

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS

WANG, MARGARET C. (1995): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea. («Adaptive Education Strategies: Building on Diversity», trad. por Amparo Bóveda), 407 páginas.

Los alumnos son diferentes en intereses, estilos de aprendizaje, conocimientos o tiempos que necesitan para aprender, y esta diversidad requiere enfoques distintos y distintos grados de apoyo educativo, en orden a lograr la mayor eficiencia académica en aulas que deben atender a los cada vez más numerosos y diferentes pupilos.

La diversidad del alumnado fue objeto de innovaciones en las prácticas educativas ya desde principios del presente siglo; pero es a partir de los años setenta y, según el abundante cuerpo de investigación retenido por esta obra, más aún desde los ochenta cuando se producen los mayores avances tanto en la teoría como en la práctica de atención a la diversidad.

Para los exponentes de este abordaje pedagógico, entre quienes se cuentan la autora y sus colaboradoras —profesoras en centros universitarios de Pennsylvania— educar en la diversidad no significa que los alumnos tengan que trabajar solos, que la enseñanza no tenga que ser estructurada o sea poco activa. Todo lo contrario no es sinónimo de educa-

ción abierta, ni es como otros enfoques centrados en el alumno. Si bien requiere una planificación individualizada adaptada a cada alumno, no se opone a la enseñanza en grupo. A lo largo del trabajo, añadase, se subraya con frecuencia su diferencia con la noción de enseñanzas especiales frente a cuyo principio de segregación, afirma la pertinencia de reunir las diferencias individuales en aulas comunes (heterogéneas).

Los cambios en la conceptualización de las diferencias individuales aparecieron a la vez que los avances en psicología cognitiva y la investigación de los procesos que se producen en el aula. En vez de juzgar el aprendizaje del alumnado por los resultados de los tests o por las diferencias en los «inputs», el acento se ha puesto en el análisis del *proceso* intrínseco del aprendizaje hacia la competencia.

Dos ejes, por tanto, parecen centrar el nuevo concepto de enseñanza en la diversidad: su concepción de las diferencias individuales y la importancia de los procesos educativos concretos.

En cuanto al primero de dichos ejes, las diferencias no son vistas como la excepción, sino como lo normal. Ello tiene dos órdenes de consecuencias: uno, explícito, será la variedad de las técnicas docentes, que se escancia desde la clase en grupo completo o en

pequeños grupos asistidos hasta el trabajo individual casi completamente autónomo y, siempre, en persecución de grados crecientes de iniciativa, motivación y autocontrol del propio alumno. Mientras que las enseñanzas especiales, en clases separadas y homogéneas «etiquetan» al alumno dentro de su grupo, la educación adaptada centra las diferencias en cada individuo, no en el grupo. Se postula que el fracaso escolar es un fracaso de sistema educativo. Así, el lector pudiera cuestionarse, en el plano implícito de la antropología subyacente, qué ocurre en estos planteamientos con fenómenos tan divergentes, pero aún más pausibles, que las diferencias de capacidad, como fueran las conductas trasgresoras, conflictivas o resistentes. El término «conflicto» apenas se menciona una vez en esta obra, y ello en alusión a diferencias de intereses entre la comunidad escolar y las administraciones implicadas, no en referencia a situaciones de aula o de la relación profesores-alumnos. Muy marginalmente, y en apéndice, se menciona como un rasgo de evaluación que «los alumnos saben las consecuencias de no terminar su trabajo a tiempo» (figura 7.3, p. 294, ítem, 85), y mientras que la esforzada carga del profesor incluye animar, motivar, orientar, pautar, responder, aclarar, explicar, adaptar, alabar... y autoevaluarse, términos como sanción, reprensión, penalización o castigo están [¿cuidadosamente?] ausente; y esta suspicacia del lector estaría más que justificada por cuanto la voluntad sistemática de la propuesta reseñada tendría que recoger, siguiera como un rubro a resolver (cómo, es otra cuestión), el tratamiento de la desviación en el aula. Sobre esto se insistirá más adelante.

El segundo de los ejes o conceptos centrales aludidos apunta a los procesos mismos de enseñanza, y se materializa tanto en los procedimientos docentes cuanto en los objetivos educativos. En cuanto a los primeros, se atiende desde las variadas modalidades de relación profesor(es)-alumno(s) hasta aspectos de detalle en el quehacer diario como cuidado de los materiales didácticos, disposición del mobiliario o incluso, cómo construir señales de atención con esponjas de colores

o botes de zumo. Se cita abiertamente las técnicas sociométricas de Moreno para la comprensión y manejo de las relaciones grupales y, menos abiertamente, es latente la asimilación de psicología cognitiva y dinámica de grupos. Respecto de los objetivos educativos, la atención a los procesos de enseñanza en el aula hace que los logros en los planos de la motivación o la actitud y ciertas modificaciones de conducta se conviertan en fines equiparables al rendimiento académico mismo (autodisciplina, conducta amistosa, actitud cooperativa, etc.). Es casi innecesario advertir que los modelos aquí propuestos y experimentados se indican para la enseñanza primaria aunque, observan, son también aplicables a la secundaria. No es, pues, sorprendente el énfasis en lo que tradicionalmente veníamos entendiendo por «formar/formarse», frente al escueto «informar/aprender cosas», que a estas etapas corresponde. Lo peculiar en los modelos de enseñanza en la diversidad no es entonces el talante humanista y comunitario de cualquier iniciativa profesional, solícita y sensata, sino su carácter deliberado, sistemático, formalizado, permanente —no esporádico, azaroso o local— y, no menos el apoyo institucional generalizado que requiere. A este último respecto es inevitable interesarse por el problema de los recursos o, más crudamente, de los costos del modelo: no es casual que *se pase* sobre él en relación con los temas de implicación de la comunidad, los padres del alumno, o de las autoridades educativas, políticas o financiadoras. El costo de implantación del sistema es grande, pero su mantenimiento no tendría que ser mayor que el de un sistema convencional; pero desde la perspectiva del lector español, más ardua que el asunto costos o recursos adicionales necesarios se presenta la asignación de los mismos, incluso al nivel de los actualmente disponibles. Adaptaciones que se dan por supuestas en los modelos de enseñanza en la diversidad parecen tener en nuestras tierras umbrales de variabilidad muy estrechos: re-formulación severa del currículum, aulas de gran versatilidad (y, dicho sea de paso, espacio) y enseñanza por equipos que actúan simultáneamente en la misma aula, son tres ejemplos

de ello. Como moneda corriente, un observador español sólo podría encontrar algo parecido, y en tono menor, en nuestras aulas de pre-escolar.

En el capítulo 1 (Teoría y Práctica) puede examinarse seis modelos de proyectos de enseñanza en la diversidad ampliamente experimentados: son los modelos de ambiente de aprendizaje adaptado al alumno (ALEM), de evaluación basada en el currículo, J. Hopkins de aprendizaje cooperativo, Johnson de aprendizaje cooperativo, Johnson City de dominio de aprendizaje y proyecto Link. Llámese la atención sobre el modelo ALEM por su carácter altamente comprensivo y la amplitud de las variables que considera (pp. 52-60).

Todo proyecto de esta naturaleza comienza a funcionar mucho antes de ponerse en marcha. Así, el libro reseñado, que se orienta a los centros educativos y a los cursos de formación del profesorado, se detiene con detalle en la evaluación de necesidades (capítulo 2), apoyos del proyecto (cap. 3) y recursos para la puesta en práctica (cap. 4) con abundantes apéndices, muy desarrollados para la aplicación, y profusa bibliografía (incluyendo una adicional en lengua española, sin duda atención del editor, en pp. 78 y 55). La formación inicial del personal educativo (cap. 6) está indisolublemente ligada a la evaluación del proceso (mientras se aplica) y a la formación permanente, tema del capítulo siguiente. Se desprende que la incorporación de los enseñantes a estos proyectos, ya experimentados en cerca de trescientas ocasiones en Estados Unidos, no se da sin grados diversos desde el activismo a la renuncia. La práctica concreta de la enseñanza se trata en «modos de enseñar» (capítulo 5), donde los lectores profesionales podrán medir estas propuestas con la realidad cotidiana de sus aulas.

Si la evaluación está en la gestión del proyecto y en su aplicación, no menos importancia se concede a la evaluación de los efectos. Este capítulo final (cap. 8) es por sí mismo un útil manual de evaluación de la acción docente, ofreciendo en sus cuadros y

apéndices un abanico de formularios, baterías de ítems y cuestionarios en avanzado estado de elaboración, muy aplicables, que contemplan todos los estamentos del esquema educativo, desde la comunidad familiar o la dirección hasta el profesor y el alumno. La evaluación ha de proporcionar datos para mejorar el servicio (educación formativa) y para tomar decisiones sobre su continuación (evaluación sumativa).

