

RESEÑAS

SALVADOR MATA, Francisco (dir.) (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*. Málaga, Aljibe. T. I, 537 pp.; T. II, 530 pp.

Preámbulo

¿Por qué inicio la REFLEXIÓN sobre esta obra con un preámbulo? ¿Será por la subliminal intención de mostrar que aún me resta el 25% de potencia innovadora que me mantenga en la cuarta edad, sin pasar al estado senil? ¿Será para compensar a la editorial y al director de la obra del extraordinario esfuerzo que han realizado para conseguir una participación idónea y equilibrada de expertos y una presentación que, desde las artísticas portadas de los dos tomos, a la encuadernación y categoría de la impresión, hasta la clase de papel son una muestra del buen hacer?

¿Acaso aprovecharía este preámbulo para reciclar el devenir procesal de las didácticas especiales, de las correctivas y de las terapéuticas? ¿Sería bueno recordar que la Sección de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras nació hace setenta años? ¿Rememoramos que ocho después fue inicuamente declarada a extinguir para renacer, por ley, en 1944? Pasaron 24 años con el predominio de las cuatro áreas de las que destaco dos: Pedagogía experimental y diferencial y Didáctica general y especial. Lo hago para mostrar cómo la Pedagogía diferencial atendía a los sujetos y la Didáctica especial cuidaba de las materias (se la denominaba Metodología de...).

Por un fenómeno psicologizante (pasados los 80) la Didáctica especial es transformada en Didáctica curricular y la Pedagogía diferencial en Pedagogía especial. El término especial empezó a girar para aplicarse a cuanto alejase de la normalidad a sujetos discapacitados o con problemas en ciertas materias. Pronto tuvo su acogida en cualquier sujeto con carencias personales y/o culturales. ¿Deambulamos otro poco? En 1992, el mismo equipo que había promovido

el «Diseño curricular base» publica, también en el MEC, «Alumnos con necesidades educativas especiales» y los define con poderío ministerial y dirección psicológica.

¿Por qué renunciar al socrático *erotema* (intentar ser, interactivamente, irónico y mayéutico)? ¿Por qué no aplicar la ley de Zipf respecto del tamaño de las palabras y su usualidad? ¿Por qué sustituir necesidades educativas especiales por n.e.e.? Sólo caben respuestas no muy convincentes: 1) Lo habitual entre nosotros es emplear el nombre o verbo de la necesidad, que no suele pasar de tres sílabas, cuando es perentoria, en lugar de dejarse llevar por el «need» inglés. 2) La derivación desde el «necessitas» (latino) y «necessité» (francés) sin nueva búsqueda. 3) La aceptación de las taxonomías sobre necesidades «primarias, secundarias, etc.».

Me siento obligado a recurrir a mi DIDÁCTICA (curso 1974, que comenzaba en enero). Unidad 2. Tema IX: Motivación didáctica. Escribí: «¿Mantendré lo que defendía hace más de veinte años? (p. 41)». «¿Hace casi un cuarto de siglo elegí este tema como “lección magistral” a Cátedra de Universidad! (p. 39)».

«¿Creo aún que la motivación es la causa formal, la concausa “intrínseca” de la “madurez” necesaria en la arrancada discente (p. 41)». «¿Podríamos aceptar la incidencia de la motivación sobre cuatro fases del proceso discente: previa o preparatoria; inicial o emergente; mantenedora o de dominio; y final o de plenitud? (41)». «¿Podríamos decir: “el impulso discente” es la manifestación de la necesidad óptica del aprender, de una carencia discente que nos llevaría a satisfacerla (42)». «¿Podríamos clasificar los motivos al igual que las necesidades? ¿Seguiríamos a Maslow: fisiológicas, de seguridad, de amor y pertenencia, de autoestimación, de autoactualización, de conocimiento y comprensión en su jerarquía de máxima a mínima prepotencia (48)».

