

CRÍTICA DE LIBROS

SEARLE, J. (2001). *Mente, lenguaje y sociedad. La Filosofía en el mundo real*. Madrid: Alianza Ensayo.

Tres y medio en uno

Con este libro, Searle pretende reeditar el éxito de su *Mentes, cerebros y ciencia*, de 1984 (traducido en el 85 al castellano en Cátedra), esa recopilación de conferencias para la BBC que incluía su famoso caso de la «habitación china», su demostración de que la inteligencia artificial no es realmente inteligencia porque es pura sintaxis, sin comprensión. Como en ese caso, el libro que nos ocupa está dirigido a un público no especializado, y ofrece una presentación sumaria de algunas de las ideas nucleares del pensamiento de Searle. De hecho, puede decirse que esta obra consiste en un esquema resumen de sus tres «penúltimos» libros originales: *Intencionalidad*, de 1983 (versión española en Tecnos, 1992), *El descubrimiento de la mente*, de 1992 (versión castellana en Crítica, 1996) y *La construcción de la realidad social*, de 1995 (versión castellana en Paidós, 1997). El «medio» se refiere a la reaparición parcial de sus viejas propuestas sobre el significado procedentes de su clásico *Actos de habla*, de 1969 (versión castellana en Cátedra, 1986). Así pues, a estas alturas, se puede considerar como una útil vía de acceso al pensamiento de Searle, aunque deja fuera su, hasta ahora, último ensayo, sobre racionalidad.

Así, las tesis centrales de su pensamiento son: existe un mundo externo, objetivo e independiente de nosotros, que podemos conocer; la conciencia es un fenómeno biológico irreductible, causado por el cerebro; la conciencia es intencional, se representa cómo son las cosas; esta capacidad representacional permite la creación de hechos institucionales, por convención, que constituyen la base de la realidad social; el lenguaje desempeña un papel especial en esta realidad, porque contribuye a hacerla posible y a sostenerla. Las funciones comunicativas del lenguaje son: afirmativa, directiva, compromisoria, expresiva y declarativa.

En la defensa de estas tesis aparecen algunas de las ideas originales de Searle, o características de la filosofía del lenguaje ordinario: que toda la actividad intencional de la mente humana presupone un trasfondo, una base de supuestos que no pueden ser examinados todos a la vez, y que tienen una fundamentación pragmática; un ejemplo notable del trasfondo es, precisamente, la convicción de que existe una realidad exterior independiente, que no puede ni debe, por tanto, ser justificada como una creencia más; que la conciencia es la base de la intencionalidad intrínseca, frente a formas derivadas de intencionalidad, como la del lenguaje; que los estados intencio-

nales tienen condiciones de satisfacción y dirección de ajuste, que constituyen su contenido; que un estado es mental (frente a cerebral) si puede ser consciente, aunque en un momento dado no lo sea; que tanto la conciencia como la intencionalidad son producto de la actividad del cerebro; que la realidad social presupone la capacidad simbólica y la intencionalidad colectiva, la capacidad de verse como parte de una acción colectiva; y que hay usos realizativos, o performativos, del lenguaje, usos en que lo que se dice determina lo que ocurre («os declaro marido y mujer»), dependientes de la existencia de hechos institucionales.

Lo que a uno le gustaría saber, sin embargo, y es algo que Searle no responde satisfactoriamente ni siquiera en sus ensayos académicos, es de qué manera la conciencia es causada por el cerebro, o mejor dicho, si la relación entre cerebro y conciencia es de causación o de constitución (si es la activación de las fibras C la que causa el dolor o es que el dolor consiste en la activación de las fibras C). Y más en general, cómo es posible que la conciencia tenga las propiedades que tiene (subjetividad, integración, estado de ánimo, intencionalidad), a diferencia de otras muchas cosas a que da lugar la actividad del cerebro (secreciones químicas, campos magnéticos). O bien, qué papel juega la conciencia corporal en todo ello. O bien, de qué manera el que un estado mental pueda ser consciente determina su contenido (sus condiciones de satisfacción y dirección de ajuste) cuando es inconsciente; y más específicamente, si el contenido intencional depende o no de las cualidades experimentadas (si mi experiencia perceptiva es que veo algo rojo porque el contenido de mi conciencia es una sensación roja). O bien: cómo entender la intencionalidad colectiva, la capacidad de coordinarse con otros en una acción conjunta: ¿cómo puede ser primitiva esta capacidad? O bien: la realidad social se reduce a los hechos institucionales? ¿Y los valores, normas, códigos, etc.? En fin, es como si Searle se diera por satisfecho con un primer nivel de respuesta, y declinara seguir reflexionando, pero eso sí, pretendiendo dar la impresión de que la cosa está resuelta.

Como suele ser habitual en este filósofo, su escritura es ágil y directa, de fácil lectura, avanzando con una decisión diríase que despreocupada por las complejidades de las cuestiones que va tratando y por las posibles objeciones o posiciones alternativas a lo que se propone. Así pues, la ventaja que presenta su estilo como introducción, se convierte en desventaja, puesto que en lugar de proporcionar una visión equilibrada y panorámica de los problemas y las líneas de reflexión teórica, ofrece una animosa marcha triunfal por las genialidades de su autor. Como además Searle es el epítome de la corriente filosófica conocida como «filosofía del lenguaje ordinario», heredera directa del último Wittgenstein, esas genialidades resultan ser elaboraciones del sentido común. De todos modos, es cierto que la pretensión del libro es llegar a un público no especializado y seguramente un libro así puede conseguirlo.

Antoni Gomila
Universitat de les Illes Balears

IBÁÑEZ, T. (2001). *Muníciones para disidentes. Realidad-Verdad-Política*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Muníciones para disidentes es una recopilación de artículos de los últimos 13 años, a lo largo de los cuales Tomás Ibáñez ha pretendido explorar los efectos del

cambio a la sociedad postmoderna, a través del recorrido por muy diversos ámbitos del saber: la física cuántica, la psicología social, la filosofía, y la sociología. Este interés no surge de la preocupación por la naturaleza del conocimiento, sino de la indignación frente a las estrategias de los poderes para asegurar su dominio, y del intento de socavar los cimientos de nuestra tácita aceptación de un mundo éticamente inaceptable.

Con esta motivación eminentemente política acomete Tomás Ibáñez la comprensión de la transición a la postmodernidad, sirviéndose de ella para fundamentar una crítica a la ideología legitimadora de la modernidad.

Uno de los pilares de dicha ideología legitimadora ha sido el concepto de realidad, a cuyo cuestionamiento dedica el autor la primera sección del libro. Durante mucho tiempo el concepto ha funcionado como ideología legitimadora en la medida en que ha sido fundamento de la producción del conocimiento incuestionable, a partir de la suposición de que todas las preguntas que nos hacemos obtienen una respuesta irrefutable que proviene de la realidad. Según esta suposición, la formulación de las preguntas puede ser más o menos adecuada, pero inocente en sí misma, porque la única responsable de la respuesta es la realidad, y ésta queda más allá de la fragilidad y vicisitudes de nuestra finitud como seres sociales, generándose así la ilusión de un conocimiento libre de toda ingerencia humana. Esto no nos ha dejado otra opción que la sumisión frente a aquellos que, en su quehacer científico, han reconocido la autoría de sus preguntas, pero han pretendido ser nada más que simples portavoces de unas respuestas que venían de otra parte, de un lugar que se encuentra más allá del ámbito de la producción del conocimiento científico.