Estudios de eficacia realizados sobre algunas aplicaciones de estos modelos de enseñanza ostentan mejorías del nivel de resultados superiores en hasta un 30 y un 60 por 100 sobre el nivel alcanzado en cohortes de control convencionales, si bien la autora subraya modestamente que, en general, el sistema puede arrojar resultados mejores «o al menos tan buenos» como las enseñanzas corrientes. Si bien se alude a la atención de los alumnos diferentes por arriba, se insiste más en el progreso conjunto del grupo, y la importancia dada a no pasar una unidad lectiva hasta apurar por completo la anterior sugiere que el proyecto se rige más bien por una «estrategia de convoy» (la velocidad del convoy se acomoda a la velocidad del más lento).

En sus conclusiones, la profesora Wang establece que «la práctica de agrupar a los alumnos con necesidades de enseñanza semejantes ha sido comúnmente aceptada como una estrategia para conseguir una igualdad educativa, sin embargo, no sólo carece de sentido desde el punto de vista pedagógico, sino que es contraproducente. Poner a los alumnos con una calificación semejante en programas especiales no ha funcionado bien...». Citando a Stanovic recuerda el «efecto Mateo» (que Merton trajera a colación acerca de la notoriedad científica: «a quien tiene mucho, más se le dará, y a quien tiene poco, hasta ese poco se le quitará»). «Los progresos para conseguir la igualdad en los resultados de los alumnos no son fáciles de lograr. Están en juego los intereses profesionales y grandes inversiones, así como los derechos de los alumnos y de los padres. Los cambios necesarios en la organización educativa y en los roles del personal de los cen-

tros —añade— son también nuevos retos para una educación adaptada a la diversidad del alumnado»,... «de *todos* los alumnos».

La mención de la igualdad en ese contexto aflora la tensión polémica que a lo largo de la obra latía aquí y allá, la que quizá explique el gusto a menudo elíptico de su discurso. Desde el país hoy multifacial, pluralista y socialmente escindido de William Penn, inexplicable sin pensar en la historia de la tolerancia, esta obra suena con demasiada reiteración a lenguaje «políticamente correcto» y la pregunta «¿cómo educar a los chicos?» no logra silenciar el rumor de esa otra, socialmente envolvente: «¿qué hacer con estos chicos?». Lo que hace de este tomo algo muy de recibo entre nosotros.

Ángel Carrión.

CANCIO, P., DÍAZ, J. A. FERNÁNDEZ, I., FERNÁNDEZ, E., GARCÍA, R., GARCÍA, T., HIDALGO, A., VIRGOS, R. (1984): *Xenofobia y racismo. Ética. Materiales curriculares de la enseñanza secundaria obligatoria*. Madrid: Ed. Popular, 224 páginas.

El proyecto «Jóvenes contra la intolerancia» presenta ahora los materiales de ética. Se trata de dos libros en uno, ambos muy valiosos, que organizan los contenidos de «La vida moral y la reflexión ética» en forma cerrada, ordenada, programada y secuenciada.

Es este un trabajo que estaba sin hacer, ya que ninguna Administración educativa ha intentado secuenciarlo. Y tiene el mérito de ser el primer y único libro del mercado editorial —hay ya otros tres más de Ética, por suerte— que ha procedido así. Los autores son un equipo de nueve profesores asturianos, a excepción del canario José A. Díaz, que se encarga de la coordinación.

El prólogo nos sorprende con la afirmación de que las actividades presentadas no se hayan concebido como transversales a *todas*

las áreas de conocimiento. ¿Sugiere esto que lo transversal es un artificio al que recurren los redactores del currículo porque queda bien o algo similar? Así parece cuando se leen tres páginas después que uno de los supuestos de esta propuesta es que los contenidos del bloque cuentan con un espacio curricular de 72 horas anuales. El otro supuesto es que su enseñanza pertenece a la especialidad de Filosofía. No se contempla otras especialidades, ni menor espacio horario, ni la disolución de los contenidos en el área.

También es pertinente señalar que, los valores y las actitudes no son enseñables al modo de un teorema, una fórmula química, un mapa, etc. Más claramente: conocer el concepto de tolerancia no conduce necesariamente a ser tolerantes. ¿No contradice esto convertir la Ética en una disciplina escolar? Desde luego que no, lo único que hace es limitar sus expectativas y funciones lo que resulta imprescindible. Se pueden analizar las consecuencias de la intolerancia, o del racismo, o de la insolidaridad, o del fanatismo, etc., y sus costos sociales. Y esto hay que hacerlo sistemáticamente en escuela. Además ésta interviene en el proceso de socialización y por ello conforma actitudes.

Crean los autores que el material presentado «es autosuficiente para una programación anual de Ética y que recorre los contenidos mínimos de la materia». Contiene el libro para el profesor en 64 páginas que incluye justificación, objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación. Además se orienta el desarrollo de cada una de las actividades de enseñanza unidad por unidad, brevemente, pero con absoluta precisión.

Se recogen opiniones que resultarán asombrosas para estos tiempos, aunque deberían ser elementales. Por ejemplo, afirman los autores que no renuncian «a la idea de sistema o de coherencia epistemológica». Ésta es la razón de que tomen un problema —xenofobia y racismo— y recorran con él todo lo prescrito en el currículo. Es una opción tan válida como otra, pero con la ventaja de dar sistematicidad a

un currículo oficial desordenado o, al menos, sin ordenación explícita.

Otra tesis que se plantea es el tratamiento (sistemático, por supuesto) de los contenidos morales desde la perspectiva filosófica, a fin de ir construyendo un *perfil moral* en el que los educandos puedan participar en la vida social según el talante más propio de la Ética (autonomía, diálogo, compromiso, uso crítico de la razón, responsabilidad, etc.).

Los autores entienden los objetivos como *pautas* para concretar las actividades de enseñanza, pues piensan que éstos «en la práctica del aula no cuentan». Seleccionan objetivos de área y de materia y los conectan entre sí, concretándolos finalmente en siete unidades, más una introducción.

Se incluye también el libro para el alumno. Son 156 páginas que incluyen dossier de prensa, textos, guiones introductorios, cuestiones, ejercicios, humor, cómics y otros elementos gráficos, cuestionarios, esquemas y hasta definiciones de manual cuando es necesario. El resultado de todo ello quedará fijado por escrito en el cuaderno de clase. Hay una gran riqueza de actividades, todas muy equilibradas y sin disonancia.

Ya se sabe que las actividades están de moda. Su peligro es la falta de articulación. Aquí no ocurre así. Se ha llegado a considerar al libro como un manual clásico o tradicional. Y cierto sentido es. Tomemos la primera unidad: la génesis de los prejuicios, estereotipos, valores y actitudes. Comienza planteando cuáles son las *causas* del racismo y la xenofobia. La respuesta se puede encontrar al analizar una serie de conceptos que han de ser aprendidos mediante un conjunto de textos informativos. He aquí la serie conceptual: cultura, etnocentrismo, relativismo cultural, socialización, prejuicio, estereotipo, aptitud cultural, etc.

Esta organización de contenidos no excluye temas prescritos, y para ello véase cómo recoge la unidad tres la cuestión de las religiones bajo el título «Religiones, racismo y xenofobia». Los puntos tratados son: análisis

del fenómeno religioso, el papel de las religiones, la percepción subjetiva de lo religioso, el potencial conflicto social que plantean las religiones, etc.

En cuanto a la presentación del libro hay que señalar que existen también erratas y errores técnicos, como textos y cuadros fuera de sus páginas o interpuestos entre cuestiones, que son fácilmente subsanables, pero que deberán ser corregidos.

La propuesta es muy sólida y en mi opinión establece una base segura para construir desde ella otros proyectos válidos o complementos de más actualidad. El papel reciclado y el precio sintonizan probablemente con el tema de las actitudes y valores.

Julián Arroyo Pomedá.

COLOM, A. J. y MELICH, J. C. (1994): *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, Ediciones Paidós.

Estamos inmersos en un período de profundas transformaciones sociales y culturales, en un período de transición profunda, en un período anticultante en el que conviven dos perspectivas ideológicas: la modernidad, de carácter humanista y liberador, frente a la posmodernidad, basada fundamentalmente en la prepotencia de las posibilidades individuales y en el desarrollo tecnológico. Ambas perspectivas son las que definen el actual discurso pedagógico que, por consiguiente, tiene un doble sentido: uno humanista y conciliador que pretende prolongar la modernidad, y otro antihumanista, sistemático y tecnológico que se desarrolla bajo el signo de la posmodernidad.

La primera parte del libro, titulada «La nueva condición de la ideología», está dedicada a analizar el origen y desarrollo de la posmodernidad, así como sus presupuestos teóricos y sus consecuencias educativas.

Los autores sitúan el punto de partida de esta corriente filosófica a finales de los años sesenta y principios de los setenta. Los movimientos juveniles y contraculturales que surgieron en esos años generaron una nueva forma de percibir y comprender el mundo, una nueva configuración de los valores, una nueva axiología basada en la individualidad. Es el desvanecimiento del humanismo y el principio del antihumanismo contemporáneo.

