

---

## Recensiones 003

---

**Ra.003** PÁG. 151

GEORGE SPINDLER (ED.)

**Fifty years of Anthropology and Education  
1950-2000. A Spindler Anthology**

---

**Rb.003** PÁG. 153

JAVIER LASPALAS

**Introducción a la historiografía de la Educación**

---

**Rc.003** PÁG. 158

INÉS GÓMEZ CHACÓN

**Matemática emocional. Los afectos en el  
aprendizaje matemático**

---

**Rd.003** PÁG. 160

HELENA BÉJAR

**El mal samaritano. El altruismo en tiempos de  
escepticismo**

---

**Re.003** PÁG. 163

ALFREDO RODRÍGUEZ SEDANO, CIRO PARRA MORENO,

FRANCISCO ALTAREJOS MASOTA

**Pensar la sociedad. Una iniciación a la  
sociología**

---

**Rf.003** PÁG. 168

MARTINE ABDALLAH-PRETCEILLE

**La educación intercultural**

---

**Rg.003** PÁG. 171

VÍCTOR ÁLVAREZ ROJO (DIR.)

**Propuestas del profesorado bien evaluado para  
potenciar el aprendizaje de los estudiantes**

---

**Rh.003** PÁG. 174

EDUARDO TERRÉN LALANA

**El contacto intercultural en la escuela**

---

**Ri.003** PÁG. 177

BRUER, J.T.

**El mito de los tres primeros años. Una nueva  
visión del desarrollo inicial del cerebro y del  
aprendizaje a lo largo de la vida  
(Original) The Myth of the First Three Years**

---



---

# Ra003

---

## Fifty years of Anthropology and Education 1950-2000. A Spindler Anthology

---

George Spindler (Ed.)  
LEA, Mahwah, New Jersey, 2000,  
450 pp.

---

**E**l título de este volumen muestra la intención del editor que junto a su mujer, Lousie, también antropóloga, escribe estas páginas. Se hace historia de la Antropología de la educación repasando las investigaciones que, desde los años cincuenta, se emprenden marcadas por una nueva orientación. George Spindler recuerda la famosa y primera conferencia sobre Educación y Antropología, celebrada en Stanford, en 1954, que reunió a los más famosos antropólogos entre los que cabe destacar a Margaret Mead.

En esa década de los cincuenta dominaba la antropología de corte psicológico, centrada en analizar la psicología humana en diversos establecimientos culturales. En aquella conferencia sale a la luz una reclamación: hasta el momento los antropólogos describían los resultados de la educación en las sociedades humanas pero no analizaban cómo es el proceso educativo.

Desde esta reunión científica, la Antropología de la educación ha discurrido aplicando la metodología de la Etnografía a la

escuela y ha prevalecido un tema: el estudio de las minorías. La crítica postmoderna ha afectado a la Antropología y ejerce su presión incitando a una investigación no únicamente descriptiva sino también transformadora de la realidad.

La introducción esclarece lo que se puede encontrar a lo largo de las cuatro partes y dieciséis capítulos, en los que se clasifican las investigaciones realizadas por los autores durante estos cincuenta años. En el primer capítulo se relata la historia académica de las ideas que argumentan la necesidad de pensar en la educación como un proceso, acogiendo las categorías fraguadas en la Sociología y que constituyen la estructura de la Antropología sociocultural. Los estudios se basan en indagar cómo es la transmisión de la cultura y aceptan –constatando hechos– la relatividad cultural.

Los tres siguientes capítulos describen las conclusiones de varias investigaciones de campo que se llevan a cabo para examinar cómo se realiza la transmisión de la cultura de Estados Unidos. Emergen cuestiones como: qué es la cultura, cuáles son los valores predominantes, cambio en estos valores, cómo influyen los profesores en la génesis de esos valores. El centro de atención es el educador.

A partir del capítulo quinto se observa el salto al análisis de la transmisión de valores en otras culturas: en grupos minoritarios de Norteamérica, en pueblos indígenas, en Alemania. Se trasluce el interés por los estudios

---

**ISI ESE** N°3 2002

---

RECENSIONES  
FIFTY YEARS OF  
ANTHROPOLOGY AND  
EDUCATION 1950-2000.

comparativos y por plantear una cuestión: la dificultad de analizar cómo es una cultura sin que influya en esa descripción la perspectiva cultural del etnógrafo. La cultura, el proceso cultural y el conocimiento cultural se presentan como dimensiones estrechamente entremezcladas.