Y para el cuestionamiento de la realidad, Ibáñez se sirve de la física cuántica. El recurso a la física cuántica es especialmente oportuno para mostrar hasta qué punto está obsoleto el esfuerzo de la psicología actual para hacer suya la fuerza legitimadora de un realismo ontológico y epistemológico tradicionalmente adoptados por las ciencias naturales, pero que hace ya tiempo que abandonaron. La física cuántica le sirve a Ibáñez para cuestionar algunas de las creencias más firmemente arraigadas en el ethos de la ciencia y de la modernidad, derivadas de la mecánica clásica, y que son la base de ese realismo ontológico.

Por ejemplo, la dualidad onda-corpúsculo y las relaciones de indeterminación de Heisenberg socavan la estricta escisión entre sujeto y objeto que preside todo acto de conocimiento pretendidamente objetivo en ciencia, que es también la creencia en una realidad objetiva que existe con independencia del acto de observación. El realismo ontológico no puede aceptar que, según el primer principio, un electrón pueda comportarse simultáneamente como onda y como corpúsculo, porque serían propiedades incompatibles de la materia. Pero esa incompatibilidad lógica aparentemente irresoluble puede superarse si entendemos que el carácter corpuscular u ondulatorio son propiedades que resultan de la interacción de un dispositivo de observación y lo que se encuentra en el campo de observación, no propiedades de un objeto real. El electrón se comportará de una manera o de otra en función de cómo se haga la observación. Por otro lado, el principio de indeterminación de Heisenberg afirma que no puede conocerse simultáneamente la posición y la velocidad de una partícula, lo que también resulta absurdo si creemos que la velocidad y la posición son propiedades del objeto. Lo que ocurre es que cuando nuestro dispositivo de observación interroga a la partícula por su velocidad, ésta responde en términos de velocidad, y cuando lo hace por su posición, ésta responde en términos de posición. Las propiedades que observamos en la materia no se encuentran en ella antes de que la observemos. La

realidad por tanto, no existe con independencia de nosotros. Esto no quiere decir que podamos atribuirle cualquier significado o estructura, porque sólo podemos imprimirle las características que somos capaces de imprimirle según nuestras características, incluyendo los lenguajes formalizados que somos capaces de desarrollar, y porque existe un acuerdo intersubjetivo para sancionar los enunciados sobre la realidad. Si la realidad es como es porque nosotros somos como somos, queda en nuestras manos construirla de otra manera, y la política pasa así al primer plano de nuestra existencia.

Todas estas cuestiones nos llevan directamente a la confrontación entre el relativismo y el absolutismo, abordada en la segunda sección, donde Ibáñez apuesta sin paliativos por el primero. Ibáñez define el relativismo como el rechazo de la clásica distinción griega entre, por una parte, las cosas en sí mismas, y por otra parte, el conjunto de relaciones en las que éstas se encuentran con otras cosas (incluidos nosotros). Si nosotros somos contingentes, variables y marcados por la historicidad, el conocimiento que generamos de las cosas no puede definirse en términos absolutos. Otra forma de decirlo es afirmar que el objeto de conocimiento se instituye como tal en el mismo acto de observación. No hay objeto preexistente a las convenciones que lo construyen. De esta forma la verdad difícilmente puede ser legitimada por su adecuación al ser. Si el ser responde a un proceso de institución, la verdad sólo puede ser relativa al tipo de prácticas que se movilizan en esa institución, incluidas nuestras prácticas de observación.

La defensa de este relativismo exige el abandono definitivo de la tradición platónica según la cual nuestra relación con el mundo es fundamentalmente una relación de conocimiento. Si no cuestionamos esta suposición infundada, los críticos del relativismo, con la noción de verdad como bandera, convierten la discusión sobre la validez del relativismo en una discusión epistemológica. Lo que pretenden decir los relativistas, en estricta coherencia con sus planteamientos, es que la cuestión de la aceptabilidad del propio relativismo no tiene porqué dirimirse en el campo epistémico-filosófico, magnificado desde Platón, sino en el campo ético-político. El relativismo no es una cuestión que tengamos que examinar bajo el prisma del valor de la verdad, sino a la luz del valor de los valores que se defienden en él. En definitiva, el relativismo se considera un punto de vista mejor que otros no por su valor de verdad, sino por la adhesión a determinados valores. Así, *la defensa del relativismo se fundamenta en los valores sobre los que descansa la preferencia por una determinada forma de vida frente a otras*. La consecuencia es que debemos dejar de interrogar nuestras creencias en términos de su grado de verdad y hacerlo en términos de sus consecuencias prácticas. El relativista no renuncia al uso del concepto de verdad, pero considera que la verdad es siempre relativa a unas determinadas «condiciones de verdad», es decir, al régimen veritativo propio de un determinado contexto de enunciación, que se articula siempre sobre la base de un conjunto de convenciones.

Llegado este punto, y armado ya con esta postura epistemológica relativista, Ibáñez aborda en la tercera sección los cambios que han tenido lugar en el paso de la modernidad a la postmodernidad. La influencia de Descartes es fundamental en la modernidad, época en la que se llega a postular una relación intrínseca entre razón y libertad, razón y progreso, razón y emancipación. La ciencia y la razón se consideran vectores de progreso y emancipación desde una concepción teleológica de la historia, según la cual ésta parte de un origen y progresa en una determinada dirección que será la adecuada siempre que esté orientada por la razón. Otro aspecto es la ideología

de la representación, la formulación del conocimiento como representación del mundo y la supeditación de su validez al hecho de que represente correctamente la realidad. El tercer aspecto es el universalismo, la afirmación según la cual la verdad y los valores pueden fundamentarse sobre unas bases de las que no se puede dudar. También destaca en la modernidad la centralidad del sujeto y de la conciencia. Un sujeto autónomo que puede llegar a ser dueño de sí mismo y una conciencia que tiene que poder ser transparente para sí misma. Por último, la creencia en la igualdad y la libertad individual, y por tanto, el desarrollo de una ideología basada en el individuo como valor fundamental.

La crítica a la modernidad desde la postmodernidad pasa por hacernos ver cómo la razón, presentada como emancipadora, tiene en la práctica efectos totalitarios cuando se propone ordenar, clasificar, universalizar, unificar y para ello debe reducir, expulsar, neutralizar, suprimir las diferencias. La retórica de la verdad, de la objetividad y de las seguras fundamentaciones del conocimiento escondían de hecho valores particulares bajo un disfraz de neutralidad y universalidad. El nuevo discurso legitimador de la postmodernidad adhiere, según el autor, la postura epistemológica que antes definió como relativismo a partir de un claro posicionamiento ético contra los efectos totalitarios de la razón. Vemos en este punto por qué Ibáñez empezó el libro con una fuerte apuesta por el relativismo: se trata, en definitiva, de la defensa, como se decía más arriba, de una forma de vida que se opone a todo autoritarismo que se nos presente bajo la forma moderna de la razón científica, el conocimiento objetivo o el progreso. El autor, sin embargo, no deja de advertirnos que también es necesario movilizarse contra la postmodernidad, también hay que ejercer la crítica de la postmodernidad, dado que desde una postura relativista coherente ninguna afirmación puede fundamentarse de una forma absoluta y definitiva, sino que sólo puede sostenerse mediante la fuerza de su argumentación constantemente renovada. Pero esa crítica no debe hacerse en nombre de la modernidad.

Una vez aquí el autor nos propone un breve recorrido por el estructuralismo para una comprensión cabal de lo que significa el paso de la modernidad a la postmodernidad. Porque, en tanto que conocimiento que nace en el momento histórico en el que se puede situar ese paso (años 50), se constituye a partir de algunas de las críticas a la modernidad, y por tanto, empieza a sentar las bases para que la postmodernidad pueda ser pensada como tal.