La «necesidad óptica» es postulable como una constante de la vida humana siempre subyacente e intrínseca, con diversos niveles de prepotencia y urgencia y diversidad modal. Las necesidades ordenadas jerárquicamente remplazan a las suficientemente satisfechas de modo continuo. La suficiencia satisfactoria posibilita la coexistencia en funciones de varias necesidades que acaparan porcentualmente los procesos satisfactorios.

¿Desde qué perspectiva estimamos las necesidades? Si nos atenemos al establecido «triángulo estimador (measurement, evaluation, assessment (F. H., 2000))» la constatación de las necesidades puede determinarse desde: el sistema escolar; el profesor orientado; el alumno asesorado. El sistema escolar aplicará todo cuanto es resuelto por mediciones y contrastes referidos más a lo general que a lo especial o singular. El profesor orientado evaluará diagnósticamente para beneficiar la mejoría de los alumnos. El alumno asesorado captará sus carencias, que le incentivarán e impulsarán hacia niveles más altos.

Los grandes problemas aparecen ante los nuevos interrogantes: 1) ¿Quiénes detectan necesidades y quiénes las delimitan definitivamente?; 2) ¿Quiénes son los necesitados con mayores necesidades?; 3) ¿Cuáles son las necesidades a considerar operativamente?; 4) ¿Por qué se originan las necesidades?; 5) ¿Cómo satisfacer las necesidades desde su aparición o desde su prepotencia?; 6) ¿De qué manera eludir la aparición de sistemas de creencias y actitudes inertes?; 7) ¿Cómo conseguir que cada uno tome conciencia de sus necesidades especiales e intente satisfacerlas?; 8) ¿Dónde situaríamos la necesidad educativa singular y la sinérgica sobre las n.e.e.?

Reflexión

La reflexión, como el examen de conciencia y otras «re-s» han formado parte de las normativas didácticas y pedagógicas. Pero desde hace un cuarto de siglo han

pasado de lo conveniente a lo necesario. La investigación-acción la exige en su cuarta fase desde el modelo teórico «reflexión de la práctica fehaciente».

Esta reflexión planificada nos exige actuar [en este caso ver y mirar para observar (leer y comprender)] esta Enciclopedia. En la última reflexión evaluadora alcanzaremos soluciones que podrían reciclar el proceso.

¿Qué vemos y miramos rápidamente? La construcción y presentación de esta Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Son dos volúmenes que distribuyen cincuenta temas en cinco partes y más de un millar de páginas. Las primeras páginas de cada tomo muestran nombres de autores (más de 60) y títulos de los temas. También incluyen el rango profesional de los autores.

El equilibrio de la obra se capta en la extensión de los temas, alrededor de 20 páginas (20 +/- 6). Cada autor pudo tratar su tema a sus anchas sin tener que recortarlo ni estirarlo. Algunos autores participan en más de un tema (como suele acontecer en las Enciclopedias), más o menos paralelos.

La competencia del plantel de autores se capta fácilmente. Más del 90% son doctores, más del 75% son catedráticos o titulares, expertos sobreespecializados constituyen el resto. De esta primera observación cualitativa se concluye que estamos ante una Enciclopedia que merece la pena poseer.

¿Recordáis la ley de Peter? Ahora soy un ejemplo claro de la misma. ¿Cómo me atrevo a revisar a personas mejor preparadas y que han dedicado mucho más tiempo que yo a estudiar y pensar sobre el tema que tratan! ¿Acaso dispongo de años para reflexionar y recensionar? Bien es verdad, que cuando realicé mis primeras recensiones para la *Revista Española de Pedagogía* en el CSIC hace casi 60 años fue como parte de mis obligaciones. Participábamos todos. Sólo se nos exigía sentido común optimizante.

Hay que demostrar nuestra empatía. He dicho nuestra y debería decir empatía

compartida. Como lector de la recensión ¿crees posible que pudiera leer con extremo cuidado los 50 temas primorosamente tratados? Quisiera que te fijaras en la amplia bibliografía ofrecida por el autor. El rango reducido de ofertas entre el tema del 90% y del 10% (en cuantía bibliográfica) es de 42 y el promedio de todos los temas oscila entre 35 y 40. Sinceramente, creo que ninguno de los autores ha podido leer y asimilar los dos millares de referencias.

