

**RECENSIONES  
BIBLIOGRAFICAS**



## EDUCAR LA VISION ARTISTICA

E. Eisner (1995)

Paidós, Barcelona, 1972

Un largo camino ha tenido que recorrer este libro hasta ver su publicación en castellano. Si la tardanza fuera un indicio de la situación en la que nos encontramos, habría que decir que las nuevas propuestas e investigaciones sobre la educación artística nos llegan con veinte años de retraso. Pero más vale tarde que nunca. Y bienvenido sea si su lectura produce el efecto que propició su aparición: la crítica al espontaneísmo y al expresionismo en la educación artística, y la necesidad de una nueva concepción de esta materia alejada de su monopolística apropiación de la creatividad. La renovación que el libro proponía se centraba, como bien señala Eisner en el prólogo escrito para esta edición, en tomar como eje de la educación artística, no la creatividad sino *al arte en sí y al desarrollo de las aptitudes y formas de comprensión que hacen posible la experiencia artística*. Pero, ¿cuál fue el contexto que facilitó este cambio?

Los años sesenta fueron una época caracterizada por la expansión económica (recuérdese el desarrollismo español), la hegemonía de Estados Unidos y la guerra fría. En este contexto se va a propiciar una reforma educativa que tiene como punta de lanza el impacto de los textos Bruner (1963, 1968) que causaron un gran revuelo en los ambientes educativos estadounidenses. La pregunta que surgió de sus escritos, una vez reconocida la importancia del desarrollo conceptual para el aprendizaje (por la influencia de Piaget), fue: ¿qué conceptos enseñamos y con qué criterios los seleccionamos? Esta preocupación llevó a plantear que la enseñanza debería centrarse en facilitar el desarrollo de *conceptos clave* a partir de las disciplinas.

Pero la educación artística no estaba planteada en las escuelas como una disciplina, sino como un cúmulo de experiencias para favorecer la creatividad, siguiendo el influjo de la tradición abierta por Lowenfeld, Read y Stern desde finales de la Segunda Guerra Europea. Autores como Barkan, (suya fue la idea de incorporar la historia y la crítica a la práctica de taller) y Eisner se empeñaron en demostrar que la Educación Artística era un campo de conocimientos que no puede dejarse al desarrollo espontáneo de los alumnos, sino que requieren una organización para favorecer el desarrollo conceptual. Y como la educación artística estaba llena de buenas palabras y de experiencias, lo que Eisner hizo fue argumentar su propuesta con ideas de otros autores de prestigio en otros campos (Dewey en la educación progresista y Langer en la filosofía de la sensibilidad), en investigaciones y experiencias curriculares (el proyecto Kattering) que abrían una puerta que luego iba a ser recorrido por otros planteamientos curriculares en este área (DBAE, Arts Propel). También estas ideas redefinieron la marcha que tenían asociaciones de educadores de arte como la NAE e INSEA, que pasaron a considerar la investigación como un elemento fundamental del desarrollo profesional de las disciplinas artísticas.

Con estos antecedentes ¿qué se encuentra el lector o lectora que hoy, casi veinticinco años después de su aparición, se acerque al libro de Eisner? ¿tienen vigencia las discusiones y problemas que señala? Para responder a ésta y otras preguntas vamos a abrir un breve diálogo con algunos de los temas que encontramos en el texto. En el primer capítulo se pregunta ¿por qué enseñar arte? y responde con los argumentos esencialistas y contextualistas, esto es, basándose en la propia naturaleza del arte o en las finalidades que la

educación ha de conseguir. Como todo dualismo, esta división le sirve a Eisner como referencia retórica para plantearse una nueva pregunta ¿qué funciones realiza el arte?. Y responde: para criticar los valores de la sociedad, para transportarnos al mundo de la fantasía, para redescubrir el sentido de un mundo en el que la sensibilidad tiene un importante papel, consolida el carácter ritual de las sociedades. El arte se presenta entonces, según lo define Langer, *tanto como una actividad cognitiva como una actividad basada en el sentimiento*, ampliando con ello el concepto de cognición discursiva dominante en la psicología del desarrollo y en nuestra sociedad. Estos argumentos responden a la cultura artística de una época, y al estado inicial de las investigaciones sobre el desarrollo desde la psicología cognitiva. Hoy habría que añadir nuevas evidencias sobre el valor educativo y social de las artes. Entre otras destacaría que favorece el aprendizaje de estrategias de interpretación de la realidad social y personal, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y permite el dominio de formas de representación no discursivas vinculadas a los modos de representación de la realidad que hoy favorecen las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

Una vez reconocido el valor del arte, Eisner se plantea cuál es su papel en la sociedad estadounidense de los años setenta (capítulo 2). Para responderlo formula una pregunta que sería pertinente realizar en la sociedad española actual: ¿por qué una sociedad que construye museos en los que albergar y exponer obras de arte no las acepta en el aula? ¿por qué valoramos a los artistas y sin embargo sólo asignamos a las artes un lugar periférico en las escuelas? Para responder a estas preguntas recurre a dos tipos de argumentos: el papel de la educación artística entre los valores de la escuela y la sociedad de Estados Unidos y, el tipo de educación artística que se ofrece en las escuelas. Si miramos desde una perspectiva próxima los primeros argumentos aportados por Eisner, la situación española es muy similar: la educación artística es un adorno, un entretenimiento, no se valora en una sociedad en la que el beneficio económico y la utilidad se considera divisas fundamentales. A estos argumentos añadiríamos otros dos: la baja consideración que la educación artística tiene en una sociedad en la que el mito del genio sigue siendo un valor cultural dominante (no hay más que seguir la campaña de presentación del diario *El Mundo* en Cataluña ofreciendo un coleccionable titulado *Cataluña genio a genio*), y la creencia esencialista de que la habilidad y la experiencia artística son un *don*, por lo que no se necesita educación, pues a quien le ha sido otorgado *ya lo tiene* y a quien no le ha caído en suerte, poco puede hacer por adquirirlo.

