da questa domanda Ilaria Filigrasso avvia una riflessione che partendo da Rousseau e da Kant, che credeva nelle potenzialità emancipatrici dell'educazione, oppone dialetticamente le tesi di Ivan Illich e dei «descolarizzatori», che ne denunciavano, invece, il potere «totalitario», e quelle del sociopsicoanalista Mendel, strenuo sostenitore dell'emergere di una nuova classe sociale, «antiadulistica», pronta a instaurare un rapporto paritario tra giovani e adulti, trasformando il conflitto in principio dialettico, con ciò creando le premesse per una liberazione dell'infanzia dal predominio «colonialista» del mondo adulto.

La letteratura per l'infanzia – alla cui analisi l'autrice dedica gli ultimi tre capitoli del volume – a cominciare dalla fiaba per giungere alla narrativa moderna e contemporanea, documenta significativamente l'evoluzione della condizione sociale, storica e culturale dei bambini e delle bambine e ne restituisce immagini efficacissime, spesso drammatiche.

Fiaba popolare è specchio simbolico della realtà contadina pre-moderna, caratterizzata dalla durezza del lavoro nei campi, della povertà e della fame, ma anche dall'attesa di una radicale trasformazione delle proprie condizioni esistenziali. Un'età nella quale il bambino era visto come demone o come piccolo adulto, visione che giustificava, di fatto, anche le percosse, l'abbandono, il controllo psicologico attraverso il terrore, l'infanticidio: fiaba è dunque – da Pollicino, a Cenerentola, a Cappuccetto Rosso – testimonianza della violenza comune contro l'infanzia.

Tra XVIII e XIX secolo, specialmente con l'affermazione della classe borghese e in particolare attraverso l'opera dei Grimm, essa è diventata veicolo per trasmettere alle giovani generazioni archetipi di formazione e metafore subliminali di modelli educativi: lo schema fiabico doveva essere funzionale a rendere più accettabile la società borghese e i suoi meccanismi e valori: la parsimonia, l'industriosità, la pazienza e l'obbedienza e quindi a controllare le inclinazioni naturali dell'infanzia. La pedagogia nera si esprime in queste pagine nella tendenza alla demonizzazione del bambino come pericolo da arginare e da contenere e quindi nell'addomesticazione della sua immaginazione, anche facendo ricorso alla verga, finalizzata a fargli accettare la struttura sociale e le sue regole e a sottomettersi ad esse.

Tendenza che diventa sempre più spiccata negli anni successivi, quando il realismo impone all'infanzia racconti esemplari, finalizzati a trasmettere ai fanciulli l'importanza del dominio di sé, pena la deriva sociale. È l'epoca che Antonio Faeti definisce dei «professionisti della scrittura educativa», che nelle loro trame intrecciano politica ed etica cristiana: ne sono esempi il Parravicini con il suo Giannettino, ma anche Cantù e Ida Baccini con le sue avventure di Pulcino.

L'Inghilterra vittoriana è poi l'epoca dei «fanciulli infelici»: Alice e Mary, per esempio, sono emblemi di una infanzia in aperto conflitto con il mondo adulto, del quale smascherano nevrosi, vizi e angosce. L'infanzia dickensiana di Oliver, di David e di Pip denuncia con forza la condizione dei bambini e delle bambine sfruttati nelle fabbriche o allontanati nei collegi dalle proprie stesse famiglie. Poi c'è l'infanzia dei piccoli orfani, girovaghi e saltimbanchi, o dei disabili, come il Nelli di Cuore o, ancora, dei tanti bambini e bambine che, come Pel di Carota di Ronard, testimoniano con le loro storie di abusi e di sopraffazioni da parte del mondo adulto, come il nido possa facilmente trasformarsi, per riprendere una felice definizione di Pino Boero, in una «camera di tortura». Non c'è monello della letteratura per l'infanzia che non abbia sperimentato il potere coercitivo di un mondo adulto che, in un modo o nell'altro, finisce col conformarlo alla convergenza delle sue regole: così Pinocchio, così Enrico di Cuore, così Franti, che paga con il proprio isolamento dal gruppo il fatto di non volersi adeguare alla norma. Pedagogia nera, o, come direbbe Walter Benjamin, «coloniale», poiché annulla l'alterità e la differenza dell'infanzia.

Alterità che invece viene riconosciuta e valorizzata nel suo potere trasgressivo – inteso non come rovesciamento dello status quo, ma come «libera divagazione» fuori e dentro di esso – a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, da più di uno scrittore: ne sono testimonianza Tom Sawyer e Huck Finn di Mark Twain, Giannino Stoppani di

Bertelli e i vari Quadratino, Pierino e Viperetta di Antonio Rubino. Monelli nel vero senso della parola, mettono sotto accusa i grandi e la loro ipocrisia. Più che letteratura per i bambini, scrive efficacemente Ilaria Filograsso, si tratta di letteratura contro gli adulti.

Tendenza che, dopo la parentesi autoritaria del fascismo, in cui la letteratura doveva essere strumento di trasmissione di modelli infantili di eroismo funzionali al mantenimento del regime, trova una sua nuova affermazione a partire da Pippi Calzelunghe di Astrid Lindgren, da Rodari e dalla sua pedagogia antiautoritaria, per poi dispiegarsi fino alla radicalizzazione dell'innocenza infantile di Roald Dahl, e alle trasgressioni di modelli e di stereotipi di Bianca Pitzorno e di Donatella Ziliotto: i bambini e le bambine protagonisti delle pagine di questi scrittori sono individui autonomi e sociali, rappresentati nella loro essenza e nella loro alterità, nella fatica che il crescere in un mondo che non è stato pensato a loro misura comporta. Monelli anche loro, non nel senso di «cattivi bambini», ma di bambini capaci di rappresentare l'infanzia nelle sue pulsioni e nelle sue contraddizioni, immagini che rappresentano una sorta di rivale rispetto alle rappresentazioni del passato – per lo più inverosimili, monche, astoriche – e capaci, soprattutto, di ribellarsi ai soprusi degli adulti, conquistando la tanto agognata indipendenza e costruendosi un futuro migliore.