¿Cómo resolver el doble problema de validez y fiabilidad de mis comentarios? ¿Cómo interpreto la integración de estos autores en la Enciclopedia?

Como una red tupida de necesitados educativos sinérgicamente ligados por la familiaridad de sus carencias que intentan satisfacer con su aportación en la obra. Diríamos que esta Enciclopedia es la mejor aportación global a las cuestiones sobre n.e.e. ¿Qué advertía cada autor? Que en su tema lograba una buena elaboración, pero que en los otros temas carecía de fondo para tomar decisiones. Yo intentaría incorporarme a la red ¡pero sólo tangencialmente! Tendría que ser coautor para instalarme en su malla con justicia. Desde mi punto de tangencia observo la densidad de los trabajos y la superficie cubierta por cada uno y por todos.

Esta Enciclopedia de educación especial se concibió para el logro de cinco objetivos y la aplicación de otros cinco criterios. El logro de los objetivos y la constatación de los criterios tanto en las partes I, II y IV, que potencialmente atienden a todas las necesidades como en las III y V enfocadas sobre necesidades educativas especiales y su pareja de atención educativa está conseguido.

Mi problema es manifestar, ahora, los hallazgos que he podido conseguir en los vistazos dedicados durante unos días a los dos tomos. La Enciclopedia me ha derrotado rotundamente por cincuenta a cero. No obstante, quisiera recordar que en DIDÁCTICA 1974, tema XXXIV: *Diagnosis didáctica*,

recuperación discente y enseñanza correctiva, escribí: «Luego hemos de lanzar el primer principio de toda esta unidad: *Todo sujeto mientras realiza una actividad discente deja de realizar otra actividad de aprendizaje* (59)». «La diagnosis didáctica es un proceso convergente para determinar las disposiciones y disponibilidades de un miembro de la comunidad didáctica... (60)».

Procedimientos correctivos: «Ahora me voy a referir a los dos que encuentro más generales, a los que sirven para la mayoría de las situaciones. Mentémoslos: 1. Encendido alertador; 2. Ejercicios a más bajo nivel de abstracción. Los otros casos dependerán del resultado de la diagnosis... (65-66)».

Creo que he conseguido vislumbrar la intención latente de los autores. Ideaban producir obras del más alto nivel. Eso significa que han elaborado temas que apuntan más a lo insuperable teóricamente que a la sencilla pequeñez de los casos prácticos. A veces, por concesión digna de loa, se han situado técnicamente en cuadros, tablas, esquemas y diagramas. Los lectores interpretarán y aplicarán.

Las necesidades son captadas desde perspectivas magistrales por lo que los modelos de evaluación triunfan adecuadamente. También ahora desde la evaluación declaramos a esta Enciclopedia como altamente valiosa.

José Fernández Huerta
Cat. Emérito UNED

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis (2001). *La jerga de la reforma educativa*. Barcelona, Ariel. 277 pp.

La primera impresión puede desorientar. Cuando se lee este título, *La jerga de la reforma educativa* uno piensa en encontrarse un libro entretenido, alegre, fácil de leer, hasta pintoresco. Y resulta que no es así. Se trata de un modelo de investigación y una

obra seria, rigurosa, metódica. Parece ser que el director y colaboradores pensaron que era una cuestión demasiado seria e importante como para jugar con ensayos y entretener a un público adulto, formado y crítico. Además del director figuran como colaboradores Rosario Beltrán de Tena, Antonio Bolívar Botia, Jesús Domingo Segovia, Manuel Fernández Cruz, Ana García-Valcárcel Muñoz Repiso, Enriqueta Molina Ruiz y María José Navarro Perales, profesores e investigadores todos ellos bien conocidos de las Universidades de Salamanca y Granada.