Como eslabón intermedio entre la modernidad y la postmodernidad, el estructuralismo participa todavía del cientifismo de la modernidad con la búsqueda de invariantes universales (un pensamiento pretendidamente independiente de sus condiciones históricas de producción), pero hace una dura crítica al sujeto autónomo, creador de sí mismo y de la historia, sujeto constituyente como conciencia transparente a sí misma, tan propio de la modernidad. En este sentido, abrirá el camino al postestructuralismo como forma de pensamiento propiamente postmoderna. El postestructuralismo realiza una denuncia de las aporías del estructuralismo: la fundamentación segura y última del conocimiento en base al concepto de verdad, el cientifismo, la búsqueda de universales y por tanto su ahistoricismo, y la exclusión del sujeto. Pero la recuperación de la historia y del sujeto que hace el postestructuralismo no supone un retorno a la modernidad: se trata de una historia discontinuista, no finalista y no evolucionista, y de un sujeto constituido, sí, pero que tiene un papel activo y cuya consideración será fundamental en la aparición de la orientación discursiva y del análisis del discurso. Ibáñez dedica un par de capítulos en esta sección a ejemplificar el pensamiento postestructuralista a partir de los trabajos de Foucault y Rorty.

En la cuarta sección del libro se aborda la dimensión propiamente política de la transición de la modernidad a la postmodernidad, para lo que se hace imprescindible una reflexión sobre el significado, en el marco de esa transición, de la globalización. La globalización es, según Ibáñez, postmodernidad y a la vez ultramodernidad, en el sentido de que radicaliza y lleva hasta su plena realización algunos de los principios de la modernidad. Si ya en la modernidad la centralidad del conocimiento científico era patente, en la sociedad postindustrial, o del conocimiento, el saber tecno-científico se convierte directamente en materia prima para las operaciones del capital y se torna elemento central para la estructuración del nuevo orden social. Por otro lado, la modernidad combatió los particularismos y proclamaba un sujeto universal. La globalización viene a culminar esa tendencia al disolver los límites del Estado-nación. La modernidad alentaba también el proyecto de la autonomía, el proyecto de un sujeto dueño de sus propias decisiones y capaz de autodeterminarse. Del sujeto de la globalización se espera que lleve a su máxima expresión esta tendencia moldeando autónomamente su propia identidad al elegir constantemente entre una amplísima oferta del mercado de consumo. Sin embargo, este imperativo de la autonomía reduce al sujeto a un consumidor (sólo puede autodeterminarse en tanto que consumidor), eleva la lógica del mercado a la categoría de modelo universal para las relaciones humanas e implica un afinamiento y una potenciación de los mecanismos de control social en la medida en que ponen el énfasis, no en la coerción, sino en la seducción y la incitación. La subjetividad del consumidor es la expresión postmoderna de la libertad de elección individual que proclamó la modernidad.

En este contexto, ¿qué posibilidades se abren o se cierran para la política? Evidentemente, este imperativo de la autonomía en nada se parece a la autonomía tal como la definió Castoriadis, para el que ésta era la condición de posibilidad de la política. En efecto, la política es posible con el ejercicio de la autonomía, entendida como el reconocimiento por parte de una sociedad de que la fuente del *nomos*, de los mecanismos de cohesión social, de las leyes, radica en el propio seno de la sociedad y no en una instancia exterior o trascendente a la misma, en cuyo caso hablaríamos de heteronomía. El *nomos* reconocido como obra nuestra puede ser por tanto interrogado, cuestionado, modificado. La modernidad combatió fuentes de heteronomía como la religión, pero instauró otras como la nación, la razón o la historia. Éstas, a su vez, han ido perdiendo su legitimidad en la postmodernidad, donde surgen nuevas fuentes de heteronomía, como las leyes del mercado, que parecen actuar con independencia de nosotros y que imponen ese modelo de ser humano que es el ciudadano consumidor. El imperativo de autonomía al que se ve sujeta la subjetividad del consumidor está vinculado pues, con nuevas formas de heteronomía. Y sobre todo, inaugura nuevas formas de funcionamiento de los mecanismos de poder, que enfatizan la libertad negativa, es decir, la ausencia de obstáculos para la consecución de nuestros propósitos y deseos mientras constriñen la libertad positiva, es decir, mientras constriñen nuestros deseos. Además, esta incitación a satisfacer nuestros deseos como consumidores, la protección de nuestro derecho a elegir libremente, pasa por la atomización y la individualización a ultranza del ser social.

En este punto del libro, queda ya bastante bien dibujada la lógica de la transición de la modernidad a la postmodernidad. ¿Pero qué implicaciones tiene para la psicología social? En uno de los iniciales apuntes genealógicos sobre la modernidad, afirma Ibáñez que la influencia de Descartes es uno de los factores que está detrás de la entronización de la razón. Pero en la postmodernidad la razón ha caído

de su trono, lo que tiene consecuencias, por ejemplo, para el estudio de la conducta en las ciencias sociales. El dualismo cartesiano implica una distinción ontológica entre los eventos externos y los eventos internos ubicados en nuestro espacio mental interior, al cual tenemos un acceso privilegiado, inmediato y transparente. La conciencia situada en nuestra mente, privada e individual, expulsa tanto *al otro* como a nuestro propio cuerpo. La conducta se conceptualiza así como simple exteriorización de una realidad interna previamente constituida, actividad racional e intencional organizada sobre la base de una relación medios/fines. Ante esta concepción sobreracionalizada y representacionista de la conducta, base de las metáforas computacionales de la mente, Ibáñez opone el concepto de acción social, una acción que no se puede realizar desde fuera de un tejido de significados socialmente contruidos, sin la ayuda de un trasfondo de habilidades socialmente construidas, prescindiendo de un conjunto de objetos socialmente contruidos, es decir, una acción cultural e históricamente situada.

La tensión todavía no resuelta entre modernidad y postmodernidad, la transición todavía inacabada entre ambas, deja, según Ibáñez, al campo de la psicología social claramente dividido en dos frentes: en un lado se encuentran los que participan de lo que llama una concepción representacionista del conocimiento científico (realistas, empiristas, positivistas, neopositivistas, y racionalistas críticos popperianos) que se identifica con la retórica de la verdad científica, amparada ideológicamente en los postulados de la Ilustración y en los principios de la modernidad. Y, en el otro, los que asumen plenamente el carácter socialmente construido del conocimiento científico. Estos últimos afirman la irreductible historicidad de los fenómenos sociales que estudia la psicología social, la dimensión constitutivamente hermenéutica de esos fenómenos sociales (lo que impide la elaboración de modelos predictivos), la naturaleza también histórica y contingente de esas prácticas sociales particulares que son las prácticas científicas y de la propia razón científica (lo que implica que la propia psicología social no puede dejar de ser una práctica reflexiva), y por último, el carácter socialmente productivo de los conocimientos elaborados por las ciencias sociales, y en consecuencia, la inevitable dimensión política de esas ciencias.

Con las raíces en este último lado del campo de batalla, el construccionismo social ha irrumpido con fuerza en los últimos años en el marco de la psicología social contemporánea, pero no constituye, ni mucho menos, un fenómeno exclusivo de la psicología, sino del conjunto de las ciencias sociales. Según Ibáñez, la emergencia del construccionismo social indica que nuestra época es una época de transición, en la que se están asentando las bases de un cambio radical, una transición de la modernidad a la postmodernidad. Indica además, en el terreno concreto de la psicología, que ésta está alcanzando cierta madurez y está empezando a abandonar ciertas ingenuidades que ha heredado de la modernidad, y que la han convertido en un dispositivo extraordinariamente autoritario. El construccionismo social está contribuyendo a desmantelar ese dispositivo autoritario.