Se la letteratura per l'infanzia ancora oggi restituisce immagini di giovani esistenze scandite da nevrosi, solitudine, emarginazione, manipolazione adultistica – questo il messaggio che il testo pare trasmettere – allora è un dovere di chiunque si occupi di educazione riflettere sui processi, espliciti e impliciti, che ancora soffocano la natura infantile impedendo ai bambini e alle bambine di costruire autonomamente, come dovrebbe essere, i propri percorsi esistenziali.

Rossella Caso

Murga Menoyo, M^a. A. (2013). *Desarrollo sostenible; problemáticas, agentes y estrategias*. McGrawHill: Madrid. ISBN: 9788448183417.

La obra que se presenta en estas líneas responde, como la propia autora indica, al interés (y también la necesidad) internacional de dar respuesta a los crecientes desafíos del Desarrollo Sostenible en la sociedad global del S. XXI. Un desafío de carácter político, científico, social y cultural, en el que los avances se producen de manera extraordinariamente lenta y al que la universidad ha respondido de manera tibia (hasta el momento). La profesora M^a Ángeles Murga, directora del Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social (UNED) y miembro de la Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, nos presenta una obra comprometida y enriquecedora, que persigue movilizar al lector hacia un enfoque activo y crítico del Desarrollo Sostenible, mediante un proceso basado en el compromiso y el valor de lo global dirigido hacia una sostenibilidad racional, inteligente y reflexiva. La estructura del trabajo presenta una exposición didáctica y pedagógica, dirigida a estudiantes universitarios e iniciados en el tema, en la que se pueden encontrar sumarios, objetivos, palabras y documentos clave, corpus teórico, preguntas problematizadoras y cuestiones propias para el debate de cada uno de los temas expuestos, glosarios, actividades, casos prácticos y rúbricas de evaluación.

A lo largo de los ocho capítulos que componen este trabajo se explican los principales aspectos del Desarrollo Sostenible y las implicaciones actuales de la Educación Ambiental en esta perspectiva. Sin embargo, no es una obra generalista al

uso, que trate tan solo de presentar y aclarar el tema en cuestión, con una finalidad instructiva y una visión global, sino un texto que busca promover el compromiso activo personal con el cambio. La articulación de los temas está bien meditada y pretendida, con la intención de llevar al lector desde los conceptos e indicadores fundamentales, hasta los hitos de su contexto histórico-político, sin olvidar las problemáticas, los intereses creados de los lobbies (disfunciones económicas-financieras), los agentes implicados, las estrategias, o la movilización de los movimientos de base. A su vez, se incluyen las grandes declaraciones internacionales, como la Carta de la Tierra, y se recogen las características de las políticas de las organizaciones supranacionales más destacadas, como la ONU o la UNESCO, o la presentación histórica y el análisis de los grandes foros internacionales dirigidos a sensibilizar a la población mundial ante el cambio climático y sus desastrosas consecuencias.

Podemos distinguir dos grandes partes en este trabajo. Una primera de carácter teórico-conceptual y sus relaciones con la economía y el capital (capítulos 1-4); y una segunda parte de un mayor corte político-pedagógico (capítulos 5-8), que enfatiza el carácter educativo y la necesaria presencia de la sostenibilidad como eje transversal en todas las formas y niveles de la educación nacional.

El primer capítulo está dedicado a la clarificación de los conceptos y las características de los elementos nucleares del Desarrollo Sostenible, en la necesaria consciencia de sus límites (ecológicos, tecnológicos y sociales) y la importancia de promover un modelo de desarrollo basado en la equidad, como pilar nuclear. Acto seguido, en el capítulo dos, se analizan las grandes problemáticas globales, reconocidas en las cumbres internacionales, y se presentan las interrelaciones y flujos sistémicos que conectan los problemas a nivel planetario. Precisamente, el efecto sinérgico conocido como el cambio global ocupa el tema central del capítulo tres. Según la autora, el trinomio población-consumo-crecimiento y la elección de un modelo energético adecuado a nivel global, serían fundamentales en el proceso de cambio, si se quieren favorecer esas sinergias. En el capítulo cuatro, se describen algunas de las principales trabas al desarrollo sostenible radicadas en el sistema económico-financiero, al que la autora denomina, una cadena nutricia de capital. La dimensión económica y sus implicaciones políticas, así como las características de la ingeniería financiera o la crisis de la deuda, son también algunos de los centros de atención de este apartado.

El capítulo cinco, dedicado a los agentes institucionales, las estrategias y los documentos para la toma de decisiones, supone el inicio de una segunda parte que pretende revelar las relaciones político-pedagógicas del Desarrollo Sostenible, a través de las estructuras institucionales internacionales y nacionales, así como la importancia de la educación para avanzar hacia un mundo más sostenible y duradero, tema central del capítulo seis. El capítulo siete presenta el modelo de la Agenda 21 Educativa, desde sus características y tipologías, hasta los ejes de desarrollo curricular o la ambientalización de los centros educativos. Por último, el capítulo ocho, recoge diferentes iniciativas educativas y sociales (experiencias de buenas prácticas), desplegadas desde el nivel macro al nivel micro, relacionadas, por ejemplo, con el comercio justo, la movilidad sostenible, la participación infantil, o los pequeños inversores comprometidos con la sostenibilidad, como la banca ética o las CAF.

En consecuencia, nos encontramos ante una radiografía certera y un planteamiento analítico, capaz de concretar y clarificar los contenidos, fundamentos, principios, valores, relaciones e implicaciones del Desarrollo Sostenible desde la perspectiva global, que motiva al lector hacia una movilización personal, que empieza

por la transformación de sí mismo y de su entorno; bien por la comprensión de las coordenadas del nuevo modelo y las implicaciones que le afectan en su vida diaria; bien por la identificación con las problemáticas planetarias expuestas (movilización crítica hacia la aldea global). El lector encontrará una obra académica, didáctica y pedagógica de gran interés, propia del Espacio Europeo de la Educación Superior.