Respecto a la segunda de las cuestiones, el estado de la educación artística en las escuelas norteamericanas en los años setenta no se diferenciaba demasiado de las nuestras en la actualidad: predomina la utilización de materiales y la experimentación con diferentes procedimientos, pero sin evaluar su consecución; se plantea una educación sin objetivos marcada por los eslóganes de la autoexpresión y la creatividad; se constata la falta de especialización de las personas que enseñan arte en la Escuela; se da importancia al producto final y, como ahora, se le dedican pocos recursos. Frente a esta realidad, que parece calcada de la nuestra, escribe Eisner: *aprender a ver formas visuales estéticamente no es tarea sencilla. Es una tarea que exige un sistema de referencias adecuado y un uso de habilidades perceptivas complejas. La atención al uso de tales habilidades y a la utilización de estructuras de referencia estéticas merece sin duda un lugar importante en los programas de arte. Como en el caso del aspecto histórico o cultural del currículum artístico, (...) este aspecto no se ha considerado de gran importancia* (22). ¡Qué lástima que quienes realizaron la actual propuesta curricular no tuvieran en cuenta estas observaciones!

El tercer capítulo es una revisión breve de la historia de la educación artística en Estados Unidos. Señalo lo de breve si se comparan con los textos de Korzenik (1985) Efland (1990) o Wygant (1993). Pero la importancia de este capítulo viene dada porque Eisner no elude el papel social del arte y de la educación, y señala las diferentes concepciones de la educación artística no desde un punto de vista esencialista sino en relación con la situación histórica general, y las concepciones sobre el individuo y la educación en cada una de las épocas y experiencias que refiere. Este capítulo nos lleva a señalar la importancia de realizar entre nosotros una tarea que resulta imprescindible si se quiere fortalecer el reconocimiento de la educación artística y quebrar el sentido esencialista que se le otorga: conocer el papel que ha jugado en la historia de las materias curriculares, señalar la vinculación que ha tenido con otras prácticas sociales, apuntar las disputas, ausencias, omisiones, e intereses que han circulado por una materia de la que está casi todo por investigar desde un punto de vista histórico.

Los capítulos cuarto (cómo se produce el aprendizaje artístico) y quinto (estudios empíricos sobre el aprendizaje artístico) constituyen, desde nuestro punto de vista, el contenido fundamental del libro. El primero, porque revisa y cuestiona los criterios expresionistas y la educación artística vinculado a la noción del *niño como artista* y los estadios del desarrollo del dibujo. El segundo, porque ofrece una serie de investigaciones que ofrecen evidencias sobre la baja de cultura artística de las poblaciones estudiadas. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué sucedería si entre nosotros se hicieran preguntas como las que allí se consignan? ¿qué respuesta darían nuestros estudiantes de secundaria si se les preguntara en qué siglos trabajaron Picasso y Matisse? ¿qué opinarían nuestros estudiantes sobre las frases *la aportación de un artista a la sociedad no es tan importante como la de un científico o el buen arte es una cuestión de gusto personal*? Cuando se están realizando tantas tesis doctorales sobre temas que interesan sólo a los autores, sería importante llevar a cabo estudios que tuvieran influencia en la opinión pública desvelando la situación actual del conocimiento artístico, el grado de comprensión de los conceptos que se utilizan en el lenguaje artístico, las estrategias de apreciación estética que se emplean, o deshacer mitos como que a los niños y niñas pequeños no se les puede enseñar conocimientos artísticos.

Los capítulos sexto y séptimo están dedicados a los aspectos que, en opinión del autor, habría que tener en cuenta en un nuevo currículum de educación artística. El primero titulado *los currículos en la educación de arte* (sic, en la traducción) se destaca la experiencia desarrollada por Eisner en el proyecto financiado por la fundación Kattering. Pero antes, introduce toda una serie de precisiones que reflejan como la cultura curricular ha cambiado desde las propuestas conductuales de Bloom (versión en castellano de 1979), y en particular, para el caso de la educación artística, las reflejadas en el capítulo de Wilson. El texto de Eisner recoge los nuevos aires no conductistas de la educación en frases del tipo *se debe reconocer que es difícil, si no imposible, describir muchos de los objetivos más valiosos de este campo en términos de conducta del estudiante* (141); o *un objetivo expresivo no describe ni la conducta que debe mostrar un estudiante ni el producto que va a realizar; describe aquello a lo que va a tener que enfrentarse* (142); *es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes en los que van a trabajar los niños* (145).

La influencia de Bruner y su noción de currículum en espiral se hace notar en frases del tipo: *la secuencia (curricular) se refiere a la organización de actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan* (146); *en la formulación de actividades de aprendizaje (es necesario) determinar el nivel de complejidad*

*inherentemente adecuado (sic en la traducción) de la actividad en relación al nivel de habilidad que poseen los estudiantes (149).* En la narración sobre el contenido del Proyecto Kattering el lector encontrará aportaciones que le resultarán familiares, pues, por canales diferentes, se han divulgado entre nosotros, a veces sin citar la fuente, sobre todo en las nuevas propuestas para la educación artística en la formación del profesorado. Una de ellas es la identificación de los tres dominios (o contenidos) de aprendizaje en la educación artística (en la traducción: *tres dominios de aprendizaje de arte* p. 157): el productivo, el crítico y el histórico. Dudo mucho que, en la actualidad, y sobre todo por la influencia de los planteamientos multiculturales en la educación artística, Eisner suscriba que los conceptos del dominio crítico son de carácter formalista: *los conceptos de color, línea y composición.* Me apoyo para esta afirmación en el comentario que realiza a los artículos sobre nueva cultura artística recogidos en *Studies of Art Education* (3, 1994). Sin embargo, cuando entre nosotros se sostienen estas posiciones, se pierde de vista que la propuesta de Eisner es de 1972, y que la realidad de la educación artística en Estados Unidos ha cambiado de manera notoria (lo mismo sucede con el DBAE, aunque este no es el momento para discutir el apropiacionismo acrítico que de sus planteamientos se está haciendo entre nosotros).