Ibáñez afirma que una de esas ingenuidades es la creencia en una realidad independiente de nuestro modo de acceso a la misma, de las formas de conocimiento que elaboramos para comprenderla. La creencia en una materia prima hacia la que enfocar la producción de conocimientos, un objeto que algunos llaman «psique». La segunda ingenuidad consiste en creer que existe un modo de acceso privilegiado capaz de conducirnos, gracias a la objetividad, a la realidad tal y como es, a su verdad. Que un conocimiento es tanto más adecuado cuanto mejor refleja o representa a

la propia realidad, creencia que nutre lo que Ibáñez llama la ideología ilustrada de la representación.

Desde el construccionismo social se afirma, en cambio, que lo que tomamos como objetos naturales no son sino objetivaciones que resultan de nuestras características, de nuestras convenciones y nuestras prácticas para conocerlos. El objeto no genera nuestra representación de él sino que resulta de las prácticas que articulamos para representarlo, que son contingentes e históricas. Y esto es lo que ocurre con los objetos que componen la realidad psicológica. La psicología deviene un dispositivo autoritario cuando cree en esa realidad con independencia de cómo la construimos en el mismo acto de conocerla, con lo que se naturaliza una realidad que aparece como consustancial con la condición humana y se sugiere que existen unas pautas de normalidad psicológica que vienen marcadas por nuestra propia naturaleza y a las que debemos conformarnos para ser plenamente miembros de nuestra especie.

Ahora bien, esto no quiere decir que podamos individualmente conformar la realidad a nuestro antojo y definirla como queramos. Lo que somos social, biológica y físicamente constriñe decisivamente el modo en que podemos construir la realidad, pero ésta no viene dada sino que la construimos.

Después de definir la realidad tal como es, y afirmar por tanto que es una y única, la psicología cree que hay una forma de conocer objetivamente la realidad. Por lo tanto, cuando dice cómo es la realidad, la verdad de ese enunciado es absoluta y única. Esta actitud es autoritaria porque establece una retórica de la verdad que sitúa la decisión acerca de lo que es verdadero o falso en un lugar trascendente o exterior con respecto a nuestras convenciones, a nuestras características físicas y culturales, y a nuestras prácticas sociales de generación de conocimiento, con lo que no puede someterse a revisión. El criterio, por tanto, que define la verdad no está en nuestras manos (se sitúa en la realidad) y escapa así a la discusión argumentativa al hacerse trascendental y absoluto. La ingenua creencia en la objetividad constituye un dispositivo autoritario que dice a las personas la verdad de su ser sin dejar otra salida que no sea la del acatamiento, contra lo que el construccionismo opone la disolución de la dicotomía sujeto/objeto (imposibilidad de la objetividad), afirmando que ninguna de estas dos entidades existe con independencia de la otra. Esto, en el ámbito de la psicología, se traduce en que la producción del conocimiento psicológico contribuye a definir la realidad psicológica en el acto mismo de conocerla, y es lo que sitúa la problemática de los valores en primer plano y hace necesario un compromiso ético en nuestra labor como psicólogos.

Víctor Jorquera
UNED, Barcelona

TORRES, E., CONDE, E. y RUÍZ, C. (2002). *Desarrollo humano en la sociedad audiovisual*. Madrid: Alianza.

Esta obra, de 324 páginas, está dedicada a analizar los efectos que producen las tecnologías audiovisuales, en la actualidad tan comúnmente presentes en nuestras vidas cotidianas, en el desarrollo de niños, jóvenes y adultos.

Está dividida en dos partes desiguales, la primera de dos extensos capítulos y la segunda de ocho, más un epílogo sobre intervención en los medios, un glosario, bibliografía e índice analítico.

En la primera parte se expone el contexto de la temática abordada, dedicando el primer capítulo a la cultura de los medios audiovisuales. En él se repasan los más destacados análisis históricos acerca de la evolución de los medios en relación con la evolución de los sentidos, con McLuhan como principal protagonista entre los autores, hasta llegar a un análisis crítico de los fenómenos de masas de reciente historia: la sociedad mediática, la globalización, la cultura de masas. El segundo capítulo está dedicado al análisis propiamente dicho de los medios audiovisuales, repasando su lenguaje, los discursos tanto psicológico como sociológico que han abordado dicho análisis, y la visión que la audiencia tiene de los mismos.

Ya en la segunda parte de la obra, en el tercer capítulo se repasan teorías y conocimiento empírico aplicables al desarrollo individual en relación con la cultura audiovisual, dedicándose el cuarto a las teorías y debates sobre las principales influencias de los medios, con una aproximación de base cognitiva. En el quinto se trata de la familia como contexto modulador de la influencia de los medios, dedicando bastante atención a la relación entre estilos educativos familiares y control de las pantallas audiovisuales. Y el sexto, a la tradicional, pero aún apasionante temática de la formación de sensibilidades a través de los medios, dedicando especial atención a las emociones que suscitan las imágenes presentadas en las pantallas. Los capítulos 7 y 8 están dedicados a profundizar en tres temas de tradicional preocupación por parte de la opinión pública y de los investigadores: el miedo, el sexo y la violencia. El noveno está dedicado a los medios audiovisuales como modelos sociales y como modelos individuales. Finalmente, el capítulo décimo se dedica a los medios como persuasión, repasando modelos, y analizando la publicidad y el consumo.

El texto se nos presenta enriquecido con cuadros con la cita literal de textos cortos de autores que han hecho contribuciones históricamente destacables, seleccionados con acierto, y que ayudan a una reflexión teórica bien documentada, lo que considero un gran valor de esta obra. En él se ha querido dejar constancia y exponer con claridad una interesante diversidad de teorías (de alcance medio) y de enfoques teóricos, lo cual convierte esta obra en una valiosa fuente documental, rigurosa y de talante pluralista. A la vez que cabe destacar el acierto con que se han sabido presentar dichas teorías, articulando varias de perspectiva psicológica y psicosocial con otras de raíces más sociológicas.

Los autores se muestran atentos, a lo largo de su obra, con las dicotómicas consecuencias, positivas y negativas, del uso de medios audiovisuales, particularmente por parte de los más jóvenes, cuestión de consabidas e inacabables controversias. En el capítulo dedicado a la violencia, por ejemplo, nos presentan un resumen de los conocimientos adquiridos, sobre la base de investigaciones científicas, acerca de los efectos de la violencia; pero, a continuación, nos presentan también un resumen de las consecuencias de los programas intencionalmente no-violentos en el comportamiento de niños y niñas, particularmente en cuanto a la conducta prosocial. Contrapunto que considero un claro indicador de la voluntad de los autores de abordar con objetividad y sin prejuicios previos los complejos retos que conlleva el uso de los medios en la cotidianidad infantil de nuestra sociedad actual.

Cabe también destacar, por otra parte, el compromiso aplicado de los autores, que se manifiesta en varios puntos de su obra y en el referido epílogo, y que queda bajo la promesa de ampliación en otra obra complementaria, para la que se anuncia el desarrollo de propuestas de intervención más concretas en distintos ámbitos de actuación.

En resumen, se trata de una obra muy bien documentada, y expuesta de forma clara y didáctica. Me parece un texto altamente recomendable para toda persona interesada en comprender la influencia de los medios audiovisuales sobre los más jóvenes, y que quiera ponerse al día de forma reflexiva sobre los aspectos más relevantes de dicha influencia. Prácticamente resulta ser un manual básico para introducirse en la actualidad de los medios audiovisuales con una visión amplia de la nueva realidad tecnológica que ha ido impregnando nuestras vidas.