Alfonso Diestro Fernández

Gutiérrez Esteban, P., Yuste Tosina, R. y Borrero López, R. (Coords.). (2012). ***La escuela inclusiva desde la innovación docente***. Catarata: Madrid. ISBN: 9788483197288.

Tanto la escuela inclusiva como la innovación docente son temáticas tratadas en varios medios de difusión, investigación y formación. Sin embargo, la singularidad de esta obra es que surge como resultado del trabajo de años de profesores que investigan en el campo de atención a la diversidad y que trabajan en la formación del profesorado a todos los niveles, tanto en su formación inicial como en su formación permanente. Sus coordinadores pertenecen a la Universidad de Extremadura, contexto en el cual se enmarca esta obra.

Según sus autores, desde finales del siglo XX hasta el momento actual, la educación intercultural supone uno de los motores más importantes de renovación pedagógica. Pues esto se produce porque el modelo imperante de recepción del alumnado, fundamentalmente, inmigrante cambia y evoluciona según los pensamientos pedagógicos del momento. Por ello, esta temática puede considerarse como actual.

Esta obra se estructura en ocho capítulos. Éstos tratan de la fundamentación teórica, o bien sintetizan experiencias de innovación educativa para la atención a la diversidad, o analizan ciertos recursos (organizativos, metodológicos, materiales-tecnológicos...) de especial importancia en la materia tratada, pero siempre desde una práctica reflexiva sobre los mismos.

Tras el prólogo de J. R. Flecha y la introducción de las coordinadoras, se encuentra el primer capítulo titulado «Educación para todos y todas. La escuela intercultural», obra de R. Borrero y F. Blánquez. En él, trata las relaciones posibles entre varias culturas y los modelos educativos y sociales como respuesta a la diversidad, así como algunos centros educativos, proyectos y programas interculturales. Y, finalmente, concluye con un apartado destinado al profesorado como motor de innovación para una escuela intercultural, señalando que «a pesar de todo, la voluntad sigue siendo el elemento motivador fundamental para el duro trabajo docente que cualquier transformación, por mínima que sea, requiere» (pág. 61).

El segundo capítulo, obra de R. Yuste y P. Gutiérrez, analiza algunos recursos didácticos basados en software libre como herramienta para la atención a la diversidad. Y, respecto a esto, sostiene que su finalidad es «contribuir a reducir el distinto acceso y usos de las TIC por parte de la ciudadanía, contribuyendo a reducir la brecha digital, a través de la alfabetización digital del alumnado y formando al profesorado en otras prácticas educativas» (págs. 66 y 67). De esta manera, para facilitar el acceso público a recursos informáticos se puede utilizar el software libre.

A. M. Cerrato continúa con un capítulo dedicado a algunas experiencias de éxito para la inclusión. Esta autora entiende «como sistemas educativos de excelencia aquellos que cumplen a la vez criterios de calidad y equidad» (pág. 84). Además, añade que en las escuelas no sólo son heterogéneas las culturas del alumnado sino las

características personales y formativas del profesorado. Por otro lado, señala que las prácticas innovadoras más exitosas en este contexto giran en torno a: el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, las redes de escuelas, el currículo integrado, los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas...

Por su parte, M. Guiomar, S. Cubo y M. López dedican el capítulo cuarto a las Tecnologías de la Información y Comunicación como recurso para la inclusión y atención a los alumnos con necesidades educativas especiales. Y, en esta temática, manifiestan que este tipo de alumnado puede carecer de experiencias y estrategias para el aprendizaje, por lo que, «con el uso de un programa [tecnológico] apropiado, el profesorado puede ayudar a superar episodios de resistencia al esfuerzo, frecuentes en muchos de estos estudiantes que demuestran falta de motivación para las tareas y en consecuencia para el aprendizaje, e incluso presentan miedo al fracaso» (pág. 136).

El quinto capítulo, obra de C. Sánchez, trata fundamentalmente sobre los Centros de Educación Especial (CEE). Según esta autora, los CEE se encuentran dentro del sistema educativo, no son un recurso aparte y diferente. Como señala, «deberíamos considerarlos como un recurso de apoyo al proceso de inclusión» (pág. 174), y, para ello, deben de existir las relaciones de colaboración entre los centros ordinarios y los especiales.

Seguidamente, M. Fernández dedica un capítulo sobre el apoyo educativo al alumnado con alteraciones de conducta. Aquí, tras una revisión conceptual y teórica sobre la temática, señala estrategias de evaluación. Finalmente, analiza algunas de las estrategias de apoyo educativo en el aula para este alumnado, centrándose en la modificación del entorno y los estímulos antecedentes, la reducción de conductas problemáticas, el reforzamiento de conductas positivas y otras técnicas cognitivo-conductuales.

El penúltimo capítulo, realizado por M. T. Becerra, M. Lucero y M. Montanero, trata sobre el material de preparación cognitiva para la inserción laboral de personas con discapacidad intelectual. En este capítulo, los autores sintetizan una propuesta de intervención psicopedagógica para la inserción de estas personas en puestos de trabajo. Para ello, analizan cognitivamente las tareas del puesto de trabajo, seleccionan las competencias y tareas laborales, analizan las operaciones y habilidades cognitivas implicadas, analizan las necesidades específicas de apoyo y diseñan las actividades de aprendizaje autorregulado contextualizadas en las realizaciones profesionales.

Para terminar, A. Á. Sáez presenta un capítulo donde procura explicar brevemente la actualidad a partir de sucesos del pasado.

Por todo ello, este libro parece cumplir con su principal objetivo propuesto: proporcionar una obra divulgativa de gran calidad para la formación del profesorado en materia de inclusión e innovación educativa. Y, para ello, los diferentes autores de la obra sintetizan, analizan y reflexionan sobre algunas experiencias, investigaciones y teorías sobre la atención a la diversidad desde la innovación docente.

Carlos Monge López

Majgaard, K. y Mingat, A. (2012). *Education in Sub-Saharan Africa: A Comparative Analysis*. Washington, D.C.: World Bank. ISBN: 978-0-8213-8889-1.