En el siguiente capítulo, *la metáfora y el medio: algunas observaciones sobre el arte y la ciencia de enseñar arte*, plantea temas relacionados con los contenidos y la evaluación del currículum de educación artística. A este último aspecto dedica también el capítulo octavo, constituyendo el trabajo de Eisner una de sus propuestas con más incidencia más allá de la educación artística (ver la referencia que el enfoque evaluativo de Eisner recibe en el libro de Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*).

Los dos últimos capítulos miran hacia el futuro: sobre lo que se puede esperar de la investigación en la educación artística y del papel que puede jugar en una sociedad dominada por la ciencia y la técnica. Ante a este final quisiera recordar una anécdota. Hace unos años estuve en un tribunal de titularidad. El candidato, buen conocedor de la obra de Eisner, centró su proyecto docente en los argumentos expresados en este libro para sostener su propuesta de educación artística. Uno de los colegas le planteó que Eisner no había dicho nada más sobre la Educación Artística desde los años setenta, por tanto, no tenía demasiado sentido magnificar su figura. Este recuerdo me lleva el contenido de esta crítica: es cierto que la obra de Eisner contribuyó a mejorar la consideración de la Educación Artística, junto con su presencia en las asociaciones internacionales de Arte. Es cierto también que sus preocupaciones actuales están dedicadas a la mejora de la educación (en términos generales), como quedó reflejado en su discurso presidencial en la AERA en 1993, y a reivindicar la investigación cualitativa en la universidad. Pero lo que es real y tangible es que las ideas que Eisner planteó hace más de 20 años chocan todavía hoy con buena parte de los contenidos docentes sobre Educación Artística que se imparten en Escuelas y centros de formación del profesorado. Esto hace que la mirada que hay que dirigir hacia este libro sea la que se tienen con un clásico, frente a un contexto como el nuestro que en buena medida no puede decir que ha superado el horizonte que Eisner planteaba hace dos décadas. Tan sólo para reconocer este hecho ya resulta recomendable la lectura de este libro.

Fernando HERNÁNDEZ

**EDUCACION VISUAL Y PLASTICA. EL LENGUAJE VISUAL****Secundaria Obligatoria****Lucia Lazotti (1994)****MEC y Mare Nostrum, Madrid, 1983**

Libro insignia de la Educación Visual y Plástica y ejemplo de lo que se supone han de ser los contenidos de la nueva área curricular para la Educación Secundaria Obligatoria. Siguiendo cada uno de los capítulos del libro un profesor puede cubrir el programa de contenidos propuesto por el Ministerio y las Consejerías de Educación, lo que supone una inestimable ayuda para el docente que no sepa muy bien lo que se espera de él. Hasta aquí el mérito indudable de este libro, además de la oportunidad de conocer de primera mano una de las fuentes de inspiración del actual diseño curricular de E.V.P. Pero... es también un libro que abre a un lector crítico muchos interrogantes: ¿sigue siendo válida una propuesta que fue planteada en el momento de euforia semiótica aplicada a la imagen?; un texto que tiene más de una década, ¿recoge las inquietudes y nuevos planteamientos surgidos desde entonces en la E.A.?; ¿la organización del libro, en la que priman los aspectos formalistas de las obras de arte y de las imágenes, no constituye un reduccionismo frente a propuestas más complejas e interdisciplinarias?; ¿no deja de ser una señal de alerta que los artistas-pintores que se resalten sean, sobre todo, los que han destacado la perspectiva analítica del arte?; ¿no resulta inquietante que el universo visual que se presente sea, sobre todo, de origen italiano, dejando de lado la idea de contextualización que todo proceso educativo conlleva?

Fernando HERNANDEZ

**EDUCACION ARTISTICA Y DESARROLLO HUMANO****Howard Gardner (1994)****Paidós, Barcelona, 1990**

Este libro ofrece una interesante introducción al panorama de investigaciones desde la perspectiva de la psicología del desarrollo vinculadas a la esfera artística. Después de presentar un excelente resumen sobre la evolución del interés por los estudios sobre el desarrollo, el autor, una de las figuras más prolíficas de la psicología norteamericana, se centra en los estudios del grupo *Zero* de la universidad de Harvard. Este grupo ha investigado desde hace ya 25 años, la competencia simbólica en la especie humana, es decir, su capacidad para producir y utilizar símbolos. En la lógica y el lenguaje, ya se había iniciado la investigación. El grupo se centra en la esfera de las artes, tomando como antecedentes, sobre todo a Goodman (la noción de notacidad, entre otras aportaciones) y a Piaget (evolución de las competencias), y de forma parcial a Cassirer (el papel de los mitos) y a Langer (el análisis de las obras de arte como formas discursivas experienciales).

Lo artístico es visto como una actividad de la mente que implica la utilización y la transformación de varios tipos de símbolos y de sistemas de símbolos. Desde la perspectiva de Gardner (1973) y dentro de su teoría del arte como desarrollo simbólico, señala que existen tres sistemas que interactúan en el desarrollo:

- a) *el sistema de creación*: que produce actos o acciones, que es el ámbito del creador o del intérprete (musical);

- b) *el sistema de percepción*: relacionado con las discriminaciones y las distinciones, que sería la esfera del crítico;
- c) *el sistema de sensación*: que tiene que ver con el efecto observable en el público. Estas tres "capacidades" no son naturales sino que hay que aprenderlas.

Las áreas objeto de investigación por el grupo Zero han sido:

- 1) La percepción (como reconocimiento): La discriminación del estilo artístico;
- 2) La comprensión (qué sentido, cómo reflexionan y comprendemos lo que vemos);
- 3) La producción artística visual: los dibujos de los niños/as y su papel como artista.

Concluye el libro con una serie de consideraciones sobre la educación en general, a la que Gardner aporta sus inquietudes y alternativas basadas en experiencias como las de ARTS PROPEL. En resumen, un libro imprescindible, de los que sirven para abrir boca para comenzar a moverse por los derroteros de la investigación sobre el desarrollo en el campo de las Artes.