Cabe una amable crítica a los autores, que, ya en el prólogo, plantean la importancia de recoger apoyo empírico también del ámbito español, y expresan su queja de la poca tradición interdisciplinar en nuestro país para abordar este tema, preocupaciones que, sin duda, debemos compartir. Paradójicamente, los autores pasan muy rápidamente por los trabajos de investigación de algunos equipos de universidades españolas con una larga tradición, que liquidan con una simple cita de uno de ellos (es el caso de Pablo del Río, actualmente en la Universidad de Salamanca y anteriormente en la Complutense; Juan Benavides, de la Complutense; y de José Manuel Pérez Tornero, de la Universidad Autónoma de Barcelona), ignorando totalmente otros (por ejemplo, los de José Antonio Younis, de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; los de Carlos Garitaonandia, de la Universidad del País Vasco; los de Ferran Casas y su equipo, de la Universitat de Girona; los de Diego Levis y los de Pere Oriol Costa, de la Universidad Autónoma de Barcelona, etc.). Si nuestra tradición es ciertamente poca, cabría intentar no descubrirla sólo explorando en bases de datos anglosajonas, sino también haciendo red entre los interesados, dado que de esta manera quizás la imagen colectiva de la investigación y los investigadores activos en nuestro país podría mejorar en la cancha internacional. Creo que el trabajo que aquí presento, intelectualmente brillante y de utilidad práctica indudable, se merece dicha presencia.

Ferran Casas
Institut de Recerca sobre Qualitat de Vida
Universitat de Girona

SÁNCHEZ PALOMINO, A. y TORRES GONZÁLEZ, J. A. (2002). *Educación especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*. Madrid: Pirámide, 282 páginas.

Durante los últimos años se ha vivido una enorme transformación en la atención de los alumnos con dificultades transitorias o permanentes en el ámbito educativo. Términos tales como «pedagogía terapéutica», «pedagogía especial», «pedagogía correctiva», «educación especial», o el más moderno de «necesidades educativas especiales», dan cuenta de esta transformación, no sólo terminológica, sino conceptual. Se ha pasado de una concepción de la educación especial segregadora a una concepción integradora, en la mayoría de los países desarrollados. Esto está generando un cambio en la institución educativa, que se afana por proporcionar un ámbito de diversidad donde tengan cabida y puedan desarrollar sus potencialidades todos los alumnos.

En este cambio ha tenido un peso decisivo la lucha por evitar la estigmatización. Términos que se consideraban, desde el ámbito científico, profesional o social, como innovadores en su momento, pasan en poco tiempo a tener una connotación social peyorativa, y se sustituyen por otros para tratar de evitar la marginación social.

Sin embargo, el término que más se resiste a ese cambio es el de «educación especial» quizá porque no se encuentre otro que defina mejor este campo aplicado de actuación profesional, o quizás porque aún está por definir dicho campo.

Aunque tiene antecedentes en diversos acontecimientos como la sordomudística, con Pedro Ponce de León (siglo XVI), o los trabajos de Itard con el «salvaje de Aveyron» (siglo XIX), se puede decir que el nacimiento de la educación especial, como disciplina aplicada, se remonta a comienzos del siglo XX, con la elaboración y aplicación a la escuela parisina de la «Escala métrica de inteligencia» de Binet y Simón, que permitía distinguir a los niños incapaces de seguir los programas de la escuela ordinaria, por sus deficiencias intelectuales, recibiendo instrucción en clases especiales. Desde entonces se han ido incorporando los conocimientos de otras disciplinas (como la psicología, la psicopatología, la medicina, la pedagogía, la sociología, etc.), que han cristalizado en un conjunto de práctica profesional, y más recientemente de investigación, que trata de describir, interpretar y/o explicar el fenómeno educativo especial y elaborar principios de intervención optimizadora. Esta multidisciplinariedad va configurando un cuerpo de conocimientos que sirven para guiar y orientar a los agentes educativos en su capacidad para intervenir ante los diversos problemas desde la pluralidad y la diversidad. En este contexto se enmarca el libro de Antonio Sánchez Palomino y José Antonio Torres González *Educación Especial. Centros educativos y profesores ante la diversidad*, publicado por la editorial Pirámide.

El libro está estructurado en tres partes. En la primera (capítulos 1, 2 y 3), los autores abordan el marco conceptual y la evolución de la educación especial; en la segunda (capítulos 4, 5, 6 y 7) se trata el tema del currículum y la diversidad; y en la tercera (capítulos 8, 9, 10, 11, 12 y 13), se analizan las estructuras organizativas para atender a la diversidad. Esta división parece acertada, así como el peso específico de los capítulos que componen cada una de las partes, dando especial preponderancia a los aspectos curriculares y organizativos.

En el capítulo 1, Antonio Sánchez Palomino hace un repaso histórico de la educación especial, con los antecedentes y las primeras experiencias, analizando las aportaciones desde las diferentes orientaciones históricas, centrándose en la orientación pedagógica, a la que dedica una mayor extensión. Finaliza el capítulo con un extenso apartado sobre el desarrollo de la integración en España, analizando cronológicamente las distintas disposiciones legislativas que han dado lugar a la situación actual de la educación especial. El concepto de educación especial es el tema del capítulo 2, de José Antonio Torres González, en el que se intenta aclarar el entramado terminológico asociado a la educación especial. Posteriormente se presenta una evolución del concepto de educación especial (a través de leyes y disposiciones), que según el autor ha supuesto un cambio de tendencia, abandonando el enfoque en el que predominaba el trastorno, para centrarse en un marco propiamente educativo, concretamente el didáctico.

En el capítulo 3, escrito por los dos autores anteriores, se abordan las necesidades educativas especiales como alternativa a la categorización. Se pasa revista a los modelos utilizados en educación especial (biomédico, psicológico, pedagógico y social), así como los criterios de «normalidad» y «anormalidad» defendidos desde cada uno de estos modelos. Se cuestiona la validez de las etiquetas médicas y psicológicas y el diagnóstico tradicional, centrado en la actividad de categorizar, para plantear en contraposición un nuevo modelo, el «competencial», que exige asumir nuevos planteamientos axiológicos que se sitúan en lo que se empieza a denominar «educa-

ción en y para la diversidad», que, según los autores, está dando lugar a un nuevo paradigma, en el que se concibe la educación especial como «el conjunto de medios y recursos, humanos y materiales, puestos al servicio del sistema educativo para la atención a las necesidades educativas especiales que pueda presentar un alumno a lo largo de su escolaridad» (p. 70). Los pilares de este nuevo paradigma se sustentan en los conceptos de comprensividad, diversidad e inclusividad, centrándose no sólo en las capacidades del niño, sino en las estrategias de enseñanza, los recursos y la ayuda pedagógica que cada niño necesita. A la luz de estos planteamientos se concibe el nuevo concepto de necesidades educativas especiales, donde cobra un especial protagonismo la idea de «necesidad» aplicada a todos los niños.