Posmodernidad significa el final del proyecto ilustrado que cree en la absolutización de la razón, y es Nietzsche quien anuncia este final: su obra representa la irrupción del nihilismo, la negación de toda creencia y de todo principio. Ya no hay fundamentos axiológicos absolutos y la razón deja de tener vigencia. Su sentencia «Dios ha muerto» constituye la muerte de la modernidad, del hombre moderno. En la nueva filosofía posmoderna el sujeto queda superado por el sistema (Luhmann) y la estructura (Foucault).

Por otra parte, hay una transformación de lo que se entiende por saber: en la sociedad moderna el saber se fundamenta en la ciencia; en la posmoderna, en cambio, en los lenguajes (informática, cibernética, álgebra...) y en la comunicación tecnológica. Esta transformación afecta a dos áreas educativas: la investigación como búsqueda de nuevos saberes —lenguajes— y la necesidad de definir un nuevo paradigma educativo para aprenderlos. Esto implicaría un reajuste curricular no sólo en el campo de las actitudes y los hábitos, sino también en los contenidos.

Para explicar la nueva concepción del saber y del conocimiento Colom y Mèlich recurren a la obra de Alvin Toffler. Toffler muestra su visión de la realidad sociocultural de finales del siglo xx. Habla de la lógica de la necesidad personal en contra del discurso social, como consecuencia de la tecnología. Plantea un contexto social, económico y tecnológico que determinará el tipo de sociedad a la que nos aproximamos y que requiere un modelo educativo nuevo que se adapte a las necesidades de dicha sociedad emer-

gente. Es un modelo educativo dirigido hacia la tecnología informática y los nuevos medios de comunicación.

Como ejemplo que refleja en buena parte esta nueva función del conocimiento, se presenta la experiencia iniciada en 1986, en la Universidad de Carnegie Mellon, del «campus computerizado», donde el ordenador es el instrumento básico y cuyo principal objetivo es la «revolución del conocimiento». Se trata de aplicar las nuevas tecnologías informáticas a la educación.

Por último, se presenta el pensamiento de uno de los teóricos más representativos de la posmodernidad, Niklas Luhmann y su «Teoría de la Sociedad como Sistema», así como su aplicación educativa. Su propuesta es radical: la modernidad ha muerto definitivamente, *hay que romper con la tradición teórica e ideológica moderna y crear una nueva teoría que permita comprender los fenómenos sociales contemporáneos*. Para comprenderlos, Luhmann utiliza las categorías del modelo sistémico en las que prevalece la dimensión organizativa y estructural. Explica, pues, la dinámica social por medio del sistema y no del sujeto («el sujeto es el sistema»).

Para un lector poco introducido en temas filosóficos no resultará muy clara la exposición que los autores hacen de la compleja «Teoría Social» de Luhmann, por otra parte difícil de resumir en pocas páginas.

Con el título «Los restos del naufragio» para significar los planteamientos filosóficos de carácter humanista que sobreviven a la posmodernidad o que se han generado a pesar de ella y de su antihumanismo, comienza la segunda parte del libro. Y comienza perfilando de forma sintética la «Teoría de la Justicia» de John Rawls, incidiendo fundamentalmente en el aspecto filosófico-pedagógico de la misma. Su concepción de la justicia supone un replanteamiento de las interpretaciones que Rousseau, Locke y Kant hacen del contrato social, y a partir de aquí construye una teoría sociopolítica que pretende que sea universalmente válida, es decir, no determinada

por contextos sociohistóricos establecidos. Respecto al discurso pedagógico, hay que resaltar su idea de educación moral y de educación social, orientadas ambas por los principios de su «Teoría Social».

A continuación se aborda el pensamiento filosófico de Jürgen Habermas, próximo a la Escuela de Frankfurt. Frente a algunos representantes del posmodernismo, Habermas sostiene que seguimos estando bajo las premisas de la modernidad. Considera que la modernidad es un *proyecto inacabado* que hay que perfeccionar. Su «Teoría de la Acción Comunicativa» es un intento de síntesis entre la interpretación funcionalista de la sociedad (la sociedad como sistema) y la fenomenológica (la sociedad como mundo de la vida).

Por otra parte, la incidencia del discurso filosófico y sociológico de Habermas en el ámbito de la educación se analiza a través de la interpretación que Stephen Kemmis y Wilfred Carr hacen de su obra «Conocimiento e interés».

Finaliza el libro con dos corrientes ideológicas que se oponen radicalmente al pensamiento y a las consecuencias de la posmodernidad: el pacifismo (que se estudia a través de la aportación de Jiddu Krishnamurti) y el ecologismo.

La obra que comentamos, de tan sugerente título, crea numerosas expectativas que después de su lectura no quedan plenamente satisfechas. No quiere decirse con esto que no sea digna de atención, ya que aborda un tema de absoluta actualidad que le concede un interés que queda fuera de toda duda.

No obstante, llama la atención que se hayan situado al mismo nivel teórico los planteamientos de autores como Rawls o Habermas junto al pensamiento místico-religioso de Krishnamurti propio, además, de algunas sectas; así como también el hecho de recurrir a Alvin Toffler para teorizar sobre la posmodernidad, lo cual denota una cierta ligereza a la hora de tratar este

tema: sus planteamientos más bien parecen un ejercicio de prospección, un anuncio de lo que vendrá, en una palabra, ciencia-ficción.

A pesar de esto, de una evidente carencia en su concreción teórica y de un cierto reduccionismo, la obra que se comenta contribuye a clarificar el panorama ideológico de nuestro tiempo y su repercusión en el ámbito educativo, y aquí radica su principal aportación. Además, facilita una bibliografía básica y comentada de cada capítulo que supone una magnífica orientación para todo aquel que desee ampliar sus conocimientos.

Amalia Segalerva Cazorla.

GARTON, A. F. (1994): *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Barcelona: Paidós.

El objetivo principal de este libro es, tal como su autora señala con prontitud, considerar en profundidad la siguiente cuestión: «¿Cómo influye la interacción social en el desarrollo y progreso del conocimiento, y, en particular, en la cognición y el lenguaje?» (p. 13). Con este fin, realiza un riguroso y ordenado trabajo de revisión en torno a las propuestas teóricas y a los trabajos empíricos más relevantes sobre el tema.

En este sentido, merece la pena recordar que el estudio de la influencia de los factores sociales en el desarrollo de los procesos psicológicos ha sido un ámbito tradicionalmente ignorado por la psicología académica durante los últimos cincuenta años. De hecho, ninguno de los paradigmas dominantes durante este período (el conductista y el cognitivo) lo afrontó jamás con la suficiente convicción. En el mejor de los casos, como se le ha criticado a Piaget en tantas ocasiones, se reconoció que el papel de estos factores era «importante» sin ahondar demasiado en el cómo, el cuándo y el por qué de dicha importancia. No será históricamente hasta bien entrados los años sesenta cuando los psicólo-

gos evolutivos, a partir sobre todo del redescubrimiento de la obra de Vygotsky, empiecen a plantearse con seriedad el papel desempeñado por el contexto y los procesos de interacción social en la construcción de las funciones psicológicas. Al establecimiento de esta nueva perspectiva, contribuyó también la aparición de corrientes como la psicología ecológica, que, al amparo de figuras como la de Bronfenbrenner, pusieron de manifiesto las limitaciones de una clásica «psicología de los individuos» en ausencia de una «psicología de las situaciones».

El libro de Garton consta de seis capítulos. En el primero («de ellos Interacción social y desarrollo»), se realiza una revisión de cuatro teorías cuyas aportaciones han resultado ser decisivas de una u otra forma para el estudio de la interacción social. Estas teorías son la de Chomsky, la de Bruner, la de Piaget y la de Vygotsky. De igual manera, en este capítulo se realiza una valoración de las restricciones endógenas del desarrollo, así como un breve apunte de la perspectiva de análisis que se adoptará a lo largo de la obra. La autora insiste a este respecto en que su trabajo no parte de la falsa polémica entre «lo biológico» y «lo social», sino de su interés por estudiar, desde una aceptación de los condicionantes biológicos, el papel de la interacción social en algunos procesos evolutivos.

Los dos capítulos siguientes se centran en los efectos que la interacción social tiene en el desarrollo del lenguaje. En el primero de ellos (El *input* lingüístico y el desarrollo del lenguaje), Garton indica —a partir de una crítica de la teoría chomskyana— cómo aspectos tan fundamentales como el *input* lingüístico, la persona que lo suministra y el niño que lo procesa han sido relegados injustamente por los psicólogos evolutivos. En esta línea, describe el paso progresivo de las perspectivas unidireccionales en el estudio del desarrollo del lenguaje (como el *baby talk*, el *motherese*, y el *Child Directed Speech*) a perspectivas mucho más integradoras (como el *habla de interacción con el niño*). Por último, se revisan dos teorías recientes de orientación innatista (la teoría de fijación de parámetros y la de la «aprendibi-

lidad») que la autora trata de reconciliar con la posición socio-interaccionista que sostiene.