Fernando HERNANDEZ

## TEORIA DE LA INTELIGENCIA CREADORA

José Antonio Marina

Anagrama, Barcelona, 1993

Después del éxito y la estimulante sorpresa que constituyó su anterior obra *Elogio y refutación del ingenio* (1992), sobre todo porque abría al campo del ensayo (riguroso y literario) un tema tan lleno de tópicos y creencias como es el del *genio*, este nuevo libro del profesor Marina le sirve de recapitulación de sus lecturas sobre psicología cognitiva en torno a la inteligencia creativa. Sin paliativos iniciales hay que decir que este libro constituye una aportación brillante en muchos sentidos, sobre todo, por ser un eficaz ejemplo de escritura mediante el que presenta un entramado de ideas desmitificadoras que sirven de excelente divulgación reactiva frente a un campo plagado de lugares comunes y especialmente a contra corriente de recopilatorios manuales de la creatividad procedentes del campo de la pedagogía. Sin embargo, y sin entrar en una extensa argumentación que sobrepasa el carácter de esta reseña, el libro recalca en lugares en el que la brillantez, y la amplia compañía de autores a la que recurre (Husserl, Merleau Ponty, Piaget, Vygostki,...) para acercarse a la comprensión de la *inteligencia* no libra al autor de su fascinación por las aportaciones de las ciencias cognitivas (sobre todo de la psicología), pero deja de lado a nombre de soslayo algunas voces críticas o alternativas a estos mismos planteamientos. Así no aparecen Weisenbaum y sus críticas a la Inteligencia Artificial o al propio Dreyfus a quien cita por su conexión con Husserl y por su participación en la polémica sobre la IA pero sin señalar sus argumentos; olvida Doise y Mugny, y toda la línea de la Psicología Social Experimental europea que han puesto el énfasis en aspectos como la creación social del discurso y el carácter no individual de la inteligencia, en un camino diferente y a la vez en paralelo al recorrido por Vygostki; Gergen o Tomás Ibáñez quienes cuestionan el reduccionismo del cognitivismo y su inhibición ante la función política y crítica de la



psicología y la marginalidad en la que el cognitivismo coloca a la *realidad social*. Como complemento a la brillante exposición de Marina valdría la pena leer el artículo de Sampson (1981) *Cognitive psychology as ideology*, (*American Psychologist*, 36, 730-743), o la serie de artículos de Broughton, publicados en 1981 en la revista *Human Development* en los que revisa y cuestiona el reduccionismo de la inteligencia piagetiana a su vertiente lógico-científica y el carácter individualista de su concepción del desarrollo. Sin embargo, esto no quita que el libro sea una lectura recomendado como vacuna ante tantos lugares comunes y sin fundamento de quienes se acercan a hablar sobre la creatividad desde el espontaneismo liberador o desde el encorsetamiento testador.

Fernando HERNANDEZ

## LOS OTROS IMPORTANTES. CREATIVIDAD Y RELACIONES INTIMAS

Whitney Chadwick e Isabelle de Courtivron (eds.)  
Cátedra, Barcelona, 1994

Por fin ha sido traducido al castellano la obra *Los otros importantes*, un trabajo de varios autores que nos permite indagar y reflexionar sobre el espacio privado y el proceso creador. De todos es sabido que en el arte, el proceso creador puede verse influenciado por una diversa serie de factores que trastocan, fortalecen o matizan la creatividad y su respuesta en las obras artísticas.

Pues bien, he aquí una obra que indaga, a través de la investigación, recopilación y la entrevista personal, trece relaciones personales que afectaron positiva a veces, negativamente otras, el trabajo creador de algunos y algunas artistas.

A través de la lectura de este texto descubrimos los conflictos de identidad, las limitaciones y posibles enriquecimientos, los estereotipos impuestos por la sociedad a distintas relaciones personales que puede afectar, y de hecho afectan a la creación artística. El trabajo de las mujeres artistas ha estado limitado en gran medida, más que la de sus contemporáneos masculinos, por sus relaciones personales. El conflicto sexo/creación artística se conviene en una limitación difícil de superar en relaciones personales convencionales. Y más cuando la relación en pareja se mantiene con otro artista, donde confluyen expectativas, intereses y ambiciones. En algunos de estos textos se testimonia a la mujer artista limitada e incapaz de trascender a su estereotipo mientras el hombre, apoyado por el suyo, trasciende su propio yo y acepta su papel potenciador del genio masculino, en detrimento de la obra de su pareja y aceptando la mujer su papel de *compañera* del creador, como es el caso de Jackson Pollock y Lee Krasner, Ives Tanguy y Kay Sage, Leonora Carrington y Max Ernst, o Camille Claudel y Auguste Rodin. En la introducción se preguntan las compiladoras de esta obra ¿de qué manera escapan dos seres creativos de las limitaciones de este sistema y cómo construyen su historia alternativa? Algunas de estas biografías a dos, biografías paralelas nos descubren que si bien no pudieron escaparse de las limitaciones de la sociedad, consiguieron en algunos de los casos crear un nuevo tipo de relación distinta, más clara y enriquecedora, a pesar de que la historia, los críticos, estudiosos de la obra de estos y estas autoras hayan minimizado su obra y actuación en análisis posteriores, como es el caso de la impresionante Sonia Delaunay, cuya obra haya intentando ser borrada del arte *moderno*. Sin embargo, otros ejemplos son alentadores y demuestran cómo es posible construir un nuevo tipo de relación basado en el mutuo enriquecimiento, en la no necesidad de establecer jerarquías y en la posible

interactuación de dos artistas compañeros y no contrincantes, este es el caso de Anais Nin y Henry Miller, Lillian Hellman y Dashiell Hammet, Vanessa Bell y Duncan Grant, Virginia Woolf y Vita Sackville-West y, sobre todo, de la hermosa y fructífera relación basada en la ayuda y la confianza de la pareja formada por Simone y André Schwartz-Barr. Aprender de las vidas de otros, de los otros también importantes, a construir un nuevo tipo de relación que sea más generosa e igualitaria sólo podrá tener como consecuencia una obra artística más rica, más bella y desde luego, más humana.

Marián L.F. CAO

**TRAS LA IMAGEN DE MUJER. GUIA PARA ENSEÑAR A COEDUCAR**  
**Seminario de Educación no Sexista, E.U. de Profesorado de E.G.B. de**  
**Palencia**  
**Universidad de Valladolid, Palencia, 1993**

Aunque éste no sea un libro específico para la enseñanza de la Educación Plástica y Visual, sí nos sirve a las profesoras y los profesores de esta materia para que reflexionemos sobre la coeducación.