La segunda parte del libro comienza con el capítulo 4, en el que José Antonio Torres González trata el tema del currículum como marco de referencia en procesos de atención a la diversidad, concretando cada uno de los pasos para la elaboración del currículum y planteando la controversia entre la diferenciación curricular y el currículum común. En el capítulo 5, escrito por los dos coordinadores, se presenta la evaluación en alumnos con necesidades educativas especiales. Se destacan los aspectos negativos de la evaluación tradicional y se plantea el cambio de una evaluación centrada en el déficit a una evaluación centrada en el concepto de necesidades educativas especiales, proponiendo un modelo de evaluación de dicho concepto. El capítulo 6, escrito por Rosa Eva Valle Flórez y Marieta Valle Flórez, plantea la prevención y atención temprana, en sus diferentes niveles de prevención primaria (evitar que los problemas aparezcan), prevención secundaria (detección y evaluación precoz de los trastornos en el desarrollo) y prevención terciaria (paliar las situaciones identificadas como alteraciones biopsicosociales). Interesante capítulo, pero que no encaja muy bien con el resto de los capítulos del libro. En el capítulo 7, M^a Jesús Colmenero y Elena Díez, plantean las adaptaciones curriculares como estrategias ante la diversidad, los tipos de adaptación curricular, para finalizar con el documento más solicitado por todos los profesores, la Adaptación Curricular Individual (ACI), que es como el carnet de identidad educativo de cada niño.

La tercera parte del libro, dedicada a las estructuras organizativas para atender a la diversidad, comienza con el capítulo 8, escrito por los dos coordinadores, en el que se plantean los fundamentos de la diversidad en la escuela comprensiva, los niveles de intervención y las nuevas perspectivas en la organización escolar. Se analizan las modificaciones de la dinámica organizativa de los centros para desarrollar auténticos programas de integración, incorporando el concepto más actual: la escuela inclusiva como mediadora y formadora de futuros ciudadanos. Además, señalan las características de la organización escolar que favorecen la atención a la diversidad desde una perspectiva ecológica de la escuela como organización. En el capítulo 9, M^a Antonia Naranjo trata desde un punto de vista muy práctico el concepto de escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales, las modalidades de escolarización en centros ordinarios, específicos y otras modalidades educativas, como la transición a la vida adulta, la modalidad de escolarización combinada, finalizando con el proceso que se lleva a cabo para la escolarización. El capítulo 10, escrito por José J. Carrión Martínez y Antonio Sánchez Palomino, plantea las diversas estructuras organizativas de aula para atender a la diversidad: organización del alumnado (tutoría entre iguales), organización del espacio (rincones), tiempo y recursos materiales del grupo-aula y formulan algunas propuestas didáctico-organizativas integrales. En el capítulo 11, José Antonio Torres González pasa revista a los diferentes tipos de apoyos educativos, tanto internos al centro (profe-

sor de apoyo), como externos (equipos multiprofesionales). En el capítulo 12, Enrique Brotons González aborda el tema de la acción tutorial, el papel del tutor ante la diversidad, las funciones del tutor y su acción ante los alumnos, los colegas docentes y los padres. Finaliza el libro con el capítulo 13, la participación de la familia en la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales de Antonio Sánchez Palomino. Capítulo muy interesante, que suele omitirse en la mayoría de los manuales, y que plantea el trabajo coordinado con los padres, la importancia de la atención temprana y los cauces de participación de los padres en una escuela comprensiva.

A pesar de que existen muchas obras que tratan sobre la educación especial en su vertiente teórica o práctica (entre ellas *Educación Especial I* y *Educación Especial II*, publicadas en 1997, y coordinadas por estos mismos autores en la misma editorial), sin embargo, la obra que nos ocupa posee un indudable interés para todas aquellas personas que de una u otra manera están implicadas en el quehacer educativo, y más en concreto en la educación de niños con necesidades educativas especiales. Con respecto a las obras publicadas en 1997, en este libro se reducen capítulos y se incluyen algunos nuevos, que le confieren una mayor homogeneidad. No obstante, como todas las obras de diversos autores, es muy difícil evitar las repeticiones, por ejemplo en lo que a la parte histórica y legislativa se refiere.

En el libro se hace una crítica de las concepciones tradicionales de la educación especial basadas en el déficit, que sin duda están cargadas de razón puesto que se han quedado obsoletas, pero no se tiene en cuenta suficientemente el contexto histórico en el que nacieron y los condicionantes sociales y culturales de aquella época. No se puede valorar el concepto y las actuaciones llevadas a cabo en el ámbito de la educación especial de comienzos del siglo XIX, con los conocimientos que hoy disponemos como consecuencia de los avances científicos y sociales, sobre todo en nuestra sociedad occidental. Esto también es extensible a la crítica que se hace a los sistemas evaluación y diagnóstico psicológico, según el modelo tradicional, destacando sólo los aspectos negativos de la evaluación psicológica, entendida de forma muy arcaica y no como hoy se considera (ver, Maganto, Amador y González, 2001), como procedimiento de análisis y toma de decisiones de cara a la intervención, como formulación diagnóstica, y no como diagnóstico formal (clasificar/etiquetar), que es como se plantea en el libro. Se llega a afirmar incluso, en el capítulo 2 (p. 60), que, según Hegarty, «las categorías de déficit tienen poca o ninguna relevancia educativa», y sin embargo, más adelante (p. 76) se habla de las posibles causas de las necesidades educativas especiales en las que se incluyen las personales (deficiencia mental, deficiencia física, sensorial, alteraciones neurológicas, trastornos del desarrollo), además de las escolares, sociales, ontológicas, didácticas y ecológicas. Para una completa evaluación de las necesidades educativas especiales (el proceso de aprendizaje y el contexto en el que se produce) es necesaria una correcta evaluación de las características personales de los alumnos.

Aunque el libro trata de recoger todos los temas de actualidad en el campo de la educación especial, algunas cuestiones se echan en falta, como la disponibilidad de los recursos necesarios para hacer frente a los nuevos retos de la escuela para la diversidad, lo que se ha venido en denominar «evaluación económica» que tiene que ver con el aprovechamiento de los recursos limitados para dar respuesta a una serie de preguntas como: ¿qué tratamientos o servicios de apoyo son los más eficaces en una situación concreta?, ¿cuándo deben proporcionarse?, ¿dónde, por quién, y cómo deben administrarse? Otra cuestión importante es el tema de la motivación de las

maestras y maestros, verdaderos agentes del cambio que se propone y eje fundamental para llevar a cabo la propuesta de una verdadera escuela inclusiva. Tampoco se trata el tema de las peculiaridades organizativas de la escuela pública y concertada, asuntos prácticos que condicionan los planteamientos teóricos. Por último, hubiera sido muy interesante un resumen al final de cada capítulo, sobre todo de cara a los alumnos de la especialidad de educación especial.

El libro que coordinan Antonio Sánchez Palomino y José Antonio Torres González constituye un análisis muy bien documentado de los cambios que se han producido a lo largo de estos años sobre las necesidades educativas de todos los niños y más en concreto de los que tienen condiciones especiales, incorporando conceptos claves para entender el futuro de esta disciplina, desde el nuevo paradigma de la educación para la diversidad en el marco de una escuela inclusiva. Resulta especialmente gratificante el esfuerzo, que se traduce en todos los capítulos del libro, por destacar los aspectos positivos de todos los niños, incluidos los que presentan mayores necesidades educativas. Tenemos una tendencia histórica a resaltar los puntos débiles de los alumnos con necesidades educativas especiales, en detrimento de sus puntos fuertes, que también los niños tienen, y que resultan imprescindibles para cimentar un buen programa de desarrollo individual. Creo que esta visión positiva del objeto de la educación especial que se presenta en el libro es la mejor contribución que hacen los autores a los niños con necesidades educativas especiales, que servirá para avanzar en el cambio que proponen y para conseguir una verdadera educación especial de calidad. Me parece, por lo tanto, una obra muy útil y beneficiosa para todas las personas implicadas en este ámbito de la educación y de referencia obligada para los estudiantes que se van a formar o se están formando en la especialidad de educación especial.