En el segundo de estos capítulos («Ayuda social y desarrollo del lenguaje»), se describen por un lado algunos mecanismos básicos de ayuda social adulta (el andamiaje, los formatos, los modelos y la instrucción directa), y, por otro, se revisan ampliamente los efectos de la interacción social prelingüística en la adquisición y posterior desarrollo del lenguaje. En este capítulo, al igual que en el anterior, queda de manifiesto el profundo conocimiento que la autora tiene de estas temáticas; conocimiento que, sea dicho de paso, condiciona —cuando no sesga— la orientación dada al conjunto del libro. A este respecto, merece la pena mencionar que otra obra de Garton («Aprendizaje y proceso de alfabetización»), escrita en colaboración con C. Pratt, ha sido traducida recientemente por la editorial Paidós para la colección de la que el libro que reseñamos forma parte.

Los capítulos cuarto y quinto («Explicaciones sociales del desarrollo cognitivo» y «Conflicto, colaboración y comunicación») están dedicados a analizar los efectos de la interacción social sobre el desarrollo cognitivo propiamente dicho. Para ello, se contraponen las concepciones que arrancan de un enfoque piagetiano con aquellas inspiradas en planteamientos de corte vygotskyano. Las primeras enfatizan que la interacción social facilita el desarrollo cognitivo porque, dadas unas ciertas condiciones, suscita la creación y resolución de conflictos cognitivos cuya naturaleza es básicamente social. Es lo que autores como Mugny y Doise denominan «conflicto sociocognitivo». Por su parte, las segundas insisten en que la interacción social facilita el desarrollo cognitivo a partir de un proceso de colaboración, que no de conflicto, establecido en la así llamada «Zona de Desarrollo Próximo» (ZDP). Este proceso implicaría entre otras cosas una definición de la situación interactiva, así como el paso progresivo de la regulación externa a la autorregulación.

En cualquier caso, lo que realmente resulta relevante para la autora es el hecho de que, con independencia de la posición adoptada, «el principal mecanismo de mediación (describirlo como causal es tal vez demasiado exagerado) es la comunicación» (p. 132). En este sentido, tal como defiende en el último de los capítulos del libro («Mecanismos sociales del desarrollo»), «el lenguaje posibilita la instrucción, promueve el aprendizaje y facilita el desarrollo, al permitir que se comparta la expresión de las perspectivas» (p. 138). En síntesis, pues, para Garton el lenguaje no sólo tiene un origen y un desarrollo de naturaleza eminentemente social, sino que en su calidad de instrumento privilegiado de comunicación facilita el desarrollo cognitivo, al facilitar el intercambio de puntos de vista en la interacción.

El tratamiento que se realiza en el libro de todas las temáticas que hemos comentado es preciso y está bien documentado. Los razonamientos y reflexiones que va elaborando la autora se apoyan además en un esmerado análisis de los trabajos empíricos disponibles. Tal vez el único inconveniente que encontramos a esta obra sea su excesiva densidad y, por tanto, su difícil lectura. En nuestra opinión, éste es un texto para investigadores y profesionales especializados, y no, un texto para estudiantes y profesionales de nivel medio. Una verdadera lástima si se tiene en cuenta lo necesitado que está actualmente el mercado editorial español de obras que, desde planteamientos rigurosos como el de este libro, sean capaces de transmitir de forma accesible, a un público más amplio, la importancia que tiene la interacción social en la construcción de las funciones psicológicas.

En todo caso, parece probable que esta densidad a la que hacemos referencia sea más un reflejo de la efervescencia y complejidad que en estos momentos atraviesa este campo, que una característica particular del libro y/o su autora. De hecho, estamos convencidos que la obra de Garton constituye un intento muy válido de —parafraseando una canción de Simon & Garfunkel— trazar un puente sobre las turbulentas aguas

de la interacción. A nuestro modo de ver, este tipo de intentos son imprescindibles si se desea lograr una visión integradora del desarrollo, capaz de superar los torpes reduccionismos biológicos y ambientales.

Carlos Hernández Blasi.

MCCARTHY, C. (1994): *Racismo y currículum*. Madrid: Morata, 157 páginas.

El inicio de los años noventa en Estados Unidos, trae consigo nuevamente ideologías conservadoras que hacen mella en las distintas instituciones sociales. Entre estas instituciones, las escuelas asisten a un recrudescimiento de las áreas de conflicto tradicionales: la desigualdad racial y el sexismo.

La presente obra sitúa en una amplia perspectiva teórica y política las cuestiones de la desigualdad racial y el bajo rendimiento de las minorías en los centros educativos. El autor nos ofrece un enfoque alternativo a las teorías dominante y radical de la desigualdad racial, con el fin de formular políticas y estrategias eficaces de reforma e innovación en los centros escolares. El enfoque asincrónico propuesto por McCarthy presta especial atención a la naturaleza compleja de las relaciones raciales dentro de las organizaciones sociales, especialmente en las educativas, donde los intereses y necesidades de las minorías y de los grupos mayoritarios entran en contradicción en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este libro está dividido en seis capítulos, el primero de los cuales aborda la actual problemática de las minorías raciales en Estados Unidos. Se alude aquí a las crisis sociales y económicas que han arraigado el racismo en una sociedad desarrollada postindustrial como es la norteamericana. Las dificultades de las minorías en el ámbito educativo se traducen en bajo rendimiento, fracaso escolar, abandono del sistema educativo y aparición de luchas raciales en centros de enseñanza.

En el segundo capítulo el autor presenta las teorías explicativas de la desigualdad racial propuestas por los teóricos de la corriente dominante. Dentro de esta corriente es preciso distinguir dos ramas: conservadora y liberal. Los conservadores responsabilizan del fracaso escolar a las propias minorías, atribuyéndoles una inferioridad genética que trae consigo niveles aptitudinales más bajos que los de los grupos mayoritarios. Esta ideología trajo consigo un discurso político pesimista que no logró limar la diferencia entre la mayoría y las minorías a través de la educación. Sin embargo, los adeptos a la rama liberal consideran que la falta de oportunidades de acceso a los recursos culturales e intelectuales, constituye fundamentalmente el obstáculo que impide el éxito educativo de las minorías. Los teóricos liberales de la corriente dominante abogaron por la educación multicultural, cuya teoría y práctica es abordada por McCarthy en el tercer capítulo de este libro. La educación multicultural aparece en los años sesenta en Estados Unidos como respuesta de las minorías al fracaso de los programas de educación compensatoria y como solución potencial a la problemática de la desigualdad racial en la educación. No obstante, la educación multicultural representa también los esfuerzos del Estado para poner freno a los desafíos de las minorías. El multiculturalismo es, por tanto, producto de una determinada coyuntura histórica de relaciones entre el Estado y las minorías. En este capítulo, el autor nos permite profundizar en el multiculturalismo a través del análisis de tres modelos: comprensión cultural, competencia cultural y emancipación cultural.

El cuarto capítulo de este libro está dedicado a la exposición de las teorías defendidas por la corriente radical o, lo que es lo mismo, los enfoques neomarxistas de la desigualdad racial. Los teóricos neomarxistas han rechazado todo intento de explicar la desigualdad racial en términos de actitudes, valores y diferencias psicológicas. Se centran más bien en las relaciones integrales entre las instituciones educativas, la economía y la estructura de poder de la sociedad. Según el modelo neomarxista las so-

iedades capitalistas, como la norteamericana, tienden a fundamentar la marginación de los grupos raciales en las diferencias socio-económicas. Dentro de esta corriente el enfoque económico-estructural subordina la raza a la clase social, considerando que esta variable configura la vida escolar y la socialización general del individuo. La teoría crítica del currículum da un paso más, presentando un modelo interactivo en el que la clase social, el género y la raza son los factores codeterminantes de la marginación de los grupos minoritarios.

En el quinto capítulo McCarthy expone su propio enfoque, propuesto como una alternativa para cubrir los vacíos de las corrientes dominante y radical. Este enfoque, que denomina asincrónico, es presentado como una teoría provisional de la discriminación racial que intenta proporcionar una explicación más adecuada del funcionamiento de las desigualdades raciales en la escuela y en la sociedad. La teoría asincrónica se opone a las explicaciones monocausales que defienden los teóricos de la corriente dominante e insiste en el carácter complejo y contradictorio de las relaciones raciales. Los distintos grupos de raza, clase y género, durante su escolarización, no sólo tienen experiencias cualitativamente diferentes sino que, además, entran en competición recibiendo distintas recompensas, sanciones y evaluación. Para entender la estructura de la sociedad actual, McCarthy considera fundamental conocer la estructuración histórica de los diferentes grupos y la evolución de sus relaciones en el transcurso del tiempo.