Esta guía realizada por el Seminario de Educación no Sexista de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Palencia, nos presenta varias propuestas curriculares dentro de la Psicología, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales, el Lenguaje, las Matemáticas y la Imagen.

No podemos dejar de lado la evidencia de que en las escuelas se han ido desarrollando dos modelos educativos, uno para las niñas y otro para los niños ordenados en base a una jerarquización del género; por lo cual en esta guía se estudia un modelo educacional en que se tenga en cuenta a la persona y su desarrollo integral y, en donde se olviden las dicotomías de lo femenino y lo masculino, lo privado y lo público, el sentimiento y la razón, lo subjetivo y lo objetivo, lo irracional y lo racional.

La profesora Carmen García Colmenares en el capítulo *Psicología y mujer: otras miradas, otras voces*, nos recuerda que en los libros de texto de psicología, cuando se trata sobre el desarrollo evolutivo, las conclusiones están hechas desde la perspectiva del hombre, y que el 90% de estos libros dedican menos de un 1% a la especificidad de las mujeres. No se estudian libros en donde se plantee que el desarrollo evolutivo femenino tiene diferentes etapas al masculino, debido a las experiencias socioculturales distintas; y Carmen García Colmenares presenta las modificaciones curriculares que cree necesarias introducir en los contenidos temáticos en el área de la psicología.

Dentro de las Ciencias Sociales la profesora M<sup>a</sup> Teresa Alario se pregunta el papel que se le ha asignado a la mujer en ese campo, el protagonismo que pretenden darnos dentro de la explicación del mundo, y cómo y en qué momento se estudia la intervención y la presencia de las mujeres. Es a partir de finales de los años 70 cuando en España comienzan a aparecer estudios sobre el papel que la mujer ha desempeñado dentro de las Ciencias Sociales, principalmente en Historia y Antropología Social. En Historia del Arte son pocas las investigaciones realizadas en España sobre este aspecto, a pesar del hecho de haberse borrado casi por completo el nombre de las mujeres pintoras y escultoras de distintas épocas y de que ésto haya sucedido en fechas relativamente cercanas, como lo ha denunciado la

historiadora del arte Briselda Pollock. Existe la paradoja de que en toda la Historia del Arte está siempre presente pero su propia obra se ha ocultado. M<sup>a</sup> Teresa Allario hace notar que la imagen que se presenta de la mujer, en su mayor parte son estereotipos que la sociedad presenta de ella, un *tema excusa para presentar el mundo de las ideas, mitos, sueños y deseos del arquetipo viril con un sentido generalizado, como si lo fueran de toda la sociedad.*

Para que no siga sucediendo ésto, en este libro se ofrecen unas alternativas para el curriculum de historia del arte y de la imagen, y que las profesoras y los profesores de artes plásticas y visuales debemos hacer extensivas en el nuestro.

Dentro del campo de la Lengua, Carmen García Colmenares se pregunta si el lenguaje es el que estructura al pensamiento o por el contrario es el pensamiento el que estructura al lenguaje, y nos ofrece una serie de supuestos para trabajar en el área del lenguaje. Las profesoras Carmen Alario y Ana Diez tratan el tema dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras, planteando una reelaboración y redistribución en la concreción del curriculum, proponiendo una aplicación práctica de las teorías implícitas en la enseñanza de dichas lenguas, las teorías lingüísticas y los planteamientos didácticos.

En los lenguajes no verbales, se analiza lo femenino y lo masculino en el ámbito de la imagen publicitaria dentro del soporte fijo y el móvil, y cómo transmiten también estereotipos de género. Dentro de las matemáticas se hace una consideración sobre los estudios realizados sobre el rendimiento en esa materia según el sexo y las acciones que se deben introducir para modificar esos factores.

El último capítulo cuenta una experiencia interdisciplinar realizada en la E.U. de Palencia con el nombre *Tras la imagen de mujer.*

El libro tiene una amplia bibliografía sobre todos los temas tratados, y es un empeño loable y logrado sobre cómo enseñar a coeducar.

Noemí MARTINEZ

## **EL GOZO DE APRENDER A TIEMPO**

**M.G. Medrano Mir**

**Pirineos, Huesca, 1995**

Para recensionar este libro nada mejor que hacernos eco de las palabras escritas por Rachel Cohen en el prólogo del mismo. El libro desarrolla el tema de los *aprendizajes* llamados *precoces*, poniendo el acento sobre las características psicológicas del niño de 0 a 6 años, de sus potencialidades que no podrán hacerse realidades si no se le dan las *oportunidades* adecuadas. La importancia del *gozo de aprender a tiempo* y de la *anticipación de las condiciones óptimas de aprendizaje*, son expresados en términos teóricos y de acción, poniendo de relieve, no los peligros de un aprendizaje precoz sino, por el contrario, los peligros que suponen el frenar a los niños que únicamente piden seguir avanzando en los períodos sensibles de su desarrollo.

En la primera parte de libro, la autora ha sabido sintetizar y coordinar de manera clara y precisa, numerosas aportaciones teóricas sobre el tema de diversos autores que ayudan al lector en la comprensión y clarificación de estos desarrollos.

En esta obra, las estrategias de aprendizaje encuentran una nueva defensa: *¿no se ha confundido durante mucho tiempo juego y aprendizaje, estando reservado el primero a los niños desde el nacimiento hasta la Educación Infantil y el segundo a los niños que inician la Educación Primaria y se vuelven razonadores?*. Se ha llevado a cabo un impresionante cuadro comparativo de las diferentes teorías de aprendizaje en acto. Todo ello induce al educador a la reflexión, la investigación personal y a la acción, en efecto, no existe un *modelo* sino múltiples interacciones entre las distintas aproximaciones; cada uno, sobre la base de sus conocimientos, debe encontrar la manera de poner en práctica las aproximaciones educativas apropiadas a su situación pedagógica y a su vez éstas deben responder a sus inquietudes.