De ahí que ya en el undécimo capítulo, los autores intenten vislumbrar qué aporta la Etnografía a la educación en la década de los ochenta. Se exponen simultáneamente la posible conceptualización de categorías que sirve para clasificar las observaciones y cuestiones de método de investigación cualitativa. Se persigue un objetivo: hacer que los etnógrafos sean “objetivos” en sus investigaciones; para que se produzca una interpretación adecuada por parte del profesor se necesitan unas estrategias y competencias parecidas a las que precisa el antropólogo.

La última parte vuelve al tema de la *American Culture*. En este caso concreto se procura analizar el proceso de oposición, acomodación, resolución, selección, y conflicto de valores y de costumbres. Emerge otro concepto, el de terapia cultural, con el que se describe un procedimiento útil para que las personas sean conscientes de aquellas asunciones, metas, valores y creencias, estilos comunicativos que mantienen por el contexto cultural en que se han educado.

La terapia cultural facilita expresar la naturaleza de los conflictos en términos culturales: cómo es el desarrollo del yo en

estos conflictos, las exigencias de competencias instrumentales en las situaciones escolares, la conciencia cultural de cada individuo y de los grupos. Conocer esto facilita a los maestros su trabajo para afrontar los problemas de un modo realista y objetivo. Parman cierra este volumen aludiendo al trabajo de este “matrimonio antropológico” y honra a la aportación que la Etnografía ha supuesto a la educación.

La compilación de artículos de Spindler y Spindler supone una muestra de los principales temas tratados en la Antropología de la educación y denotan los problemas metodológicos que se plantean, así como los vaivenes que este tipo de ciencias sociales ha sufrido y que se exponen sin resolverlos. Los hechos se observan bajo unas categorías prefijadas y al mismo tiempo se desconfía de ese establecimiento conceptual apriorístico, presentándose un círculo vicioso complicado y no superado en esta obra.

Este estado de la cuestión hace sospechar que la Etnografía depende de otras ciencias y métodos de reflexión que permiten superar la fuerza atribuida al relativismo cultural. Del relativismo no se libran los autores cuando hablan de la cultura americana para referirse a la cultura predominante en una parte geográfica de América. Es de agradecer el aparato bibliográfico con que se apoya la argumentación, completo y útil para los estudiosos del tema.■

AURORA BERNAL

---

**Rb003**

---

## Introducción a la historiografía de la Educación

---

Javier Laspalas

Eunsa, Pamplona, 2002, 136 pp.

---

**Q**uien investiga ve cómo aumenta su conocimiento a medida que avanza en su tarea.

Pero a veces se olvida de que ese progresivo aumento del conocimiento no sólo redundará en incremento de su saber, sino que también amplía su ignorancia; o cuando menos, percibe cómo la conciencia de lo que se ignora crece paralelamente al conocimiento que se obtiene. La investigación universitaria reconoce esta realidad profundamente humana, la acoge con valentía, e incluso sabe nutrirse de ella para seguir investigando. Tal es la genuina *humildad científica*.

Acaso sea ésta la causa de que el presente libro se intitule como “introducción” por su autor, el profesor Javier Laspalas, aunque sea discutible desde una valoración objetiva. Seguramente que él sabe bien lo mucho que aún se ignora, es decir, lo mucho que aún queda por investigar. Pero si se adopta un criterio cuantitativo, las 281 notas a pie de página, todas ellas de copiosas referencias bibliográficas, –a veces hasta las 20 citas de libros y autores en cada una–; o las 91 obras enumeradas en la bibliografía, amén de otras decenas de obras usadas con profusión,

aunque no se enumeren en la bibliografía por referirse ésta sólo a la historiografía de la educación; todos estos datos cuestionan que el libro sea una “introducción”. A poco de progresar en su lectura, se percibe que no es una introducción, al menos en el sentido de obra propedéutica y, por lo tanto, parcialmente precaria respecto a su alcance y proyección. Será tal vez por la humildad científica del autor el que la contemple así; pero lo cierto es que, pese a su aparente brevedad –136 páginas– se trata de una obra sólida y lograda, sin perjuicio por ello de que pudiera admitir glosas o desarrollos más extensos de algunos puntos.