José-Sixto Olivar Parra
Departamento de Psicología
Universidad de Valladolid

REFERENCIAS

- Maganto, C., Amador, J. A. y González, R. (Coords.) (2001). *Evaluación psicológica en la infancia y adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (Coords.) (1997). *Educación Especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Sánchez Palomino, A. y Torres González, J. A. (Coords.) (1997). *Educación Especial II. Ámbitos específicos de intervención*. Madrid: Pirámide.

HERRÁN GASCÓN, A. de la, y GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Editorial Universitas, 356 páginas.

Este libro es una invitación a reconsiderar la vocación, la misión, la función y la tarea docente desde ámbitos psicopedagógicos poco cultivados en la formación de profesores. El docente que exige la educación actual y futura no puede ser un simple asalariado, ni un empleado y menos un «mercenario» de la enseñanza. Se nos exige a los profesores ser consecuentes, auténticos, un fiel, vivo y constante testimonio ejemplar de lo que es el desarrollo integral de la personalidad. Éste –nos dicen los auto-

res— no se puede acometer sin un cabal conocimiento de nuestras debilidades y fortalezas y sin una atinada intervención en base a ellas.

El ego docente nos ofrece la posibilidad de considerar la imagen real («así somos») y virtual (es bueno mirarnos «desde fuera») que tenemos los profesores de nosotros mismos. No nos referimos a la «imagen» como apariencia externa sino a la realidad personal que muestra un continuo y consciente proceso de interiorización hacia el mejoramiento de la vida humana, hacia una plenitud inagotable, que sólo se alcanza cuando, traspasando el cúmulo de *condicionamientos del ego*, se es progresivamente consciente de/desde alguien. Éste es al acto educativo por antonomasia: ser plenamente consciente de nuestro alguien para dirigirnos/comunicarnos con otro *alguien*, al que nuestros autores nos conducen a lo largo de esta confluyente expresión de voluntades, como podemos constatar en la amplia bibliografía que enriquece la obra de estos dos experimentados profesores.

La formación del profesor debe estar centrada en la transformación interior («desegotización») y en la experienciación del conocimiento. Observación-reflexión profundas para reconocer y *desmontar las tramas del ego*; preparación pedagógica y científica constante y *ejemplaridad docente* son ejes fundamentales para dicha formación. Éste es el único camino válido a una Psicología de la Educación, una Pedagogía y una Didáctica redefinidas, a las que se orienta este interesante y novedoso trabajo de Agustín de la Herrán e Isabel González.

Ésta no es una tarea individual, es más bien personal, es decir la que se da en la relación entre personas. Pues si del «ego docente» se trata, somos egoístas frente a los demás y nos podemos desegotar no sin la ayuda de los otros. Por otra parte—como nos dice el prólogo del libro— el conocimiento de nuestro ego docente es una exigencia de la ética profesional. Ésta sólo es posible comprobar, vivir, faltar a ella, desarrollar cuando dos a más personas se encuentran realizando una tarea común. Es en la relación personal donde se da la natural *disolución del ego (centrismo)*, como objetivo educativo fundamental de la *nueva tradición formativa* a la que apunta este trabajo.

Nos parece de singular importancia que, desde el campo de la educación, empecemos a distinguir mejor la *mente*, el *yo*, el *ego*; la *mente-yo*, el *yo-ego* y sus caminos educativos adecuados para descubrirlos, distinguirlos y encaminar sus virtualidades hacia la evolución y desarrollo personal, en términos del paso *del ego a la conciencia*. Si el *punto ciego de la enseñanza* es el *ego docente*, la toma de conciencia del mismo puede constituirse para el profesor en fuente de inagotable riqueza para su transformación personal y profesional, así como en medio fundamental de motivación, enseñanza y comunicación en la relación pedagógica.

El esfuerzo del docente para reconocer sus egos permite la identificación de su grandeza de educador. Supone la *dureza de descubrirse* ante sus alumnos. Esta humanizante actitud tiene grandes repercusiones en la vida y en el aprendizaje de cada uno. Encontrar *los métodos por los cuales los «egos» limitan nuestro desarrollo* y actuar con la correspondiente humildad o modestia intelectual es una de las claves fundamentales del éxito en la educación y de la comunicación didáctica.

En suma, tenemos ante nosotros una obra trascendente e iluminadora de las Ciencias de la Educación. Muy sugerente para quienes sentimos la necesidad de nuevos planteamientos hacia una mejor formación inicial y en servicio de los profesores que requiere este *nuevo siglo de la educación* en el que nos encontramos. Recomendamos su lectura reflexiva, atenta, pausada. Son tantas las propuestas de mejoramiento (o *desempeoramiento*) que contiene *El ego docente* que podría constituirse en

un curso abierto de formación y capacitación didáctica para las comunidades de investigación y diálogo que tenemos que constituir los educadores.

Jesús Muñoz Díez
Universidad de Ibarra (Ecuador)

GRÀCIA, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*. Lleida: Editorial Milenio.

Este libro se enmarca en una perspectiva psico-social del desarrollo a partir de la cual se entiende que la interrelación entre los factores biológicos del niño, sus actividades, las reacciones de los adultos, y el contexto físico y social que lo envuelve explica, en parte, la adquisición inicial de las habilidades comunicativas y lingüísticas, y del desarrollo en general. La autora destaca la importancia que en la literatura reciente ha ido adquiriendo la relación adulto-niño en los primeros años de vida, así como la necesidad de promover estas interacciones con los padres y con otros miembros de la familia en las rutinas diarias. Como se señala en el libro, es en este marco de interacción comunicativa donde los adultos significativos tienen muchas posibilidades de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los niños.

Atendiendo a todo lo dicho hasta ahora, estamos de acuerdo con la autora en resaltar el papel fundamental que, sin duda, juega la familia en la atención a los niños en las primeras edades, así como a aquéllos que asisten a un Servicio de Atención Precoz. Igualmente, coincidimos en que en el momento de intervenir con los niños es necesario tener en cuenta las necesidades de las familias. En efecto, desde siempre se ha contado con la participación de los interlocutores naturales más próximos, familias, cuidadores, pero no siempre se han encontrado los procedimientos de colaboración adecuados.

El libro *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias* se propone principalmente facilitar instrumentos y procedimientos a los profesionales que trabajan en el ámbito de la prevención y la atención en primeras edades para que puedan ayudar mejor a las familias de niños pequeños en el área de la comunicación y lenguaje. Marta Gràcia se basa en los estudios realizados en los últimos 30 años, donde el aprendizaje de estrategias específicas de interacción de los padres con sus hijos era efectivo para un óptimo desarrollo de los mismos. La autora del libro propone un modelo de participación con las familias, basado en un enfoque de la intervención de 24 horas, que consiste en planificar actividades de intervención en comunicación y lenguaje en los propios entornos naturales, como el hogar, la guardería, la escuela, etc. La intervención no tiene que limitarse en ningún caso a las sesiones de trabajo desarrolladas en el Centro de Atención y en horarios limitados, sino que tiene que extenderse durante todo el día, en los entornos naturales.

Dentro del marco de la intervención naturalista con las familias que propone la autora, en mi opinión merecen una mención especial los siguientes aspectos:

La utilización de instrumentos para conocer las expectativas que tienen los padres respecto al niño, el desarrollo del lenguaje, su papel en este desarrollo, etc. La autora propone un ejemplo de cuestionario sobre expectativas para los padres. Considera que conocer estas expectativas debería ser un objetivo que todo terapeuta tendría que proponerse en una primera entrevista con la familia.