La persona interesada en conocer el estado de los sistemas escolares del África subsahariana cuenta con publicaciones relativamente recientes, accesibles y plurales¹. A éstas puede sumarse este estudio, que editó el pasado año el Banco Mundial. Durante las últimas tres décadas, dicha institución ha logrado la hegemonía en el terreno educativo internacional gracias a su capacidad financiera y a su influencia intelectual –ligada con la anterior– a la hora de orientar las prioridades y las políticas educativas de muchos países. La concepción fundamentalmente económica y descontextualizada de los sistemas escolares y la preferencia por políticas determinadas, no siempre sustentadas en evidencias rotundas, han sido críticas recurrentes que se le han hecho.² Además, algunos de sus informes y estudios técnicos, aunque se señale lo contrario en los avisos editoriales, suelen tener elementos programáticos o de estrategia educativa que coinciden con el ideario de esa institución. Conviene leer, pues, con cuidado publicaciones como ésta, lo que no significa que carezcan de interés.

El estudio que reseñamos consta de un resumen de los contenidos, siete capítulos y once apéndices con datos y explicaciones que permiten conocer los métodos utilizados y acceder a informaciones complementarias y de países concretos. Al respeto, hay que tener en cuenta que no es un trabajo divulgativo sino un estudio denso, muy técnico, que requiere una lectura pausada e incluso una revisión posterior. Dado este carácter puede ser conveniente empezar por el apéndice A, en el que se dan las definiciones de los indicadores que se utilizan a lo largo del estudio. Por otro lado, como apunta el título, es un trabajo comparativo, pero no una simple recolección y análisis de datos que se encuentran en anuarios estadísticos, ya que se recurre a diversas fuentes –entre ellos informes concretos por países– y se crean categorías e índices de análisis específicos para este trabajo. Este proceder no permite una comparación continua de todos los países de la región, sino que el número de casos depende de los datos disponibles en el aspecto que se analice, aunque con frecuencia aparecen entre 30 y 40 países. La comparación, además, no es sólo entre países sino que en cada capítulo, especialmente los cinco primeros, se compara la situación educativa de la región subsahariana con otras del mundo y se exponen, cuando es posible, las diferencias dentro de los propios países africanos. A ello se añade la descripción de políticas específicas a través de apartados destacados al margen del texto principal.

En general, cada capítulo tiene dos grandes partes, una de descripción y análisis de un aspecto de la realidad educativa y una segunda de propuestas políticas. Los siete capítulos pueden dividirse en tres grandes bloques temáticos. Los dos últimos formarían uno de estos bloques al dedicarse a mostrar las evidencias existentes sobre los efectos sociales y económicos de la escolarización sobre las condiciones de vida de las personas. El capítulo siete se centra en la inserción laboral según el nivel de

¹ Entre otras: *Défis du développement en Afrique subsaharienne. L'éducation en jeu*, de M. Pilon (ed.), *The Changing Landscape of Education in Africa*, de D. Johnson (ed.) y *Los retos de la educación básica en África Subsahariana*, de C. Oya y A. Begué; los monográficos de *Comparative Education* (Vol. 45, n.2) y *Foro de Educación* (n. 14) o los Informes Regionales de Seguimiento de la Educación para Todos de la UNESCO y de *Pôle de Dakar*.

² Al respecto, léanse: Tarabini, A.: «El paper del Banc Mundial en educació: la història d'una creixent hegemonia», *Educació i Història*, n. 13, 2009, y Verger, A. y Bonal, X.: «La estrategia educativa 2020 o las limitaciones del Banco Mundial para promover el 'Aprendizaje para Todos'», *Educação & Sociedade*, n. 32, 2011.

estudios, en especial de los titulados superiores. En unas economías donde el sector formal moderno, que es básicamente el Estado y empresas de servicios, ocupa a una parte pequeña de los trabajadores (no más del 10%), el aumento de la escolarización superior ha disminuido las oportunidades de inserción de estos titulados más jóvenes en comparación con los mayores. En cambio, el capítulo seis muestra que los efectos de la educación sobre diferentes aspectos sanitarios y demográficos (asistencias y cuidados prenatales, fecundidad, etc.) son claramente positivos, en especial la educación femenina.

El bloque temático más importante del estudio lo forman los capítulos uno a tres y cinco. En los primeros se describen las principales tendencias de acceso y finalización en los distintos niveles escolares y en el cinco los resultados de aprendizaje en el ciclo de primaria. La cantidad de datos y tendencias que se describen en ellos es enorme ya que, al margen de los distintos indicadores, la comparación es constante, con el añadido de que se describe la evolución durante los últimos quince años. Con todo, podría destacarse lo siguiente. Desde finales del pasado siglo, en la región del África subsahariana, la escolarización ha aumentado en todos los niveles. Entre 1999 y 2009, la tasa de finalización de primaria ha pasado del 43 al 63%, un crecimiento importante aunque no permitiría alcanzar la escolarización primaria universal en 2015. Siguiendo con este ciclo, según los autores del estudio el problema de que casi el 40% de los alumnos no acabe la primaria no estaría tanto en el acceso como en los bajos niveles de retención de los alumnos que entran. Ahora bien, dentro de la región, las diferencias entre países son notables y, aunque la evolución media es positiva, aún quedan 26 (de 47) países con bajos niveles de acceso y de retención. Por lo que hace a las desigualdades de los distintos grupos sociales el estudio destaca (cap. dos) que, pese a que en 13 de 44 países las desigualdades por género siguen existiendo, las más fuertes son las relacionadas con el origen geográfico (las posibilidades de escolarización son menores en el entorno rural) y el nivel de renta (los chicos y chicas del 20 y del 40% más pobre de la población tienen menores posibilidades de estar escolarizados). Estas situaciones deberían condicionar la elección de las políticas educativas que cada país podría llevar a cabo para aumentar la escolarización. El capítulo tres es el que dedica más espacio a describir las distintas posibilidades. Este capítulo lleva a la confusión, ya que en los dos anteriores se ha minimizado el problema del acceso a la primaria respecto al de la retención, pero los datos absolutos muestran que el número de chicos y chicas que no ha empezado la escuela primaria es mayor que el de los que la han abandonado. En realidad es un problema de proporciones, pero podría explicarse mejor. Pese a ello, la idea básica es que para aumentar la escolarización son necesarias políticas de oferta (construcción y mejora de escuelas y contratación de profesores en las regiones más desfavorecidas) y de demanda (reducir costes educativos familiares).