La Reforma de los años 80 que es la que se analiza, ocupó demasiadas manifestaciones de todo signo y está en el sustrato de no pocas publicaciones, mentalidades y actitudes como para que no pudiera ser objeto de análisis pormenorizado por especialistas en un segmento de su presentación pública como es la jerga. Desde la página 28 a la 38 analiza el concepto de jerga. Será, por tanto, importante leer bien qué entiende el autor por jerga para comprender mejor el método, análisis y resultados de la investigación. Yo presento sólo dos: lenguaje especial y familiar que usan entre sí los individuos de ciertas profesiones y oficios (p. 28). La función de la jerga profesional consiste en laceración de un mundo peculiar y distanciado que impone respeto (p. 46).

El público destinatario que se ilustrará con este libro puede recordar cómo la Reforma fue creando su terminología, su jerga, su forma de darse a entender, no siempre o casi nunca suficientemente explicada y por supuesto entendida. Tal realidad llevó a la creación de los chistes de la Reforma y al uso, mal uso y abuso de una jerga impropia y que tiende a olvidarse. En la página 24 se cita a Verano para decir que el discurso de la Reforma es un lenguaje vacío caracterizado por la presencia de tautologías, inclusión de abusos semánticos, un lenguaje iconográfico con visos de cientificidad, junto a la utilización de determinado

género de metáforas y ciertas importaciones terminológicas.

Estimo que el texto de fina ironía que figura en la introducción (p. 11), puede situarnos en el meollo de la obra. Transcribo: «Se pone en conocimiento de los profesores implicados, que al terminar el segmento del ocio y de acuerdo con los criterios de organización espacio-temporal previstos en el Proyecto Curricular de Centro, los profesores del Área de Sociales se reunirán para analizar el mapa conceptual que se habrán de preparar para la próxima semana sobre los temas transversales a fin de presentarlos en el panel vertical de exposición conceptual. Al mismo tiempo, los PEAL habrán de realizar el diseño de las adaptaciones curriculares para los ACNEE».

El libro nos enseña a leer y pensar sobre una cuestión importante que ha influido más de lo que parece y, por tanto, sí que es importante concienciar ese proceso, también para liberarse de lo innecesario, retener lo bueno y hasta reírse o, por lo menos, sonreírse de lo innecesario y hasta impresentable. Yo diría que leyendo esta obra podemos llegar al estatuto de ilustrados e iluminados en cuestiones que durante el tiempo de ideación, mentalización y puesta en práctica de la Reforma ocuparon muchas páginas de la prensa diaria, profesional y de cursos a todos los niveles. La divulgación de la Reforma se programó casi en plan cruzada y propaganda.

Esta obra con una metodología rigurosa y en la que el profesor Rodríguez Diéguez representa en España su más ferviente conocedor y defensor entra en la enjundia de los documentos, los subdivide, parte, reparte y analiza para darnos resultados estadísticos claros, donde no es posible la duda. El método se aplica y a esperar lo que salga. Y en este caso lo que salió es que hay una puesta en circulación de una terminología propia que no llega a integrarse en el cuerpo conceptual profesional de las bases. Se usa, pero sin darle el sentido que los

padres de la Reforma pensaban darle. Y en esta dirección quiere aportar esta investigación una línea de acción que sería la de diagnosticar problemas implícitos en el sistema educativo actual como consecuencia de esa terminología introducida, y que, a veces, se manifiesta en forma de rechazo sin saber bien por qué y tal vez se sustantiva en la no comprensión de los términos básicos o por ese tinte de aceptación acrítica de lo foráneo cuando en sus lugares de origen ha dejado de ser ya actual, queriendo surtir nuestro mercado con productos caducados.

Como objeto de análisis se toman los preámbulos de las leyes (Ley General de Educación, LOECE, LODE, LOGSE, LOPEGCD, los vocabularios de la reforma educativa según diversos escritos como los aparecidos en las revistas *Cuadernos de Pedagogía*, *Cuadernos para la Reforma*, el *Vocabulario psicológico* de Elena Martín, el *Glosario* del MEC, el *Vocabulario Básico de la Reforma Educativa* de Edebé, el *Vocabulario Básico de la Reforma* del CEP de Salamanca. En el capítulo 1, se explica bajo el epígrafe «Palabras y Enseñanza» algunas de las dimensiones que se estudiarán en los textos objeto de análisis como la tasa de redundancia, la longitud de las palabras utilizadas, la usualidad del vocabulario, la lecturabilidad y legibilidad, la adjetivación, las definiciones. En otros capítulos se completa esta visión al indicarnos que también se analiza la contextualización histórica, los estudios cuantitativos. Las tablas comparativas entre las diversas leyes que permiten visualizar con facilidad términos y su frecuencia de uso (como las que aparecen en las páginas, 100, 101, 127, 149, 150, 156, 189, 190, 204, 205, 213, 230, 231) son de gran utilidad para la comprensión de lo expuesto.