El autor dedica el sexto y último capítulo de este libro a la formulación de los principios democráticos generales que han de orientar la política educativa de cara a reformar las relaciones de raza en la escolarización. La exposición de McCarthy es un intento de sentar las bases de una práctica crítica de la reforma educativa fundada, tanto en los avances conceptuales sobre el Estado y la educación que plantean algunos teóricos radicales, como en su enfoque asincrónico de la raza y la educación. Esta propuesta incluye las estrategias que han de hacer

realidad la reforma educativa apoyándose en la participación de todos los agentes —las minorías, los profesores, los alumnos y los administradores— en una ofensiva democrática contra la desigualdad racial en la educación y en la sociedad. El trabajo teórico comprometido sólo es trascendente, según McCarthy, si aparece vinculado a los intentos prácticos de los profesionales que trabajan en las instituciones educativas, ya que la reforma de las relaciones raciales en la educación es dificultada por el choque de intereses, necesidades y deseos asincrónicos de los grupos minoritarios y mayoritarios, tanto en la esfera educativa como en la sociedad en general. Tras exponer los límites y posibilidades de las propuestas actuales (dominante y radical) y las contradicciones de su enfoque asincrónico, el autor llama la atención sobre la necesidad de repensar la reforma racial, relacionando el currículum y la práctica educativa con una política amplia de emancipación social que otorgue especial importancia a las necesidades e intereses de las minorías.

Esta obra es, en definitiva, un intento de tratar los complicados problemas de la desigualdad racial en la educación y la sociedad, en un momento en que los cambios socioeconómicos han evidenciado la desigualdad y el estancamiento de las minorías raciales. Cameron McCarthy nos transmite en este libro su sensación de apremio y urgencia por poner fin a un círculo vicioso cuyos mecanismos producen y reproducen la marginación de las minorías a través de todas las instituciones sociales, especialmente las instituciones educativas.

Miriam Elena Alonso de la Hera.

CUOMO, NICOLA (1992): *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid: Visor.

La temática que trata Nicola Cuomo se centra en la problemática de la integración

escolar de los alumnos/as graves. La filosofía que subyace a lo largo de toda su exposición viene a considerar la integración como una «ocasión» para la «mejora» de la institución escolar, lo que redundará en consecuencia en la mejora de la educación de todo el alumnado.

A modo de reflexión se plantean al profesorado unas historias que pretenden ser una oportunidad para aprender y conseguir una responsabilidad compartida entre profesores y alumnos en la tarea de la construcción del conocimiento.

Tal y como apunta su colega Illán, su mensaje se cifra en la transmisión de la idea de que el profesor/a debe traspasar la individualidad para lograr el sentido de «misión», tarea que exigirá al profesorado que asimilen la nueva cultura de la integración que apuesta por la no diferenciación «intraaula» en la atención que se refiere al alumno con necesidades educativas especiales.

A lo largo de toda su obra se entrelaza una apuesta por la reconceptualización del término «dificultades educativas y/o de aprendizaje» de un modo más positivo. La constatación de dichas dificultades deberá ser un móvil importante para propiciar el cambio en las estrategias, en las técnicas y métodos a emplear para que se contribuya a ayudar a todos los alumnos. Así, el contexto del aula viene a identificarse con el lugar común de toma de decisiones y solución de problemas del profesor y del alumno. A pesar de todo, no se quiere negar de modo simplista la problemática ligada a la integración de estos alumnos.

La problemática suscitada a raíz de la presencia de la necesidad especial ofrece la oportunidad de replantearse toda la institución escolar, debatiendo la organización de espacios, del tiempo, de los roles...

Se ve fundamental para organizar los recorridos didácticos y para formular las hipótesis de trabajo el análisis de la relación, en el ámbito extraescolar, entre los padres y los niños que padecen cualquier tipo de «hándi-

cap». Así pues, se constató como la intervención cotidiana de los padres, a menudo espontánea aunque adecuada, se organiza según técnicas de intervención dadas en calificar de «bastas», por su relativa sistematización, pero se reducen a procedimientos empíricos válidos sólo para resolver problemáticas puntuales, las dificultades que la discapacidad comporta.

El análisis que ha efectuado el profesor Cuomo ha permitido meditar sobre estos procedimientos prácticos a fin de transformar la experiencia «basta» en experiencia «elaborada», convertida esta última en premisa significativa para desarrollar una acción de puntualización, de reflexión, de elección para la realización de estrategias y proyectos.

Este trabajo constituye un estudio de casos en donde se ponen de manifiesto los momentos significativos de la construcción de un recorrido, de un itinerario en su formulación y organización estructural, precisamente porque el período inicial y de consolidación de una intervención, que se quiere organizar científicamente con garantías de permanentes verificaciones, es considerado como el más crítico a causa de los miedos —hacia la intervención por parte del profesorado— y que paralizan, en cierta medida, la voluntad y el deseo de intervención.

Se subraya la idea de que es importante ser consciente de los posibles fracasos y de que éstos forman parte tanto de la investigación de las hipótesis como de las estrategias de intervención adecuadas. De ahí que la organización del texto describa el itinerario de intervención en la cotidianidad, haciendo referencia a los momentos significativos del recorrido, no emitiendo los que pudieran ser considerados como fracasos, sino y a raíz de ellos propiciar las reflexiones oportunas que han permitido superar las coyunturas problemáticas.

En el estudio de casos que se presenta se destaca: un sujeto etiquetado como «autista», a través del cual se aprovecha para traer a colación las diferentes hipótesis que hoy por

hoy constituyen el debate en torno a estos casos; un afectado por trisomía 21, la postura que se adopta es de apertura frente a este tipo de dificultades en tanto sujetos educables y socializables.

Si bien las casuísticas presentadas no deben ser consideradas como «recetas» de actuación, sí pueden considerarse como indicadores operativos en un devenir histórico de no considera necesario adaptarse a un modelo teórico único y definitivo.

El estilo del trabajo que aquí se presenta se caracteriza por la permanente discusión sobre la experimentación-verificación en el terreno, como el propio profesor Nicola Cuomo lo define.

A modo de apéndice se incluye un pequeño ensayo acerca del fenómeno de la integración y los servicios territoriales que se oferta en este sentido. Se intenta presentar el panorama desde una perspectiva histórica, donde se ponen de relieve las transformaciones que han sufrido las delimitaciones conceptuales relativas a la integración de los sujetos con necesidades especiales, los cambios ideológicos y su influencia en el aparato legislativo en orden a la capacidad de gestión de las infraestructuras que faciliten las intervenciones orientadas a su tratamiento.

Se resalta la necesidad de que surjan iniciativas a nivel general, no sólo a nivel económico, decisiones no penalizadoras, como sujeción y como señal que representa la voluntad de una continuidad para sostener la memoria histórica de los servicios y para no alterar su identidad.

También se incluye un anexo en el que se debate el discurso sobre la integración escolar de los alumnos con discapacidad en la legislación italiana desde los años veinte hasta la nueva reforma del ordenamiento de la escuela elemental en los noventa, en donde se recogen los presupuestos básicos de la ley marco para la asistencia, la integración social y los derechos de las personas discapacitadas.

Además se incluye un apartado interesante en donde se hace hincapié en la necesidad de la formación de los docentes especializados para abordar este fenómeno educativo, en donde se apuesta por un perfil altamente cualificado, destacando:

1) Una preparación polivalente centrada en la asunción de capacidades metodológicas y basada en criterios generales, pero no genéricos que coloquen al enseñante en condiciones de valorar y programar.

2) Una formación particularmente cuidada con el soporte de diferentes tipos de experiencias, algunas organizadas (bajo forma de contrato en prácticas) y otras más amplias y relacionadas con los recursos locales.

3) Una competencia específicamente pedagógica, pero no excluyendo un adecuado bagaje cultural que consienta al docente especializado colaborar de forma integrada con los otros operadores.

4) El conocimiento de estrategias para la realización de objetivos curriculares, pero teniendo en cuenta que la preferencia de las necesidades es de naturaleza educativa.

Este profesional no debe centrarse en la recuperación de las discapacidades como presupuesto para la inserción, sino lo contrario, consciente de que el nivel de inserción es una condición primordial para la recuperación misma. Esta óptica modifica la misión del enseñante especializado el cual deberá poseer, según la filosofía de estos programas, profesionalidad, conocimientos, competencias y actitudes positivas al respecto.

M.^a Esther del Moral Pérez.

CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives, 126 páginas.

Es moneda corriente en cualquier sistema educativo moderno encontrar que el rendi-

miento y el interés del alumnado por la escuela es menor a medida que aumenta su edad. Dicho de otro modo, cuando el desarrollo de su capacidad de comprensión les permite manejar mayor cantidad de información sobre cuestiones más variadas su rendimiento disminuye. Según nuestro autor, el origen de esta paradoja parece encontrarse en la *desconexión entre la actividad habitual del alumno y los contenidos que se le ofrecen, que cada vez se le presentan de manera más formalizada y, por ende, con menos relación con la vida cotidiana*. Con los nuevos planteamientos curriculares se pretende salvar el vacío que existe entre lo que los alumnos pueden o están interesados en aprender y lo que en realidad les ofrece la institución escolar. Es posible que el hecho de que nuestra reforma esté impregnada de conceptos y teorías psicológicas responda al intento de encontrar la solución al problema mencionado.