La tercera parte de la obra, eminentemente práctica, describe experiencias vividas en el aula. Estas experiencias son de dos tipos: una en la que el descubrimiento del mensaje escrito se realiza por medios *naturales* y otra en la que se utiliza el apoyo del ordenador. En ellas podemos encontrar el análisis de enfoques pedagógicos diversos, apoyados en el ambiente directo, en el primer caso, o utilizando nuevas tecnologías en el segundo. Unas y otras, sin duda, han de ayudar al maestro a elaborar su propia pedagogía. La diversidad permite sin embargo encontrar una unidad de conceptos básicos y metodológicos con un valor central: el niño. Para finalizar el libro, la autora propone un ejemplo práctico de análisis de estrategias de aprendizaje en el contexto del aula, que sin duda ha de servir de orientación y guía al maestro en su quehacer cotidiano, siempre sin olvidar que ellos mismos han de poner en marcha sus propias estrategias en la organización y realización de su propio trabajo.

En resumen, se trata de un libro eminentemente claro, de fácil lectura pero de gran profundidad en su contenido, que viene a llenar un vacío existente en el estudio de las potencialidades de los más pequeños, de la estrategias de aprendizaje que son capaces de poner en marcha, si les damos la oportunidad para ello; lo que sin duda ha de ayudar a la consecución de una auténtica educación de calidad.

María Luisa HERRERO NIVELA

## **EDUCACION FISICA PARA NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

**Salvador Toro Bueno y Juan A. Zarco Resa**  
**Ed. Aljibe, Granada, 1995**

Con el título *Educación Física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*, abordan Salvador Toro y Juan A. Zarco, una obra cuyo eje gira en torno a la problemática particular de la Educación Física a partir de los planteamientos de la actual ley de Educación.

Apoyan su propuesta en la necesidad de responder a los principios de *comprensividad* y *diversidad curricular* que subyacen de la nueva ley y cómo esta diversidad curricular marca, de manera especial, la programación de la labor docente del profesional de la Educación Física.

Si bien la heterogeneidad de los grupos de clase ha sido un reto para el profesorado, en general, a la hora de programar la labor docente, esto se ha visto acentuado en las aulas

de Educación Física, habida cuenta de que no ha existido una exigencia de niveles mínimos de adquisición de habilidades y destrezas motoras en los distintos niveles educativos. Esto ha conducido a que el profesor haya tenido que individualizar al máximo su programación para respetar la diversidad de los grupos.

Esta individualización debe hacerse extensiva a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales teniendo en cuenta la relatividad de este término y entendido éste en toda su extensión.

Los autores aportan soluciones concretas para abordar distintas modalidades de curriculum, desde el curriculum general hasta el curriculum especial pasando por otros intermedios en función de las modificaciones a realizar, todo ello basado en un profundo estudio previo sobre los factores que determinan el desarrollo psicofísico del niño, sus peculiaridades, diferentes estilos de aprendizaje, necesidades educativas en función de distintos momentos evolutivos, etc.

El contenido de la obra se ha distribuido en dos partes claramente definidas. Los cuatro primeros temas se han enfocado hacia el conocimiento de aspectos generales de aplicación en el ámbito de la Educación Física y su adaptación a los alumnos con deficiencia: Crecimiento y Desarrollo, Aprendizaje Motor, Educación Física y Necesidades Educativas Especiales y Educación Física Adaptada. En los temas restantes se han analizado las diversas problemáticas que bajo la denominación de necesidades educativas especiales subyacen en el contexto escolar. Los diferentes problemas se han abordado encuadrados basándose en el origen y características del propio déficit (psíquicos, sensoriales y físicos). Finalmente se han recogido anexos con instrumentos de valoración y evaluación de gran utilidad para el profesorado.

En definitiva una obra que permitirá al profesional ponerse en situación con exhaustividad y a la vez, tener un instrumento práctico para su mejor desempeño profesional.

## **ACADEMIC BOYCOTTS AND THE ISOLATION OF SOUTH AFRICA**

**L.J. Haricombe & F.W. Lancaster**

**Arlington, VA: Information Resources Press, 1995, 158 p.**

**ISBN: 0-87815-067-6**

El libro que nos presenta la editorial Information Resources Press, *Academic Boycotts and the Isolation of South Africa*, está basado fundamentalmente en la tesis doctoral desarrollada por *Lorraine Haricombe*, ciudadana sudafricana, profesor asistente en la Biblioteca de la Universidad de Northern Illinois, bajo la dirección del profesor *F.W. Lancaster*, en la actualidad profesor emérito de la Graduate School of Library and Information Science de la Universidad de Illinois, y autor de numerosos libros, seis de los cuales han sido premiados por la American Library Association y la American Society for Information Science. Es también editor de *Library Trends*, conocida revista especializada en Biblioteconomía y Documentación.

La publicación responde con creces a las expectativas generadas por su autoría y por su título. Se trata de una monografía pionera que aborda un tema conocido, el boicot del régimen racista de Sudáfrica, desde una perspectiva inédita, la académica. Nada se sabía hasta la aparición de este libro acerca de las repercusiones del mencionado boicot sudafricano en los individuos e instituciones científicas del país, siendo la primera discusión sobre la

materia que se acomete a escala de monografía, e incluye las distintas formas de boicot a que fueron sometidos los profesores sudafricanos desde el comienzo del boicot en torno al año 1960, expresando sus efectos sobre la enseñanza en Sudáfrica. Y aunque la situación en este país es el principal foco de atención, el libro trata también del boicot académico en general, su eficacia y sus aspectos éticos. Por consiguiente, su relevancia afecta a varios campos de estudio, incluyendo educación superior, ética profesional, libertad intelectual, publicaciones académicas, documentación e información.