Las conclusiones no aparecen para el lector rápido suficientemente recopiladas. En tal sentido, no se corresponde el punto 4.4., p. 255 y ss., con lo que se podría esperar de un estudio tan profundo, si bien es cierto que

invitan a una reflexión en profundidad que supera y traspasa el propio planteamiento.

Pienso que se trata de una obra útil que permite entender o intuir algo mejor una etapa importante de nuestra cultura normativizadora educativa. Pienso que es una invitación a otros muchos análisis. Y tal vez más fáciles. Está bien haber empezado por lo más difícil. José Luis Rodríguez Diéguez desde su Salamanca, donde profesa y con la reciedumbre de las encinas que le acunaron, nos entrega una obra-estímulo para entrar en este edificio tal vez blindado de la reforma y cuya terminología sigue presente para justificación de quienes no la integraron, no la comprendieron y por ello, no les quita el sueño. El libro nos permite una mirada inteligente a cómo hay que leer las cosas, las pasadas y las presentes, lección, por tanto, de continua vigencia.

Donaciano Bartolomé Crespo
Profesor de Periodismo
Universidad Complutense de Madrid

CARRERA GONZALO, M. J. (2000). *Evolucionar como profesor. Diálogo, formación e investigación*. Granada, Comares (Colec. «Enseñar y aprender», nº 4), 292 pp.

La profesora María José Carrera en este libro (prologado por L. M. Villar) reúne parte de lo que ha sido su reflexión investigadora y profesional en la última década. Varios ejes recorren los diversos capítulos: la profesionalización del profesorado implica también recoger la dimensión personal, la investigación-acción tiene un potencial investigativo y formativo capaz de promover el desarrollo profesional basado en el centro; y las posibilidades de desarrollo profesional que abría la Reforma educativa han tenido más sombras que luces. El libro apuesta por una nueva visión del desarrollo profesional, que dirige su atención a los profesores y profesoras como personas,

con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado. Frente a formatos escolarizados de formación se aboga por procesos de investigación-acción basados en el centro, como plataformas para el desarrollo profesional y organizativo.

La *primera parte* trata de narrar y analizar la configuración del desarrollo profesional como un campo de investigación y práctica didáctica. Y hacerlo de un modo contextualmente situado, en unos tiempos como los actuales, donde es preciso «reconstruir la función docente de una nueva forma, con sus paradojas, ambigüedades, desafíos y desatinos, pero con una visión capaz de crear actitudes y valores más humanizados» (p. 30). El primer capítulo («Ser profesor. Calidad profesional como eje de modelos críticos, concienciadores y creativos»), contextualiza la profesionalidad docente, dentro del auge de demanda de calidad de los centros y del profesorado. No obstante, advierte, que la «filosofía educativa que sustenta» estos movimientos es cualitativamente diferente. Presenta una buena panorámica de las metáforas, imágenes y modelos como se ha entendido el aprendizaje profesional del docente en las últimas décadas. La opción que apunta, y que se refrendará en capítulos posteriores, es un profesional consciente críticamente de su trabajo y que se esfuerza por ser creativo. El segundo capítulo se dedica, en una perspectiva que comparto plenamente, a inscribir el desarrollo personal y profesional en el proceso de cambio institucional. Por un lado, como reivindicaba Jennifer Nias, el «self» es un componente base de la profesionalidad, y ésta no puede recluirse en un individualismo con pocas posibilidades de desarrollo. Conjugar los tres vértices en un desarrollo institucional del centro educativo es el reto, para lo que contamos con experiencias y formas de llevarlo a cabo, que describe la autora. Un tercer capítulo versa, desde una perspectiva actual, sobre cómo la reflexión y la colaboración, debidamente