Dentro de este marco general, el objetivo del libro es dar a conocer los aspectos psicológicos e instructivos sobre los que se fundamenta la actual reforma educativa, toda vez que se parte del presupuesto de que la aplicación y el respeto a los principios de intervención educativa, incluidos en la propuesta de reforma curricular, son una vía de solución a los problemas de rendimiento de los alumnos.

Como reconoce el profesor Carretero, la mayoría de estos principios de intervención pueden ser considerados constructivistas. Por tanto, la primera cuestión a aclarar es qué se entiende por constructivismo. Cuando hablamos de constructivismo hacemos referencia a una teoría de ascendencia kantiana que sostiene que el conocimiento del individuo es el resultado de una construcción propia en la que concurren e interaccionan los dos factores considerados tradicionalmente como orígenes del conocimiento: el natural e innato, por un lado, y el contingencial y aprendido, por otro.

Además, el primer capítulo supone la exposición de las ideas fundamentales que recorren el libro y que, por tanto, el lector encontrará a lo largo de su desarrollo: la no-

ción de esquema, la aportación piagetiana al desarrollo de la inteligencia, la noción de inteligencia socialmente determinada (Vigotsky) y la aportación de la Psicología Cognitiva en general y la de Ausubel en particular.

En el segundo capítulo se plantea una visión general del desarrollo cognitivo, basada en la conocida posición piagetiana. Desde el punto de vista metodológico y epistemológico esta teoría, a pesar de su medio siglo de vida, sigue aportando una explicación completa y coherente al desarrollo cognitivo. Pero, como nos recuerda el profesor Carretero, la de Piaget *no es una teoría educativa*. Su objeto no es aclarar el comportamiento del niño en el aprendizaje escolar, por lo que aporta claves precisas para la intervención educativa. Por esta razón, el autor recoge también actualizaciones que afectan seriamente a la descripción clásica al suponer una clara mejora con respecto a ésta. Esas matizaciones, que proceden de las teorías del procesamiento de la información y de las teorías neopiagetianas, poseen grandes implicaciones educativas que las hacen más pertinentes a la hora de tomar decisiones sobre el tipo de actividades de enseñanza que es preciso desarrollar.

Con el tercer capítulo el autor busca *subsana una laguna*: la escasa divulgación, al menos en comparación con los desarrollos de la Psicología Evolutiva, de las aportaciones de la Psicología del Aprendizaje o de la Psicología de la Instrucción en la comunidad de educadores e investigadores de nuestro país. Está fuera de toda duda la importancia que para todo docente tiene conocer el desarrollo de la mente, pero no menos importante es poder responder al interrogante de cómo se produce el cambio cognitivo, es decir, cuáles son los mecanismos que rigen el aprendizaje y cómo los alumnos pueden aprender más y mejor. Por ello, podemos decir que si el capítulo segundo trataba sobre aquello que en términos evolutivos va modificándose a lo largo del desarrollo, describiendo las diferencias entre niños de edades diferentes, el capítulo tercero versa sobre dos factores que, en cierta medida, son invariables a lo largo del desarrollo y, por tanto, pueden ser

aplicados a la enseñanza en cualquier nivel educativo: la comprensión de textos y los problemas motivacionales. Ambos son tópicos frecuentes que todo profesor encuentra en la práctica diaria.

Nuestro autor justifica el tratamiento conjunto de la comprensión y la motivación por el hecho de que el esfuerzo cognitivo que suponen los procesos de atención, memoria y razonamiento implicados en la comprensión de textos será baldío, o al menos no tan efectivo, si está huérfano de una buena dosis de motivación. Como apunta Mario Carretero, *los aspectos cognitivos del comportamiento no se producen al margen de los afectivos, sociales y motivacionales*.

En el cuarto y último capítulo se presentan ejemplos concretos de la relación de lo expuesto anteriormente con la enseñanza de determinados contenidos curriculares. Se intenta mostrar cuál es el desarrollo actual de la aplicación de los principios constructivistas a la enseñanza. Y, más concretamente, a la enseñanza de la Ciencia, la Historia y las Ciencias Sociales. Para ello, el autor no distingue los diferentes niveles educativos, sino hace hincapié en los aspectos comunes a todos los niveles. Su fin último es ilustrar de forma puntual la pertinencia del conocimiento psicológico para la práctica educativa.

Haciendo una valoración global podemos decir que se trata de un libro de lectura fácil y ágil. Su carácter es primordialmente divulgativo. Por ello, en él no tienen cabida disertaciones profundas, sesudas y eruditas. Por el contrario, su lenguaje es claro y llano, sin pretensiones de exhaustividad, sin citas bibliográficas ni referencias a modelos o investigaciones puntuales. Todo esto hace del libro un instrumento de utilidad a los profesionales de la educación. Pero dada su sencillez y liviandad también puede servir como una lectura propedéutica, cara a posteriores empresas de mayor envergadura, a los estudiantes de las Facultades de Educación y Psicología, así como a los de las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado.

El ávido lector puede sorprenderse al encontrar algún reduccionismo simplista. Este es el caso de despachar las diferencias entre las teorías de Piaget y Vigotsky diciendo que para la primera *lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo*, mientras que para Vigotsky el desarrollo cognitivo *está condicionado por el aprendizaje*. Debemos entender estas consideraciones no como una falta de profundidad en el análisis o como una negligencia por parte del autor, sino dentro del objetivo y extensión del libro. Éste no busca agotar y cerrar el tema de estudio, muy al contrario, su intención es la presentar un breve boceto, una síntesis concisa, y no profusa, de unas teorías que, por su propia envergadura, son de por sí difíciles de acotar.

En este mismo sentido, debemos tener presente una consideración final. El libro nos ilustra sobre un conocimiento básico para todo educador, pero en ningún momento pretende ofrecer recetas para la acción. Las teorías psicológicas deben adaptarse a la realidad concreta del aula, por ello, es preciso distinguir los problemas que plantea la aproximación psicológica a la educación de su siempre problemática aplicación a los contextos reales del aula. Esta puntualización ya está presente en todo el libro. De entrada previene de la imposibilidad de aplicar directamente su contenido, puesto que la mayoría de los conceptos e ideas que desarrolla han sido elaborados en situaciones de laboratorio. Tome nota de esta idea el potencial lector antes, durante y después de su lectura.

Rubén Fernández Alonso.

HOUSE, ERNEST R. (1994): *Evaluación ética y poder*. Madrid: Morata.

La evaluación es un tema de gran actualidad; cada día son mayores los cambios que en este campo se produce a fin de ahondar en su reflexión y aumentar su utilidad.

El libro va dirigido fundamentalmente a evaluadores y a todas aquellas personas interesadas en el tema y que desean profundizar en su conocimiento.

Los estudios de la evaluación se han venido caracterizando por su desorden y su vitalidad. Existe una gran variedad de métodos evaluativos, lo que hace que su comprensión, incluso para los especialistas, resulte difícil. La importancia social de la evaluación y la responsabilidad que conlleva es enorme y esto nos hace pensar en que se debe tener cautela a la hora de su utilización.

El libro se divide en cuatro partes que de forma sintética y sencilla son:

1) En primer lugar, describe las distintas concepciones de la evaluación, haciendo reflexionar al lector, al señalarle que a pesar de la enorme cantidad de estudios sobre el tema, existen pocos enfoques.

Como consideración previa hay que tener en cuenta que toda evaluación puede ser pública o privada, lo que va a condicionar los requisitos necesarios para llevarla a cabo. En líneas generales, la pública implica más compromiso y responsabilidad puesto que aumenta el número de personas implicadas en ella.

Los distintos modelos de evaluación que el autor menciona son:

- *Análisis de Sistemas*: en él se definen algunas medida de resultados, como las puntuaciones de test en educación, tratando de relacionar las diferencias halladas entre programas o normativas con las variaciones que se descubran en los indicadores. Los datos son cuantitativos y las medidas de resultados se relacionan con los programas mediante un análisis de correlación u otras técnicas estadísticas. Se busca la eficiencia y se pretende conocer si se han alcanzado o no los efectos previstos.

- *Objetivos Conductuales*: también conocido como el basado en metas. Parte de unos objetivos que quedan claros desde el principio y lo que se pretende es conocer la consecución de los mismos y la productividad del programa.

- *Decisión* (Stufflebeam, 1969): en él se parte de la premisa de que las decisiones se deben ir tomando en el proceso y por tanto todo es susceptible de ser modificado. No se puede fundamentar el estudio en una idea preconcebida porque ésta puede ir cambiando a lo largo del mismo. Se preocupa de descubrir qué parte del programa son las más eficaces.