Por su parte, una de las contribuciones del capítulo cinco es la creación de un índice que permite comparar los resultados de aprendizaje de los distintos programas de evaluación que se han llevado a cabo en África e incluso ampliar esta comparación a países de otras regiones. Los resultados son negativos ya que, como media, los alumnos de las escuelas primarias africanas aprenden el 45% de los contenidos, mientras que en países magrebíes estos porcentajes son del 62 o del 69% y en los países ricos llegan al 80%. Dentro de la región las diferencias son también notables, con países que llegan al 60% y otros que apenas superan el 30%. De acuerdo con el estudio, estos resultados tienen poca relación con la riqueza de los países, con la inversión en educación y con el nivel de escolarización, es decir, que es compatible el aumento del acceso a la

primaria con un mayor aprendizaje. La segunda parte del capítulo se dedica a discutir las políticas que podrían permitir el aumento de la escolarización. Es aquí donde la orientación económica (el sistema educativo como sistema productivo y análisis coste-efectividad) es más explícita, aunque se discuten las ventajas e inconvenientes de las distintas medidas (construcción de escuelas, número de alumnos, distribución de libros, formación de profesores, tiempo de clase, etc.) y su idoneidad. Destaca la importancia que se concede a aspectos organizativos relacionados con la evaluación de los resultados de las escuelas, la exigencia de responsabilidades, los programas de incentivos según estos resultados y el control y la participación de las comunidades locales en la gestión de las escuelas. Con todo, no quedan muy claros los resultados ni la manera más efectiva de aplicar estas medidas.

La orientación económica del estudio se aprecia también en el capítulo cuatro, una de los más largos y bloque en sí mismo, dedicado a la financiación de los sistemas educativos y que transmite estas ideas básicas. El gasto público en educación de los 33 países africanos más pobres es del 4,3% del PIB, menor que en otros países africanos con más renta o que los países ricos. Existe, pues, un margen de aumento, ya que además hay una relación positiva entre gasto público y escolarización. Casi la mitad de estos recursos van al ciclo de primaria, pero el gasto por alumno es mayor a partir de la secundaria, si bien en las últimas décadas la distribución de los recursos es más equitativa (ha disminuido la parte de los recursos destinados a los que están en los niveles superiores). Sin embargo, hay dos hechos que llaman la atención: la contribución de las familias al funcionamiento del sistema escolar es aún importante (es el 42% del gasto público) y la arbitrariedad de la distribución de los recursos entre las escuelas.

En resumen, como sólo se puede sintetizar en pocas páginas algunos puntos de este estudio quedan fuera muchos matices de importancia considerable, si bien el lector podrá aun ir más allá de lo que dice el texto gracias a los anexos que incluye. Por esto es una publicación recomendable para quien quiera conocer la situación actual de la educación en África, pero hay que insistir en que no puede ser la sola referencia o fuente de información, ya que ofrece una única perspectiva, lo cual se manifiesta en una serie de aspectos. Así, dada la variedad de situaciones educativas de los países africanos creo que las políticas propuestas podrían ser más diversas y estructurales. Además algunas recomendaciones relativas al gasto educativo parecen más un fin que no un medio. No obstante, destacaría la necesidad de contextualizar aún más los sistemas educativos, carencia que se refleja, por ejemplo, en la discusión de las políticas relativas a la participación de la comunidad en la gestión de las escuelas.

Miquel Reynés

Reynés Ramón, M. (2010). *Pautas de escolarización de las familias Ewe de Togo y Asante de Ghana*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.

No abundan en nuestro país investigaciones que aborden alguno de los múltiples aspectos o problemáticas que definen la actual situación educativa de los países del África negra. La tesis doctoral de Miguel Reynés, Pautas de escolarización de las familias ewe de Togo y asante de Ghana, no sólo resulta pionera en este campo, sino que nos acerca con rigor, desde una perspectiva sociológica, a la comprensión de uno de los retos fundamentales que afrontan los sistemas educativos africanos, como es el de la escolarización, especialmente la de sus grupos de población más vulnerable. Lo

hace, además, con un enfoque y con una metodología completamente necesarios —y, sin embargo, poco habituales— para entender las posibilidades y los desafíos de unos sistemas educativos expansivos pero tremendamente frágiles: considerando el punto de vista de las comunidades educativas, en especial el de las familias, presentado éste en el contexto político y familiar de los dos grupos culturales objeto de estudio. La investigación pretende identificar unas pautas de escolarización básica de las familias ewe de Togo y asante de Ghana y establecer una comparación entre aquéllas teniendo en cuenta el contexto social y escolar, las condiciones y las posibilidades del sistema educativo de cada territorio. El distinto legado educativo colonial en dos países vecinos (francófono en Togo y anglófono en Ghana) y las notables diferencias de organización social de ambos grupos culturales fueron los factores que pesaron en esta elección.

Con el objeto de tener una visión previa de conjunto, que aúna claves históricas, sociológicas, sociales y culturales, el autor comienza presentando, con exquisita rigurosidad y exhaustiva labor recopilatoria de fuentes actualizadas, un documentado panorama de la situación actual de los sistemas educativos subsaharianos, focalizado en los factores relativos a la demanda educativa y a las pautas de escolarización. Esta perspectiva de conjunto será la base para profundizar en los elementos particulares que definen los sistemas educativos togolés y ghanés, enmarcados en su proceso histórico y en sus coordenadas geográfico-culturales. La comparativa que realiza entre los principales elementos de ambos sistemas tendrá por objeto mostrar los factores que influyen en los resultados educativos, y a la vez, exponer el contexto de la escuela en el que las familias ewe y asante toman las decisiones relativas a la educación de sus hijos. Aunque en el caso de Ghana los resultados resulten más contradictorios (con un mayor impacto de las políticas públicas en el acceso a la educación), la investigación pondrá de manifiesto una renuncia parcial de ambos estados a sus responsabilidades educativas. El estudio constata que esta situación ha potenciado la creación de escuelas privadas y comunales, y ejemplifica cómo las familias han apoyado directamente, con diferente tipo de contribuciones, el sostenimiento de los sistemas públicos de educación. Algo que el autor documenta como generalizado en todo el África subsahariana, cuestión directamente conectada con las políticas de ajuste a las que los países del subcontinente se vieron obligados desde la década de los años ochenta del siglo pasado.