La publicación se estructura en estos ocho capítulos: sanciones y boicot, sanciones en contra de Sudáfrica, boycotts académicos, boicot académico en Sudáfrica, examen del método empleado, resultados, examen de las bibliotecas y conclusiones. Se ofrecen numerosas referencias y un importante conjunto de apéndices, pudiéndose asegurar que se trata de un discurso completo, exhaustivo y ameno. La claridad expositiva y la sistematización de contenidos nos permite además, acceder a una metodología sencilla y rigurosa, basada en las encuestas como punto de partida fundamental. Cuestionarios y entrevistas llevados a cabo en 28 bibliotecas universitarias y 21 universidades a lo largo y ancho del país, sobre una amplia y equilibrada muestra de 900 miembros individuales (200 de humanidades/arte, 300 de ciencias sociales, y 300 de ciencia y tecnología), permiten a los autores desarrollar, a partir de la evidencia de las manifestaciones del boicot académico, todo un modelo de investigación cuya trascendencia, a nuestro entender, reside en la posibilidad de aplicarlo a cualquier otra situación similar.

El boicot se manifiesta en términos de inhabilitación de los sudafricanos por los patrocinadores, por presiones de grupos anti-apartheid, o por instituciones específicas, así como por la negación de visados a los científicos sudafricanos. Tras ofrecernos una singular tipología de universidades (inglesas, africanas y negras) se describen las preguntas claves de la encuesta: edición fuera de Sudáfrica, asistencia a conferencias, relación con profesores extranjeros, colaboración, acceso a la información, importancia concedida a las bibliotecas, efecto percibido del boicot, pasos alternativos y conocimiento de colegas afectados. Cinco son los elementos de boicot considerados: publicaciones, conferencias internacionales, visitas, colaboraciones y acceso a los recursos informativos. Los resultados se ofrecen en tanto por ciento de respuesta, y en efectos o consecuencias observadas en cada uno de los siguientes colectivos afectados: universidad, tipo de universidad, disciplina, edad y sexo.

Digamos para concluir que el libro *Academic Boycotts and the Isolation of South Africa* ofrece al estudioso la posibilidad de acceder al detalla de una información hasta ahora desconocida, pero sobre todo a una metodología científico documental cuyas posibilidades de aplicación son amplias.

María PINTO

## **PSICOPATOLOGIA INFANTIL**

**Manuel Jiménez Hernández (coord.)**

**Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 1995**

La obra, primordialmente destinada a estudiantes de Psicología, aborda los temas considerados más comunes de la psicología clínica infantil: trastornos emocionales y sociales y trastornos de conducta, incluyendo un capítulo sobre el maltrato infantil en la familia, problema que causa honda preocupación entre los profesionales de la pedagogía y de la psicología, debido, además de a lo que constituye por sí mismo, a la negativa influencia

que ejerce en el desarrollo del niño, tanto en el aspecto físico como, especialmente, en el emocional y cognitivo. Entre las consecuencias relacionadas con el ámbito escolar que pueden derivarse del maltrato infantil, José Antonio Gallardo, a cuyo cargo corrió la elaboración del citado capítulo, señala la falta de rendimiento intelectual y el comportamiento disruptivo en la clase. Ello, unido a otras variables, conducirá, si no se realiza una intervención terapéutica adecuada, a un fracaso escolar. También en este caso indicadores físicos como mal aspecto, falta de higiene, cansancio continuo, lesiones..., indicadores conductuales (asistencia irregular a la escuela, dificultad de establecer relaciones con los compañeros...) o emocionales (tristeza excesiva o alegría inapropiada, etc.), alertarían al profesor y, tras una evaluación exhaustiva del problema por distintos profesionales, se iniciaría la terapia adecuada, a nivel personal, familiar y del entorno social, en el cual se incluiría el escolar, del niño maltratado.

Trastornos infantiles como la depresión, los miedos, fobias, trastornos de ansiedad y el déficit en habilidades sociales, son objeto de atención y estudio por el coordinador del presente trabajo, Manuel Jiménez, en distintos capítulos de la obra. Son sobradamente conocidas por los profesionales relacionados con el mundo infantil, las nefastas consecuencias que, a nivel escolar, puede tener cualquiera de los citados problemas. Destaco, en referencia a las pobres relaciones sociales en la infancia, la reseña de Jiménez respecto a cómo trastornos del aprendizaje tienen la incompetencia social como parte del mismo (trastorno de la lectura, de las matemáticas o de la expresión escrita).

El capítulo dedicado al tema de la hiperactividad, elaborado por Angela Muñoz, merece especial atención desde la óptica docente. Se trata de un fenómeno relativamente frecuente en los niños en edad escolar y, entre otras dificultades asociadas, presenta bajos logros académicos. Muñoz reseña la investigación de Cantwell y Baker (1991) según la cual más del 80% de los niños con este trastorno presentan también problemas académicos. Si consultásemos a maestros con una mínima experiencia, todos ellos resaltarían los problemas que les plantea en clase, y no únicamente en cuanto a rendimiento escolar, un niño hiperactivo. Es oportuno, por consiguiente, un mayor conocimiento de este tipo de trastorno en el niño, con objeto de una mejor comprensión de su problema y, lógicamente, de una contribución a la superación de su problema de bajo rendimiento escolar.

La obra se completa con otros temas propios del profesional de la psicología infantil, como son el trastorno obsesivo-compulsivo (desarrollado por Luna y Jiménez), el estrés (García y Jiménez), la enuresis y encopresis (Jiménez) y los relativos a los problemas de la alimentación, en los cuales colaboran por Berrocal, Gavino, López y Ortíz-Tallo.

Por último, destacaré que a pesar de ser varios los colaboradores en el desarrollo de este trabajo, se ha cuidado la homogeneidad en cuanto a la forma y así, cada uno de los capítulos, presenta una estructura similar: definición, clasificación, prevalencia del trastorno y teorías e hipótesis explicativas. Las referencias bibliográficas se concentran al final de la obra.

Pilar ARRANZ MARTINEZ

## DEFICIENCIA AUDITIVA. ASPECTOS PSICOEVOLUTIVOS Y EDUCATIVOS

Santiago Torres, José Miguel Rodríguez, Rafael Santana y Antonia M. González

Ediciones Aljibe, Archidona (Málaga), 1995

El exhaustivo trabajo que presentan los citados autores, coordinados por el profesor Santiago Torres, constituye, en su conjunto, un completo manual de tipo teórico, en el cual se recogen, analizan y revisan críticamente los aspectos psicoevolutivos y educativos referidos a la sordera, considerándolos como propios de una *diferencia* y no de una *deficiencia*, en un intento de que así se perciba desde el ámbito educativo y social.