- El enfoque que prescinde de Objetivos es el de Scriven (1973) y se fundamenta en la idea de que prescindiendo de los objetivos se eliminan sesgos. El evaluador tiene que investigar para obtener todos los resultados, pues no parte de nada en concreto.

- El autor menciona también el estilo de la *Crítica de Arte* (Eisner, 1979). Como su nombre indica en él la crítica es necesariamente cualitativa y ha de revelar las cualidades de los hechos y objetos que percibe el arte del experto. Se trata de traducir una situación de tal manera que se ponga en evidencia los aspectos significativos de la situación, objeto o programa. Es importante saber si un programa resiste la crítica ya que así se puede llegar a alto grado de conocimiento.

- *Revisión Profesional*: conocido como el de acreditación; pretende que los programas o situaciones de estudio sean analizados por un grupo de expertos que puedan aportar una visión profesional del estado de la cuestión. Para ello es necesario una buena formación y contar con indicadores claros de lo que el equipo pretende evaluar.

- *Enfoque Cuasijudicial*: quizá su máximo representante sea Wolf (1975). En él se analizan cuáles son los pros y los contras del programa desde una vertiente legal, intentando que la evaluación sea intelectualmente honrada y equitativa. Para Wolf el proceso se constituye de cuatro fases: plantamiento del

problema, selección del mismo, presentación de argumentos y audiencia.

- *Estudio de casos* (Stake, 1978): en él la relevancia radica en los mismos procesos del programa y la opinión que éste suscita a las personas. La metodología esencial es la entrevista porque gracias a ella se recoge la base de la información necesaria para el estudio. Es fundamental conocer también la opinión que, sobre el programa, tienen sus protagonistas.

En la taxonomía anterior los modelos se relacionan entre sí de forma sistemática. En general, a medida que se desciende, los destinatarios son más democráticos y menos elitistas; en cuanto al consenso, es menor el acuerdo sobre los objetivos y otros elementos. En relación a la metodología se puede decir que ésta es bastante subjetiva y, en cuanto al punto de vista de los resultados, que decrece la preocupación general por la eficiencia social y aumenta la búsqueda de la comprensión personal.

Para concluir este apartado conviene no olvidar que todos los evaluadores buscan lo mejor, pero que cada uno utiliza el procedimiento que cree más adecuado y valioso y que intenta subsanar los posibles fallos del programa. Asimismo hay que señalar que de cualquiera de los modelos de evaluación se pueden extraer conclusiones útiles.

2) En segundo lugar, el autor plantea una reflexión sobre los niveles de verdad, belleza y justicia necesarios para orientar y juzgar la calidad de una evaluación:

- Al hablar de *verdad* menciona la credibilidad de las ciencias sociales, algo que se ha estado discutiendo durante muchos años y que muestra la polémica que existe entre los empiristas y los naturalistas por medio a interpretar datos subjetivistas y por la negación de todo aquello que no pueda ser demostrado. Actualmente esta concepción ha cambiado bastante; se ha descubierto que

son muchos los factores personales que no pueden demostrarse y que es necesario partir de lo impredecible e incontrolable que, a fin de cuentas y en cierta medida, puede ser medido e interpretado.

Es necesario partir de la idea de que nada es cierto (ni siquiera desde una vertiente científica), de que cualquier cosa sólo puede ser más o menos creíble. Todo esto nos muestra que la veracidad de que cualquier cosa tiene más implicaciones que en el caso de que la verdad en la ciencia.

- La *belleza* que se manifiesta en la coherencia y la implicación en la evaluación, tiene una influencia sustancial que repercute en la credibilidad que pueda llegar a otorgar a la evaluación. Es muy importante cómo el evaluador muestra la información, teniendo que ser ante todo coherente (entre lo que se ha visto y lo que se ha dicho) porque de esta forma, más creíble y digno de confianza será el informe evaluador.

- La *justicia* tiene importantes consecuencias para el tipo de evaluación que llevemos a cabo y para los resultados de la misma. El autor la entiende de tres maneras:

- Utilitarismo (Rawls): una sociedad es justa cuando sus instituciones están organizadas de manera que se consiga el máximo balance neto de satisfacción, teniendo en cuenta el conjunto de los individuos. La utilidad consiste en elevar al máximo ese balance de satisfacción.

- Pluralismo/Intuicionismo: existe una pluralidad de primeros principios y es necesario sopesarlos para buscar el equilibrio más justo entre ellos.

- Justicia como equidad: afirma que siempre existe una pluralidad de fines y una distinción de personas que impiden combinar todas las aspiraciones en un sistema. Primero es necesario llegar a un acuerdo que permita repartir el bien, para luego decidir

los métodos de reparto. Esto hay que hacerlo equitativamente entre todos, a no ser que algo en concreto beneficie a alguien.

3) En un tercer apartado el autor trata de extraer los principios políticos y morales sobre los que debe basarse la evaluación y así distingue:

- Evaluación democrática liberal: se puede dar tanto en contextos de evaluación privada como pública. Es liberal porque podemos elegir entre distintos tipos de programas según nuestras características concretas y democráticas porque hace referencia a todos los ciudadanos, incluidos los de la clase social desfavorecida.

- Intereses: se pretende llegar a algo concreto y para esto muchas veces se recurre a la persuasión racional. Los intereses pueden ser muy variados.

- El interés público en la evaluación: hacer referencia a que, la mayoría de las veces, los programas y políticas públicas tienen que ver con los intereses de un gran número de personas. La evaluación por sí misma puede concebirse como una política resultante de un interés común.

- Concentración de poder frente a difusión de poder: el primero implica que el Gobierno central puede definir mejor el interés público. El segundo hace referencia a la evaluación democrática, en la que el evaluador recoge información de los participantes del programa y cuyos puntos de vista se reflejan con fidelidad en las conclusiones del estudio. Este modelo es mucho más amplio porque permite recoger más cantidad de información y representa mayormente a la comunidad evaluada.

- La evaluación como procedimiento de decisión moral: es más correcto decir que forma parte de una combinación compleja de procedimientos de evaluación. Esta combinación varía de un contexto social a otro. Es muy importante llegar a un acuerdo so-

bre lo que constituirá la evaluación. Un acuerdo equitativo de evaluación constituye una forma posible de garantizar la igualdad de elección. Para que exista un acuerdo equitativo es necesario que se cumplan una serie de requisitos o condiciones como son la ausencia de coerción, racionalidad, aceptación de los términos, acuerdo conjunto, desinterés, universalidad, interés comunitario, información igual y completa, falta de riesgos, posibilidad, reunión de todas las opiniones y, por último, participación.

En definitiva, el fundamento subyacente de la evaluación consiste en valores morales considerados en el marco de una concepción pluralista de la justicia.

4. Para finalizar se presenta una crítica de la política federal de evaluación y de sus principales enfoques.

Hay que tener en cuenta que cada uno de éstos tienen sus virtudes y defectos, tanto desde el punto de vista teórico, como del práctico pero ninguno tiene valor universal. Además una evaluación válida ha de ser veraz, creíble y correcta, desde el punto de vista normativo.

Se puede decir que el objetivo esencial del libro es que la práctica evaluativa cada vez sea más autorreflexiva porque sólo así se puede llegar a un alto grado de satisfacción personal y a una mayor eficacia dentro de los objetivos propuestos.

Evaluación, ética y poder es un estudio denso y cargado de ideas que hacen que su lectura sea lenta y precisa. Todo el mundo que esté interesado en la evaluación debe acercarse a él para ver cuál es el papel de esta última a lo largo de la historia y cuál es el lugar que ocupa hoy día.

Laura Mesa López.

HALL, J. (1994): *Un mundo distinto pero igual*. Madrid: Ediciones Akal, 277 páginas.

Esta es la primera vez que se publica en nuestro país «*Mundus alter et idem*», cuya traducción y extensa introducción está a cargo del profesor don Emilio García Estébanez, especialista en pensamiento renacentista y traductor de utopías como *La ciudad del Sol* de Campanella, *Nueva Atlántida* de Bacon y *Utopía* de More.

Joseph Hall nace en Bristow Park, Inglaterra, en 1574. Educado en la fe calvinista recibirá desde la infancia una fuerte influencia materna que le empujará a la búsqueda de la virtud y la abnegación. Doctor en Teología por la Universidad de Cambridge y obispo de la iglesia de Inglaterra, Hall escribirá, durante su juventud, dos únicas obras de carácter profano: la sátira *Virgídemiae* y la que ahora nos ocupa, «*Un mundo distinto pero igual*», que el autor nunca admitió como suyas debido a que podían ser consideradas impías por la mentalidad puritana, impropias de un hombre religioso y perjudiciales, por tanto, para su carrera. Hombre de talante conciliador para con las diversas corrientes protestantes, Hall se mostrará implacable en su crítica constante a la iglesia romana y a lo que él considera sus costumbres corruptas.