Los registros realizados por la familia en vídeo de momentos de juego conjunto entre la madre o el padre y el niño. Como se subraya, estos registros nos permiten conocer las características del entorno físico y social de la familia, la dinámica familiar en un día normal o de fin de semana, cuál es el estilo interactivo, o bien se utilizan las estrategias que se le han sugerido en una anterior entrevista de orientación. Las experiencias demuestran cómo las filmaciones en vídeo son una buena base para las conversaciones con los padres u otras personas cercanas. Esta estrategia tiene la ventaja de que diferentes personas pueden visionar el vídeo y observar una misma secuencia repetidas veces. Otro aspecto importante es el efecto positivo que tiene, por sí mismo, el simple hecho de que los padres visualicen una secuencia de interacción con su hijo/a. A menudo ellos mismos se dan cuenta de que pueden interactuar mejor de acuerdo con algunas estrategias ya comentadas anteriormente. También les ayuda a detectar en qué momentos la interacción es más adecuada. Asimismo, este visionado les puede sugerir ideas interesantes sobre nuevas situaciones de juego que se pueden organizar. A pesar de la importancia de estos registros, tanto durante la evaluación como durante la intervención y seguimiento, en la práctica nos damos cuenta de que no siempre es posible obtener registros de vídeo de situaciones naturales. En efecto, bien porque no siempre las familias muestran interés en filmar, bien porque se les ha hecho la propuesta en un momento que no era el adecuado o porque la actividad de filmar en vídeo se aleja mucho de las actividades que normalmente realizan algunas familias, no se trata de una actividad fácil de conseguir. Esta reflexión nos invita a pensar sobre otra idea relevante de este libro: *adaptación y flexibilidad*. Como sostiene la autora, en el libro no se propone un programa preestablecido que sea aplicable a todas las familias de la misma manera. El terapeuta tiene que ser muy flexible, y será muy importante que se adapte a sus necesidades, expectativas, dificultades, entre otros aspectos.

Marta Gràcia dedica tres capítulos a destacar tres conceptos clave: la importancia de crear momentos de *actividad o juego conjunto* con unas determinadas características; *organizar entornos adecuados* para estos ratos de juego; y el utilizar unas *estrategias educativas* adecuadas que faciliten la interacción y optimicen el desarrollo de la comunicación y lenguaje de los niños. Estas estrategias, como dice la autora, si bien se dan de manera natural en la mayor parte de interacciones adulto-niño, cuando nos encontramos ante un niño con dificultades en la comunicación y lenguaje y, por lo tanto, con pocas habilidades de comunicación, las cosas son diferentes. En efecto, los estudios demuestran cómo los adultos que interactúan con él, muestran menos habilidades para responder a sus acciones de manera adecuada y, por tanto, disminuyen las posibilidades de fomentar la interacción y promover la comunicación del niño. A partir de diferentes estudios sobre las interacciones madre-niño en sus primeros años de vida, la autora propone las estrategias educativas para enseñar a los interlocutores más próximos a estos niños (padres y otros miembros de la familia, profesionales de la educación, logopedas, etc.) con el fin de ayudarles en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje.

Cómo sabremos si la intervención ha sido efectiva es el título del séptimo capítulo, donde se presentan cuatro propuestas para valorar la efectividad de la intervención al final de la misma: las opiniones de la familia y de los otros profesionales relacionados con el niño, los resultados de las pruebas de evaluación y la revisión de las interacciones con la familia y otros profesionales. Esta última propuesta, *la revisión de las interacciones* a partir del visionado conjunto de interacciones del niño con personas significativas, registradas en vídeo en diferentes momentos de la intervención

(en el inicio, durante el proceso y una vez finalizado el mismo), presenta, desde mi punto de vista, un especial interés. Se trata de una medida útil para valorar la efectividad de la intervención, así como para complementar las opiniones de la familia y otros profesionales, que a menudo pueden quedar enmascaradas por la evolución general del niño en otras áreas del desarrollo que no han sido objeto de intervención. Este capítulo, relacionado con la efectividad de la intervención, resulta de especial interés, en la medida en que la autora del libro introduce el concepto de *eficacia*. Se trata, en efecto, de un concepto que hace referencia a una cuestión clave dentro de lo que actualmente llamamos indicadores para valorar la calidad de la intervención en un Centro de Atención Precoz.

En el capítulo 8, bajo el título de *El seguimiento*, nos propone el diseño de una estrategia que nos permite saber cómo está progresando el niño a partir del momento en que finaliza la intervención. Este seguimiento se puede realizar de diversas maneras: a partir de entrevistas con la familia, de observaciones de sus interacciones con el niño, o bien contactando con los profesionales que actualmente atienden al niño. El seguimiento es un aspecto que todos los profesionales vinculados al campo de la atención precoz consideramos muy relevante y de gran interés profesional. No obstante, es difícil de llevar a la práctica. Efectivamente, la organización actual de los Centros de Atención Precoz en Catalunya, donde los niños y sus familias asisten hasta los 5 años, no contempla esta fase de seguimiento, a mi juicio tan fundamental.

Una mirada hacia el futuro es el título del capítulo 9 del libro en el que la autora nos invita a reflexionar sobre la tarea que realizan los diferentes profesionales que trabajan en el ámbito de la atención precoz. En dicho capítulo, Marta Gràcia aborda el tema de la importancia de establecer una colaboración conjunta entre los profesionales de las diferentes disciplinas. Esta colaboración será relevante tanto para la detección y posterior derivación a los Centros de Atención Precoz, como durante el proceso de intervención. Destaca la necesidad de ponerse en contacto con los profesionales relacionados con la primera infancia (pediatras, enfermeras, asistentes sociales, educadoras de guarderías, etc.), así como de hallar instrumentos sencillos de observación en el contexto natural que faciliten y agilicen la detección precoz. Igualmente, subraya la importancia de colaborar conjuntamente con los profesionales con los que se relaciona el niño durante el proceso de intervención. La autora parte de la idea, ampliamente aceptada en cualquier ámbito de trabajo, del enorme valor que tiene compartir información, así como criterios de actuación conjunta entre los profesionales de los diferentes contextos, con el objetivo de que la atención que reciba el niño sea lo más coherente posible.

Para concluir, *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias* es un libro de lectura recomendada a todos aquellos profesionales relacionados con la primera infancia y sus familias, y muy especialmente a los profesionales que trabajan en el ámbito de la atención precoz (logopedas, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, etc.). También puede ser muy útil a los estudiantes de Psicología, Psicopedagogía, Logopedia y, en particular, a los estudiantes que se planteen la especialización en el ámbito de la Atención Precoz.

El enfoque de la intervención de 24 horas que se propone en el libro, a partir de las rutinas diarias, no sólo permite aumentar las oportunidades de aprendizaje por parte del niño, en la medida que se incrementan las oportunidades para interactuar, sino que también promueve la generalización de los aprendizajes.

Por último, entendemos que la lectura de este libro aportará a sus lectores

numerosas ideas para colaborar con las familias y los profesionales vinculados al ámbito de la atención precoz. Estas ideas están en la línea de las tendencias actuales en este campo, las cuales parten de enfoques naturalistas que toman en especial consideración la naturaleza contextual del desarrollo. En definitiva, la autora del libro propone un enfoque que tiene muchos puntos en común con las propuestas de intervención dirigidas a los contextos en los que participan las personas con discapacidad o riesgo de padecerla. Es decir, se plantea actuar sobre las situaciones educativas y/o de juego y sobre el espacio físico donde se encuentra el niño/a con dificultades en su desarrollo. El objetivo fundamental es el de optimizar las condiciones contextuales, para favorecer el desarrollo de las capacidades del niño hasta donde sea posible.

Victòria Sivill
Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç l'Espiga
Vilafranca del Penedès. Barcelona