La obra, dividida en seis capítulos, dedica el primero de ellos a exponer, en un sentido introductorio, los aspectos clínicos de la sordera. Se realiza una revisión estadística de la incidencia de la misma, sus causas, los grados y tipos de sordera, las soluciones médico-quirúrgicas, los equipos y técnicas de medición y las más recientes prótesis para recuperar la función auditiva. Asimismo, se proporcionan al lector una serie de orientaciones sobre la detección y medidas de control oportunas ante la sospecha de una deficiencia auditiva en el niño. Diversos gráficos y tablas facilitan la comprensión de los contenidos y la posterior interpretación de informes por parte de los profesionales ajenos al ámbito médico como pueden ser los maestros y logopedas.

El capítulo segundo, referido a los aspectos psicológicos de la sordera, recoge los diversos estudios sobre el rendimiento académico y las habilidades cognitivas que se han realizado a lo largo de las últimas décadas, exponiendo las hipótesis explicativas acerca del pobre rendimiento en tareas intelectuales por parte de los sujetos sordos, así como las relativas al rendimiento de los mismos en tareas cognitivas según el enfoque piagetiano, en las cuales se incluyen las extensas aportaciones de Furth, principal estudioso de este tema.

Desde una perspectiva oralista se aborda en el tercer capítulo, *comunicación y lenguaje*, el tema de la intervención temprana. Los autores aportan sobrados argumentos, en mi opinión, para justificar la preferencia del oralismo frente al gestualismo como soporte para el desarrollo de determinados procesos y estrategias cognitivas en el niño sordo, ilustrando sus conclusiones con dos ejemplos: interacción lenguaje-memoria a corto plazo y ventajas del lenguaje oral temprano para el posterior aprendizaje lectoescritor. Las relaciones entre lenguaje oral y amplitud de memoria a corto plazo son obvias, ya que la memoria, proceso cognitivo básico, correlaciona con el nivel de lenguaje oral y en concreto con la fluidez, y ello utilizando códigos acústicos. A dichos códigos el sordo no accederá espontáneamente, pero sí será capaz de adquirirlos utilizando otros métodos que no impliquen directamente al propio sonido. Respecto al aprendizaje lectoescritor, se insiste en la importancia del conocimiento fonológico de las palabras como papel mediador clave en la lectura, considerándolo responsable de los problemas iniciales de los sordos en la adquisición de la misma. Instruir a los niños sordos en las propiedades fonológicas de las palabras conllevará hacerlo por otras vías: la vía articulatoria o la vía visual. Los autores, haciendo uso de esta última, consideran la denominada Palabra Complementada (Cued-Speech) como el sistema más prometedor en la actualidad. Comparto la postura de los mismos respecto a la necesidad de poner en práctica programas orales complementados de intervención logopédica, con niños sordos hijos de padres oyentes, recordando que el trabajo más rentable a nivel cognitivo-lingüístico es el que se hace antes de los tres años de edad. Sin duda, es éste un tema crucial en esta obra y en el ámbito de estudio de la sordera en general.



En cuanto a los aspectos rehabilitadores de la sordera, eje central de la educación del sordo, son tratados en el capítulo siguiente, revisándose cada uno de los principales métodos aplicados en la intervención logopédica con los niños sordos. Se incluyen las ideas claves y objetivos de cada uno de ellos, las investigaciones que les sirven de soporte y las aplicaciones de los mismos. Respecto a los sistemas orales que han adoptado complementos manuales, se analiza exhaustivamente *La Palabra Complementada* (LPC), describiendo su origen, sus componentes básicos, las circunstancias que deben acompañar a su aplicación, los resultados que se están obteniendo con la misma y, muy oportunamente, los prejuicios y críticas que se han hecho a este sistema. Se presenta, a continuación, el *Modelo Oral Complementado*, basado en la LPC.

El capítulo quinto se relaciona estrechamente con los referidos a comunicación y lenguaje y aspectos rehabilitadores, profundizando en las pautas de desarrollo del lenguaje del niño sordo, comparado con el oyente, y en el desarrollo comunicativo que caracteriza a este tipo de niños. Queda patente a lo largo del mismo la necesidad, por parte de los padres, de intervenir tempranamente en la rehabilitación de sus hijos sordos, así como de *aprender* a comunicarse con ellos.

El arduo tema de la escolarización se aborda en el último capítulo de la obra. Se recogen las distintas opciones escolares ante la deficiencia auditiva y los requisitos básicos para su funcionamiento, haciendo especial énfasis en las adaptaciones curriculares. Considero muy oportuna la atención que se presta a la importancia de las estrategias comunicativas y metodológicas; el profesor con alumnos sordos en su aula de centro ordinario debe tenerlas en alta consideración, ya que éstas pueden ser decisivas para lograr una auténtica integración y, consiguientemente, una normalización del alumno sordo.

El trabajo se completa con dos primeros anexos, en los cuales se muestran, respectivamente ejemplos de adaptaciones curriculares y pautas para la evaluación de los aspectos psicológicos del niño sordo, y un tercero, dedicado a las fuentes de información, que proporciona al lector vías de acceso a la información específica sobre la sordera. Se incluye por último un glosario, con objeto de facilitar la lectura del manual de forma autónoma.

Las referencias bibliográficas (figuran al final de la obra) reflejan la exhaustiva labor que han llevado a cabo los autores para desarrollar este trabajo, muy completo y actualizado. Su lectura, sin duda, será de gran utilidad para los futuros maestros de Educación Especial o especializados en Audición y Lenguaje, para los ya numerosos logopedas que desarrollan su labor profesional con sordos y para todos aquellos que, por circunstancias laborales o personales, están interesados por la deficiencia auditiva.

A pesar de ser un tema complicado, los autores, en áreas de una claridad y una precisión de los contenidos, ha elaborado un manual de lectura ágil y amena, lo cual evidentemente agradecerán los lectores profanos en esta materia.

Pilar ARRANZ MARTINEZ