situadas, puedan incidir en el desarrollo profesional, conjugando la dimensión personal, colectiva e institucional. El capítulo que cierra esta primera parte se dedica a «la renovación pedagógica del profesorado en el marco de las nuevas tecnologías». Qué potencialidades innovadoras presentan para transformar la cultura profesional y organizativa de los centros? Desde una postura crítica aboga por un uso profesional de los medios tecnológicos por el profesorado, que abren un conjunto de posibilidades, pero dependiendo siempre del contexto y condiciones en que se empleen.

La *segunda parte* («La investigación-acción como práctica reflexiva y transformadora») recoge tres capítulos. El primero aborda la formación del profesorado desde el ángulo de la historia profesional de vida, para abocar a la investigación-acción colaborativa. Así, resalta la autora, como línea que va a defender y justificar en esta parte, que «la investigación-acción es un modelo valioso de desarrollo profesional que requiere la colaboración y estar basado en el centro educativo, por el conocimiento que genera para la mejora del propio profesor y, potencialmente, para el centro en su totalidad, y por sus virtualidades considero que es en sí mismo un modelo de renovación pedagógica crítica y emancipadora» (p. 115). El capítulo sexto se propone revisar dichas potencialidades de la investigación-acción en sus diversas perspectivas y orientaciones. Realiza un amplio análisis de los orígenes y orientaciones de la investigación-acción (surgimiento, Reino Unido, Australia, nuevas orientaciones estadounidenses, América Latina, España). En su momento (1991) Peter Holly llegó a proclamar que «la investigación-acción en Inglaterra ha ganado todo y ha perdido sólo su nombre», para indicar su disolución y asunción en el ámbito educativo. La profesora María José Carrera dilucida, finalmente, las diversas orientaciones, con sus diferencias y confluencias; para plantearse cómo pueda ser un dispositivo o

trampolín para innovar las culturas escolares. Por último en esta parte, el capítulo séptimo recoge la amplia contribución que en 1988 hizo en una ponencia al Congreso Nacional de Pedagogía de Alicante. He de reconocer que, en ese momento, la valoré como una importante contribución (por la información actualizada y novedosa, de primera mano que proporcionaba) sobre la investigación-acción y la institucionalización de las innovaciones en los centros educativos. Releído ahora, creo, continua siendo interesante, por ejemplo en el papel de los roles de apoyo de la mejora escolar.

La *tercera parte* («Investigando sobre la formación permanente y el desarrollo profesional del profesor») se dedica a un análisis, recuento e historia de lo que ha sido la formación permanente a partir de la LOGSE, y particularmente desde la Comunidad Valenciana. Una historia de lo que ha pasado (progresos y regresos), junto a una investigación empírica sobre lo que piensan los profesores y profesoras de las acciones formativas realizadas, contribuyen a dibujar las luces y las sombras de lo que ha sido la formación permanente en estos años. Un

papel clave en la formación lo ocupa el asesor pedagógico, al que dedica el capítulo que cierra el libro. En él realiza una amplia exposición de los modelos de asesoramiento, la función y su posible decálogo, la práctica pedagógica del asesoramiento, y la propia formación o perfeccionamiento de los asesores.

La profesora María José Carrera, a lo largo de estas casi trescientas páginas, defiende, conjuntamente, que el centro escolar –como unidad básica del cambio educativo– ha de configurarse de modo que sea también el lugar privilegiado donde los profesores se formen, en colaboración con colegas; pero también es preciso tener en cuenta la cara personal del compromiso, motivación, e implicación de los profesores y profesoras. Otorgar el lugar que corresponde al ángulo organizativo, no puede significar olvidar el plano personal. Entre uno y otro, el amplio movimiento de la investigación-acción ha proporcionado y puede seguir haciéndolo claves para conjuntar ambos planos.

Antonio Bolívar