Teniendo presente la estructuración y características de ambos sistemas educativos, el análisis de los procesos de cambio en la organización social y de relaciones familiares en los grupos ewe y asante con el que continúa esta investigación nos permite entender cómo en esta nueva época en la que la aldea global se enfrenta a profundas mutaciones sociales y culturales, también en el África negra la sociedad se reestructura y reorganiza, cambian la cosmovisión y los valores, a la par que siguen existiendo carencias y dificultades para que la población tenga una vida digna; en el trabajo se expone cómo las nuevas dinámicas sociales van configurando heterogéneas maneras con las que las familias, a la vez que evoluciona su estructura clánica, intentan adaptarse a la situación y desarrollar estrategias para el acceso a una educación que pueda permitir a sus hijos un ascenso social; estrategias cuya eficacia no sólo dependerá del mayor o menor grado de consciencia de las decisiones tomadas.

La base de la investigación es un valioso trabajo de campo que da voz a las comunidades educativas de ambos grupos culturales. Fueron entrevistadas 29 familias asante y 17 ewe. Aunque el autor expone ciertas limitaciones debido a que su elección estuvo motivada más por la posibilidad que por la idoneidad, la muestra buscó representar a los diferentes estratos y sectores sociales (por ejemplo, en función de la

renta o del territorio) y situaciones sociales y familiares, quedando sólo excluidas del estudio familias ricas de ambas capitales (que acudían mayoritariamente a escuelas privadas), de modo que los resultados aportan información valiosa en relación a la mayoría de la población.

El autor constata que tomados como grupos singulares, se dan muchas más diferencias en lo referente a las pautas de escolarización dentro del conjunto de las familias asante y de las ewe que entre los dos grupos entre sí. En sus resultados, las diferencias más relevantes aparecen cuando se estudia la organización familiar y la identificación de la unidad de referencia para conocer cómo se toman las decisiones educativas, pero incluso en este aspecto predominará la convergencia, pues la participación de la familia extensa resultará más limitada de lo que en principio se podría pensar. Manifestando la componente subjetiva que subyace a su categorización, y siendo consciente también de un elemento dinámico, de adaptación de las familias a nuevas posibilidades educativas como factor decisivo, huye de presentar una situación dual y plantea finalmente tres tipos de pautas, en las que participan familias de ambos grupos culturales. La primera consistiría en un conjunto de prácticas para asegurar la supervivencia escolar en las que la escolarización aparece como un proceso casual y azaroso, basado en la inercia o en unas decisiones no planificadas. La segunda correspondería a la de las familias que expresan y demuestran una acción consciente, planificada y controlada del proceso de escolarización. Familias cuyo denominador común es la posibilidad de control o de influencia directa sobre dicho proceso. La tercera pauta aparece no exactamente como una posición intermedia entre las anteriores. En estos casos, bastante heterogéneos, el proceso de escolarización, sin ser casual o azaroso, está condicionado por la oportunidad de las decisiones tomadas y por unas circunstancias externas sobre las que las familias a menudo difícilmente pueden influir, impidiendo que se pueda llevar a cabo la escolarización tal como éstas hubieran pensado.

La lectura de esta tesis no sólo nos aporta elementos bien fundamentados para entender el papel de las dinámicas sociales, y en particular el rol de las familias ewe y asante, de cara a la escolarización y promoción escolar, sino que su perspectiva y la metodología empleadas ponen de manifiesto la importancia de contar, para detectar necesidades reales y realizar así propuestas educativas más efectivas, con la opinión de las familias y las comunidades, y con su necesaria implicación en unos procesos educativos comunitarios, ineludiblemente contruidos en claves culturales africanas.

Ramón Aguadero Miguel

Sánchez Blanco, L. (2012). *La educación política y social de dos organizaciones femeninas en la Guerra Civil española: Auxilio Social y Mujeres Libres*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.

En las últimas décadas se ha suscitado un interés creciente por los estudios relacionados con la participación de las mujeres en la historia. Cada día se descubren nuevos nombres que permanecían ocultos en los archivos, asociaciones femeninas con experiencias vanguardistas u organizaciones que trataron de movilizar a las mujeres para darles un lugar más visible en la sociedad. Por este motivo Laura Sánchez Blanco presentó, en el campo de la investigación histórico-educativa, la tesis doctoral “La educación política y social de dos organizaciones en la Guerra Civil española: Auxilio Social y Mujeres Libres”, con la finalidad de ofrecer una aportación más a esos estudios que se vienen realizando sobre la participación de las mujeres en España, y así procurar que se complete esa historia inacabada.

La autora estructuró la investigación en cuatro capítulos con el fin de abordar la educación política y social de Auxilio Social y Mujeres Libres. En el primer capítulo, que lleva por título *Las mujeres en la sociedad española en las primeras décadas del siglo XX*, la investigadora contextualizó el trabajo y dio a conocer diversas iniciativas femeninas que surgieron en la época citada. Con el mismo pretendía valorar el grado de participación de las mujeres en los diferentes ámbitos (educativo, laboral, social y político), y explicar en qué consistieron sus demandas, ya que éstas variaban en función de los sectores en los que actuaban (conservadores, católicos, socialistas y anarquistas). Aunque no hubo un movimiento unificado que reivindicase los mismos derechos, sí se configuró un feminismo teórico que, desde diferentes planteamientos, tuvo su continuidad en las organizaciones femeninas durante la Guerra Civil española.