«*Un mundo distinto pero igual*» es una burla demoledora de los paraísos soñados por la necedad humana, que sólo es capaz de concebir como ideal de felicidad una tierra donde todo es un continuo y disparatado exceso. Los nombres de las distintas provincias de este continente desconocido hablan por sí mismos: Crapulia es el país de la gula; Viraginia, el país de las mujeres varoniles; Moronia, el país de los necios, y Lavernia, el país de los ladrones. Con todo ello, Hall defiende el argumento de que nada nuevo hay por descubrir, el hombre es igual en todas partes, es decir, es brutal, soez y vil y, además, sólo los insensatos pueden dejarse embaucar por la literatura de viajes y sus tesoros fantásticos e inexistentes. El autor no escatima a la hora de utili-

zar su sercasmo para definir los arquetipos de unos personajes extravagantes, absurdos e infrahumanos con los que no intenta sino reflejar lo que piensa de su sociedad. Con su estética del fanteche, la ironía extrema de Hall arremete contra la más alta jerarquía de la iglesia católica (el Papa es definido como el Bufón Optimo Máximo); contra la burguesía, que habita en Fenacia, o tierra de los impostores y, en definitiva, contra toda la falacia del espíritu aventurero que invade a las gentes de su época. No obstante, al final de su viaje y después de treinta años de recorrer caminos que siempre le conducían a los mismo lugares sórdidos, el protagonismo reconoce que nunca llegó a visitar ni Frugiona ni Tierra Santa, los países de la bondad natural y la bondad sobrenatural, pero que, no le cabe la menor duda, sabe que existen. Esta es la esperanza de la Reforma y la utopía de Hall ¿o es que acaso aquel que sueña «un mundo distinto» sólo puede soñar deformidades? Si de algo ha de servir toda utopía —sea ésta la propuesta de una sociedad nueva y mejor, como la de More, sea una burla ácida, como la de Hall— será para recordarnos nuestra facilidad para creer en este «país remoto del hijo pródigo que augura placeres y alegrías y sólo da cerdos y algarrobas», como dice Gracia Estébanez. Pero este pesimismo de Hall no es una claudicación, sino una exigencia moral. Su mensaje, su advertencia, es algo como: «Ten cuidado con lo que desees, pues lo encontrarás». Y es muy probable que lo que la mayoría de los hombres desean esa quimera de una orgía continua, donde el catálogo de vicios y vanidades no tenga fin y, materializado este delirio, es evidente, ya no hay lugar para ningún proceso moral o social. Hall considera necesaria la descripción de esta degradación como parábola que ilustre al lector sobre el fracaso de creer en países de Jauja. Degrada la utopía hasta el esperpento para librarnos de espejismos aniquilantes y de convertirnos en criaturas con fisonomía animalesca, como les ocurre, por ejemplo, a los larcinos. «Su cuerpo, dice Hall, apenas es diferencia del nuestro», pero «tienen las uñas ganchudas y como falcadas». La burla y la ridiculización son constantes. Pero la sá-

tira de Hall no daba en el desencanto. Esta caricatura en un edén tan próximo al Gargantúa y Pantagruel de Rabelais en tantos aspectos (en medio del derrumbe de la dinastía Tudor y la creciente decadencia moral) abre las puertas a una reflexión que trasciende con facilidad las barreras del tiempo y nos invita a pensar en el valor pedagógico que hay en toda utopía. A partir de la lectura de *«Un mundo distinto pero igual»* es posible iniciar un debate que estimule la capacidad crítica de los alumnos y les ayude a situarse en el punto de partida del cual ellos mismos puedan idear y proponer cambios y transformaciones que crean necesarios en la sociedad en la que viven y en la que deben participar desde su situación de jóvenes y de estudiantes. Si educar es enseñar a descubrir, más que enseñar a imitar, la obra de Joseph Hall es una muy buena «excusa» para que el joven aprenda a descubrirse como ser social, además de individuo. La sociedad en la que se está formando espera de él que encaje en sus normas e instituciones, pero sólo a partir de la comprensión de su estructura político-social, de sus leyes y de su historia podrá llegar a saber y poder transformar todo aquello que se injusto, no ético o simplemente absurdo. El deseo de una sociedad mejor es algo común a casi todos los jóvenes desde siempre. Pero, ese deseo, para ser real, ha de ser constructivo y creativo, encauzado por un pensamiento que se acostumbre a imaginar, a proponer proyectos —sean éstos ejercicios sobre materias de índole social, científica, artística— y a buscar la vías para su realización.

La lección de Hall es clara; a medida que los años pasan, los sueños fruto de la necesidad, la codicia o la venganza no conducen al que busca un mundo nuevo más que a la frustración y al cansancio. Pero si la cuestión se enfoca en términos de realización habrá que hacer hincapié en que la utopía escondida en la obra, esa que el viajero nunca ha visto, pero en la que cree con firmeza, esconde la concepción ética que más tarde desarrollará Hall en sus escritos religiosos y con la que nos quiere decir que sólo con una conciencia sostenida por prin-

cipios morales sólidos se puede distinguir lo verdaderamente deseable, el ideal de «una vida laboriosa, honrada y santa», que él pretendía desde su puritanismo.

Sea cual sea la postura del alumnado en materia de religión, política, etc., lo importante es señalar la dimensión moral que posibilite su completo desarrollo como seres humanos libres y responsables.

La utopía de nuestro tiempo, la tecnológica, ya se ha alcanzado, y creo que no es necesario calificarla de «barbarie distópica», como se ha hecho en ciertos círculos universitarios. Los logros en ese campo, como en otros, han de reconocerse en su justa medida, sabiendo, además, el valor que los jóvenes estudiantes se han acostumbrado a dar —no con pocas razones de peso— a la especialización profesional. Pero, junto a esta formación, cuyo objetivo futuro es estrictamente laboral, se hace necesario despertar en ellos la necesidad de desarrollarse como seres capaces de formar sus propios juicios morales, lejos de todo afán de dogma, aprendiendo a relacionar y armonizar sus fines con los medios materiales y éticos de los que dispongan.

Leyendo a Hall, con todo su rigor calvinista, deberán ver las semejanzas dadas en los errores y las faltas humanas, que son comunes a todas las épocas y, por ello, sabrán que el progreso también o, quizá, ante todo, es un progreso moral que se construye en el tiempo.

Si bien es cierto que, al lado del plano moral, el lenguaje empleado por el autor es profundamente cáustico, eso no debe llevarnos a creer que se anima con ello a cultivar un talante cínico en la juventud, ni que se alimenta con la lectura de esa sátira hábitos descalificadores o de pura pose *snob* con su estética de lo irreverente. Se trata, muy al contrario, de alentar una mirada crítica, pero capaz de proponer objetivos alcanzables, para los que se ha visto previamente motivada. Es evidente que Hall no pretendía que quien conociera su obra se decidiese por la inacción. Cuando se recurre, como en su caso, al empleo de

un género literario que usa y abusa de una semántica mordaz y que carga bien las tintas a la hora de descubrir lo más oscuro de sus personajes, es para hacernos despertar de la brutalidad primaria y que ese viaje a la Tierra Austral desconocida sea una mirada en el espejo que nos devuelva nuestra verdadera imagen después, claro está, de haber vivido la utopía como una catarsis notablemente aleccionadora.

Si el hombre es capaz de alguna grandeza, ésta siempre se deberá a su condición de individuo moral, ésta es la lección. La vida moral supone respeto, a uno mismo y a todos los demás, por más diferentes que sean. Y el respeto conlleva a la búsqueda de mejoras por medio de la razón y el acuerdo. En Hall, como en tantos otros, el ser moral es un rasgo incondicional para poder ser llamados hombres y mujeres.

Está claro que cada manera de pensar afecta directamente sobre nuestros actos tanto como el amor con que los realizamos. Si se piensa con dignidad e ilusión se construirá un futuro desde la ética y la constructividad. Pero estas «maneras» en el pensar no son posibles más que desde una educación que respete y enseñe a respetar una cultura abierta. Hall da pruebas continuas de esta lucha contra la ignorancia y la estrechez de quienes dan crédito a la llamada ciencia fisiognómica, tan extendida en el Renacimiento y que establecía una relación directa entre la fisiología de un hombre y su carácter. Frente a esto, Hall propone basarse en la «antiperítesis» de Aristóteles, la «mutua relación de elementos contrarios», una de las muchas muestras de la formación con que contaba el autor y que le libraba de incontables prejuicios, abundantes también entre sus mismos compañeros, los hombres de iglesia.

Con su obra, finalmente, Hall nos sugiere que el hombre culto debe abrirse al porvenir (recordemos que Beroaldo, el protagonista, el viajero académico, habla de un Cabo de Buena Esperanza, que está frente a la tierra desconocida), es decir, que no hay que rehusar hacer el viaje, sino conocer esas

maravillas para poder cotejarlas con el que es su mundo. Hall insinúa que no se puede aceptar nada pasivamente, tampoco la posibilidad de un mundo distinto, aunque resul-

te ser el mismo en imperfecciones y tropelías que él ha descubierto.

Mercedes Menchero Verdugo.