

ca a través de la literatura escolar, especialmente cuando existen planes de aprobación de libros, se obtiene no sólo por los libros utilizados y los contenidos manifiestos recogidos en ellos sino también por aquellos otros libros que no fueron admitidos y que son más difíciles de conocer, evidentemente, porque en muchos casos no llegaron a publicarse y si llegan al público nada en su confección denota que hubiera sufrido algún rechazo. Este conjunto no ha sido abordado hasta el presente y en este trabajo se inicia la identificación de los libros fiscalizados y se analizan las razones esgrimidas para rechazarlos.

Después de establecer los fundamentos de la investigación en el prolegómeno delimitando el ámbito temático —los libros de texto— y temporal —el franquismo—, se aplica el método histórico descriptivo en los tres capítulos centrales comenzando por el período bélico. Durante la Guerra Civil se llevó a cabo el expurgo de bibliotecas, la revisión de los libros publicados (202 aprobados y 105 rechazados por la *Comisión Dictaminadora de los libros de texto que se pueden utilizar en las escuelas nacionales*) y el diseño de libros de texto únicos por parte del Instituto de España. Tras ese paréntesis fue creado el Consejo Nacional de Educación que revisó, entre 1941 y 1951, 1.392 obras de las que 914 fueron aprobadas, 345 rechazadas, 70 se publicaron sin aprobación expresa y 49 fueron consideradas ajenas a sus competencias. En el tercer capítulo, 1951-1968, se aprecia una nueva actitud hacia los libros escolares tanto en el funcionamiento de las instituciones ya creadas como en las de nueva creación —Comisaría de Extensión Cultural, Servicio de Lectura Escolar, C.E.D.O.D.E.P.—. Recopilada y analizada la legislación sobre los libros de texto, examinados los informes sobre los mismos, reconstruido el funcionamiento de los órganos e instituciones relacionados con los libros escolares es posible concluir: 1. Que el interés por el influjo que los libros de texto escolares ejercen sobre el alumnado aparece simultáneamente al Alzamiento. 2. Que la denominada política educativa del franquismo respecto a la literatura escolar estuvo direc-

tamente relacionada con la personalidad e inclinaciones de los individuos responsables de los distintos cometidos más que con un proyecto común y previo de actuación, lo que explica la improvisación de algunas medidas iniciales y rectificaciones posteriores. 3. Que el franquismo no estuvo exclusivamente preocupado por la inculcación de ideas y valores religiosos y patrióticos, pues, desde la década de los años cincuenta hay también un interés por la adecuación pedagógica, científica e instructiva de los libros de texto sin abandonar los valores nacional-católicos. 4. Que el cambio de actitud de los administradores de la educación se refleja en el incremento de la creatividad de los autores, perceptible en los nuevos títulos que aparecen en el mercado editorial escolar en la segunda mitad del régimen.

EGIDO GÁLVEZ, Inmaculada: *La dirección de centros escolares en Europa: estudio comparado*, Madrid, UNED, 1997. Director: José Luis García Garrido.

Se describen los modelos de director escolar en centros públicos de enseñanza primaria y secundaria en España, Francia y el reino Unido vigentes en el momento actual, a partir del análisis de la legislación de cada sistema, las publicaciones oficiales y la bibliografía nacional e internacional relativa al tema, así como a partir de la consulta a expertos. Se realiza un estudio comparado sobre: acceso a la dirección, formación, funciones, condiciones de trabajo, problemática e implicaciones de las reformas educativas para los directores. Se realizan propuestas encaminadas a mejorar la dirección de centros escolares en España derivadas de las conclusiones y la verificación de las hipótesis planteadas.

EMA FERNÁNDEZ, Francisco Javier. *Alfabetización, escolarización y sociedad en Pamplona (1843-1898)*. Madrid, UNED, 1997. Director: Alejandro Tiana Ferrer.

El tema objeto de la investigación realizada ha consistido en el análisis de los procesos de escolarización y alfabetización en Pamplona durante el período que comprende de 1843 a 1898, así como de las variables que inciden en dichos procesos.

Se estudian los denominados «agentes de la alfabetización» y el entorno en el que se desarrollaron los procesos escolarizadores. La investigación se basa en la importancia de los nexos existentes entre los procesos de escolarización, alfabetización y la sociedad pamplonesa de la segunda mitad del XIX. Se analizan las instituciones escolares —públicas y privadas, maestros y alumnos, etc.—, las instituciones encargadas de mantener y controlar la educación en la ciudad —Ayuntamiento, Junta Local y Junta Provincial de Educación, e Inspección de primera enseñanza—, la Iglesia a través de su influencia social —escuelas dominicales y de adultos, círculos católicos, etc.—.

La investigación, dividida en tres partes, analiza con cierto detalle la problemática planteada por el proceso de institucionalización de la enseñanza obligatoria en Pamplona y los procesos escolarizadores, no sólo de la escuela primaria sino también de los párvulos y los adultos.

FERRADA TORRES, Donatila: *El currículum crítico comunicativo y la selección de la cultura escolar*. Universidad e Valladolid, 1998. Director: Dr. Agustín Escolano Benito.

Con el trabajo de investigación, cuyo informe presentamos ahora, la autora del mismo pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Cuáles son los fundamentos teórico-curriculares que definen un Currículum Crítico Comunicativo y las decisiones de seleccionar la cultura escolar bajo una concepción crítica comunicativa de la educación? El intento la lleva a situarse en la interrelación de tres campos teóricos, el de la teoría de la sociedad, el de la teoría de la educación, y el de la teoría curricular; campos cuya diferencia establece pre-

viamente con la finalidad de delimitar en lo posible el contexto teórico desde el que esboza el constructo teórico que ha denominado «Teoría Crítica Comunicativa de la Educación». La formulación de una Teoría Crítica Comunicativa de la Educación (constructo en que la autora se sitúa para dar respuesta a la cuestión inicial), viene justificado porque sólo desde esta teoría —afirma Ferrada Torres— surge la necesidad de avanzar en el campo de la teoría curricular, puesto que «es sólo a partir de ésta, como se presenta la posibilidad de acercarnos al ámbito de la operacionalización educativa, ya que sólo mediante el Currículum se puede plasmar una determinada concepción educativa en lo referente a lo individual, lo social y lo cultural». Los análisis a realizar deberán llevarla a definir y construir un currículum crítico comunicativo.

Todo su planteamiento se justifica desde tres premisas:

1ª premisa.- Entender que es necesario sistematizar la conceptualización de un currículum crítico a partir de las respuestas que se den a tres interrogantes básicos: una primera, sobre el tipo de interacciones educativas que se necesitan desarrollar, desde el ámbito específico de la educación, en la tarea de la construcción de una sociedad democrática, solidaria, justa, libre y equitativa; una segunda, acerca del tipo de enfoque que se requiere llevar a la práctica educativa; y una tercera, relativa a la forma en que este tipo de interacciones puede ser enriquecido y complementado desde la teoría de la Acción Comunicativa.

2ª premisa.- Constatar la necesidad de avanzar en la operacionalización de un Currículum Crítico Comunicativo desde la perspectiva de la selección de los conocimientos educativos, en la búsqueda de vislumbrar la viabilidad que ofrece tanto como alternativa al currículum tradicional como por las posibilidades de dirigirse a la transformación social.

3ª premisa.- Constatar, igualmente, la existencia de mayores probabilidades de acercarse a una educación alternativa, que escape a la racionalidad técnica en la cual se encuentra atrapada la educación oficial,