Una vez conocido el entorno en el que surgen las organizaciones femeninas, la autora procedió al estudio de Auxilio Social y Mujeres Libres. En el segundo capítulo de la investigación denominado *Auxilio Social y Mujeres Libres*. De la tradición a la revolución, analizó las causas que determinaron el origen de las dos organizaciones, así como las relaciones políticas y económicas que establecieron sus fundadoras con los organismos de cada gobierno, para averiguar en qué medida colaboraron en sus proyectos y si facilitaron o perjudicaron su evolución hasta el final del conflicto bélico.

La elección del título citado determinó, en cierto modo, la distribución del estudio en apartados diferenciados, -alegaba la autora-. Como se trataba de dos organizaciones, en primer lugar explicó los contenidos relativos a la agrupación de Auxilio Social, más cercana a la tradición, después los de Mujeres Libres, porque se identificaba con la revolución, y posteriormente contrastó sus aportaciones. Ésta es la estructura que ha mantenido en los siguientes capítulos.

El capítulo tercero, *Auxilio Social y Mujeres Libres. Asistencia social en las retaguardias republicana y nacional*, se inicia en un contexto internacional, porque las dos organizaciones siguieron las políticas asistenciales que se habían desarrollado con anterioridad en otros países.

En el apartado de Auxilio Social se han dado a conocer los antecedentes de la obra española, que se encuentran en Alemania e Italia, especialmente en la *Nationalsozialistische Hilfswerk Mutter und Kind* y en la *Opera Nazionale per la protezione della Maternità e dell'Infanzia*. Prosigue el capítulo con las delegaciones y centros benéficos que creó Auxilio Social en la retaguardia nacional: los comedores infantiles y las cocinas de hermandad para adultos, que constituían el departamento de Auxilio de Invierno; el servicio de provisiones del Auxilio de Vanguardia, posteriormente denominado Auxilio a Poblaciones Liberadas; los comedores para refugiados y enfermos; y la *Obra Nacional-Sindicalista de Protección a la Madre y al Niño*, que contaba con centros en los tres departamentos de protección a la madre, al niño con familia y al niño huérfano o abandonado.

El apartado de Mujeres Libres también comienza con la influencia que recibió la citada organización de las políticas neomalthusianas que se desarrollaron en Francia y Reino Unido. Le suceden las delegaciones y los centros que estableció Mujeres Libres en la retaguardia republicana, donde se informa de las actividades que realizaban en las Secciones de Trabajo, en los Institutos de Cultura y en el *Casal de la Dona Treballadora*, así como de los diferentes cursos, talleres y escuelas profesionales que ofertaban, en las que se capacitaba a las mujeres obreras.

El último apartado está dedicado a la comparación entre ambas organizaciones para demostrar las similitudes y diferencias en los modelos asistenciales, los propósitos perseguidos y los conseguidos.

Auxilio Social y Mujeres Libres. Educación política y adoctrinamiento constituye el capítulo cuarto, donde la autora trata la educación que recibieron las mujeres y los niños en las instituciones de ambas organizaciones. Para ello realizó un análisis de contenido de sus publicaciones. Auxilio Social editó un boletín en el que difundió sus proyectos y Mujeres Libres lo hizo en la revista que lleva el mismo nombre de la organización. De éstas y en el orden reseñado, examinó principalmente los textos y artículos que versaban sobre la formación profesional que recibían las mujeres trabajadoras, así como la educación maternal, infantil y escolar que impartían en sus centros con el fin de descubrir cómo inculcaban a los acogidos la doctrina ideológica que profesaban.

Finaliza el capítulo con el apartado comparativo de los modelos educativos, ya que Auxilio Social difundió el ideario nacional-católico, mientras que Mujeres Libres defendió la educación anarquista. Ambas organizaciones trataron de justificar las teorías y los métodos elegidos para enseñar a las mujeres y a los niños aquello que se correspondía con sus principios.

Además de los cuatro capítulos, la investigación se completa con las conclusiones, en español e italiano, las referencias documentales y bibliográficas y el apéndice documental.

José Luis Hernández Huerta

Tello, C. (Coord. y Comp.). (2013). ***Epistemologías de la política educativa: Posicionamientos, perspectivas y enfoques***. Campinas, SP: Mercado de Letras. ISBN: 978-85-7591-268-3.

En este libro, que reúne el aporte de un gran número de investigadores latinoamericanos y del mundo, César Tello nos invita, tal y como explica en la presentación, a poner algunos nombres a eso que está aconteciendo en el campo de la investigación en política educativa. Es una invitación a reflexionar sobre las distintas formas en que el conocimiento se produce y avanzar en la proposición de algunos ejes de análisis que permitan al lector aproximarse a los distintos enfoques, perspectivas epistemológicas y epistemológicas en investigación en política educativa.

El libro se divide en dos bloques. El primero de ellos está dedicado a la descripción y análisis de distintas perspectivas epistemológicas y enfoques epistemológicos para la investigación en política educativa. Está compuesto por 15 capítulos donde en cada uno se describe un modo distinto de acercarse al estudio de las políticas educativas, presentado por investigadores de larga trayectoria en el campo. En conjunto representan una buena muestra de la multiplicidad de enfoques desde donde la política educativa es abordada actualmente.

En el primer capítulo, Tello nos presenta una breve reseña histórica del desarrollo de este campo de estudio y lo enmarca. Señala, además, la importancia de reconocer los distintos lugares desde donde construimos el conocimiento en este área. El capítulo siguiente, a cargo de Mónica Eva Pini, aborda el Análisis crítico del discurso como enfoque que nos permite estudiar la política educativa en determinado momento histórico. Se destaca aquí a lo discursivo como algo que incluye y excede a la producción escrita, en tanto se lo considera una práctica social. El tercer capítulo, escrito por

Gabriel Asprella, estudia la relación entre las reformas educativas y el acontecer en el aula, y las relaciones existentes entre ellas y las políticas educativas «de arriba» y las «ascendentes». Propone leer las reformas en diálogo con lo cotidiano del acontecer en las instituciones. En el capítulo cuarto, Guillermo Ruiz presenta el enfoque jurídico normativo de la política educacional, cuya unidad de análisis es, fundamentalmente, la normativa educativa dictada por los distintos órganos de gobierno. Ruiz analiza el desarrollo de la política educativa de la mano del desarrollo del Estado, dilucidando cómo los cambios en este último afectaron al sector educativo para el caso argentino. Se rescata el rol central del Estado en la orientación de la educación en un momento histórico determinado y producto de tensiones y conflictos entre distintos actores. En el quinto capítulo, Silvia Novick de Senén González e Isabel Vilella Paz presentan el enfoque de Stephen Ball, a las políticas educativas estudiadas como texto y como discurso, presentando, además, el método de trayectoria de políticas y sus etapas. El capítulo sexto presenta la perspectiva Bernsteiniana. Oscar Graizer nos introduce en la perspectiva del autor inglés y su programa de investigación en relación a la distribución desigual del conocimiento y el control sobre recursos para la construcción de conocimientos nuevos. En el séptimo capítulo, Lauren Ila Misiaszek, presenta a Carlos Alberto Torres como pedagogo, como persona y como docente, delineando la forma en que éste guía y acompaña a sus estudiantes, generando así un clima de trabajo y estudio comprometido e incluyente dada la calidez de Torres como docente. El octavo capítulo, escrito por Jorge Gorostiaga, presenta las relaciones de la educación comparada con el estudio de la política educativa. El autor hace un breve recorrido histórico por los enfoques y el campo de la educación comparada para concluir presentando algunos de los enfoques actuales en materia de estudios comparados de políticas educativas. El capítulo noveno, de María de Lourdes Pinto de Almeida y Sidney Reinaldo da Silva, presenta la perspectiva gramsciana para el análisis de políticas educacionales, negando la posibilidad de una actividad de investigación neutra y reconociendo a las políticas educacionales como productos de la praxis social y la coalición de diversas voluntades. Estos autores proponen que las nociones gramscianas son fundamentales para un análisis histórico de la actividad académica. En el décimo capítulo, Graciela Morgade analiza las relaciones entre la educación y las cuestiones de género, el lugar que la sexualidad ha tenido en el ámbito de la educación y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral sancionada en 2006 en Argentina, explicitando, asimismo, la evolución y contribuciones del feminismo y los movimientos sociosexuales en este campo. En el decimoprimer capítulo, Giselle Masson y Jefferson Mainardes rescatan las contribuciones de la perspectiva marxista al campo de la investigación sobre políticas educativas, en tanto nos invitan a pensar a la producción de la política educativa en el marco de una lógica global de producción y como atravesada por la expresión de distintas fuerzas e intereses. En el decimosegundo capítulo, Myriam Southwell aborda el análisis político del discurso, entendiendo a este como algo más allá de lo hablado. En este apartado, la autora se vale de conceptualizaciones realizadas por Laclau y Mouffe para su análisis. El capítulo trece, a cargo de Carina Kaplan y Pablo di Napoli, presenta un análisis de las prácticas y políticas educativas valiéndose de conceptos y categorías Bourdieuanos. Así, se acercan a las principales ideas del autor francés para desde allí leer a la escuela y el sistema educativo como lugar central en los procesos de reproducción social y reconversión de capital (económico, cultural y simbólico). En el capítulo decimocuarto, Carlos Miñana Blasco nos presenta un enfoque para el análisis de las políticas educativas desde la etnografía. El autor hace una pequeña presentación de la historia de los estudios antropológicos en política

educativa, para presentar luego los nuevos horizontes de la disciplina. El último capítulo de este primer apartado corresponde a Cesar Tello y Jorge Gorostiaga. En este capítulo, titulado «La cartografía social y el pluralismo como enfoque epistemológico para el análisis de políticas educativas», los autores describen la cartografía social como una epistemología, ligada a los rizomas deleuzianos, al pensamiento complejo de Edgar Morin y al perspectivismo. Además, brindan un ejemplo de aplicación de este enfoque.

El segundo bloque, a partir de la página 475, consta de once textos breves que exponen las reflexiones de sus autores en torno a las epistemologías de la política educativa vinculado a las investigaciones en las que se encuentran trabajando. Los autores de cada apartado comparten parte de su experiencia, brindan valiosos ejemplos y explicitan los conceptos que utilizan, introduciéndonos en el estado del arte del campo de investigación del que forman parte. Por cuestiones de espacio sería imposible reseñar detalladamente cada uno de estos artículos.

Para concluir, podemos decir que este libro está escrito sobre la base de que no existe conocimiento neutro, y que es necesario reflexionar sobre el modo en que conocemos y nuestro propio lugar en la construcción del conocimiento, es decir, nuestra posición epistemológica. Esta reflexión es imperiosa pues no existe un lugar de neutralidad posible, y como bien señala Tello en el capítulo primero de esta obra «la posición epistemológica es una posición ético-ideológica» (Tello, 2013: 18). Muchas veces, bajo el nombre de eclecticismo u objetividad, en realidad, se esconde la debilidad teórica y epistemológica, esterilizándose gran parte del valor de la tarea investigativa.

Mediante una presentación de la historia y la actualidad del campo de estudios epistemológicos en política educativa, Tello nos invita a reflexionar sobre nuestra práctica. Da así un impulso, abre una instancia de discusión, en este emergente campo de estudios. Es por ello que creemos esta obra contribuirá al debate y el fortalecimiento de este campo de estudio, abriendo el juego, proponiendo distintos modos de encarar la investigación en política educativa y rescatando las distintas formas en que investigan hoy los investigadores latinoamericanos y del mundo. Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques es un libro diverso, que recoge múltiples posiciones, no para reducir las a una ni oponerlas, sino para presentarlas en lo que cada una tiene de valiosa, en lo que cada una aporta al avance del conocimiento de la política educativa, proponiendo un ejercicio de reflexión y toma de posición en la tarea investigativa.

Jorge Sosa Rolón