Sin embargo, el profesor Laspalas ha optado por la concisión y la claridad tanto en el pensamiento como en el lenguaje. No hay ninguna página “impertinente”, esto es, que resulte superflua o irrelevante para la finalidad de la obra. Si acaso, lo contrario: en determinados momentos –según los intereses personales del lector– pueden echarse en falta algunos desarrollos de lo expuesto, aunque fueran en desmedro de la síntesis narrativa con que se desarrollan los temas. Pues ésta es otra característica destacable de este libro: está escrito *históricamente*. Según afirma el autor “la historia es un relato” (p. 117) y por tanto, coherentemente, lo más propio es que el estudio realizado sobre la historia de la Historia de la Educación, se exponga narrativamente, como así se hace.

El libro se articula en dos amplios capítulos y una

---

**153 ESE** N°3 2002

---

### RECENSIONES

INTRODUCCIÓN A LA  
HISTORIOGRAFÍA DE LA  
EDUCACIÓN

recapitulación final. En la primera parte del libro, “Génesis y evolución de la historia de la educación”, se relatan las vicisitudes de los estudios y la investigación histórica sobre la educación en dos capítulos; “Orígenes de la Historia de la Educación” y “Nacimiento y consolidación de la ‘nueva’ Historia de la Educación (1960-2000)”, que culminan con un balance final: “Epílogo: posmodernidad e Historia de la Educación”. En este capítulo se expone la historiografía de la Historia de la Educación en cinco países: Alemania, Francia, Reino Unido, EE.UU. y España. El tratamiento es bastante completo, en cuanto que se consideran las motivaciones pedagógicas, tanto como las políticas y, sobre todo, las culturales; desde ellas se explica el origen, la génesis y los avatares de la investigación histórico-educativa. Ante tan dilatado y complejo panorama de historiadores, producción literaria, escuelas científicas e influencias y relaciones mutuas, podría caerse en el problema básico de la educación que, al decir de Alfred N. Whitehead, se expresaba acertadamente en el proverbio de que “los árboles no dejan ver el bosque”. Ante la abundancia de datos que se manejan, la exposición podría haber concluido en una maraña de hechos historiográficos. Pero no es así; el discurso narrativo, al ser ordenado, resulta fluido y comprensible, aun cuando se traigan a colación datos estadísticos, principalmente de publicaciones históricas. La inserción de éstos es siempre

oportuna e ilustradora de los juicios de valor que se asientan, que por otra parte pueden calificarse globalmente como moderados y prudentes. Se encuentran especialmente en el apartado final titulado como “conclusión” que cierra cada epígrafe. Esto es otro acierto; es un recurso que ayuda eficazmente a reconsiderar las ideas expuestas.

El segundo capítulo es sistemático y no propiamente histórico, sino epistemológico, pues versa sobre el “Objeto, método y fuentes de la Historia de la Educación”. Es un texto que, en su conjunto, sólo puede ser cabalmente apreciado por los historiadores. El estilo sintético del autor conlleva la referencia a diversos implícitos, apenas apuntados, que sólo pueden ser apreciados por el especialista. No obstante, algunas de las tesis expuestas permiten percibir la postura general del autor, que podría calificarse globalmente de *clásica*. Ya lo sugiere así la distinción inicial entre objeto material y objeto formal de la Historia. Pero no sólo por esto: cuando se afirma que es preciso “dar cabida a un tipo de trabajo en el que la subjetividad del espectador influye decisivamente, tanto en el sentido positivo como en el negativo” (p. 111); o cuando se declara francamente que “las diversas etapas en que se divide el método histórico no son sino el reflejo del proceso natural de conocimiento que ha de seguir el historiador si aspira a comprender en toda su riqueza el pasado” (*ibídem*); en ambos momentos hay una declaración implícita de una

visión clásica, o al menos de un sentido clásico del método histórico en particular y del método científico en general. Admitir el valor del conocimiento natural como guía del conocimiento científico es una posición que se desmarca claramente de la epistemología positiva, que pretende autofundarse en la formalización del proceso cognoscitivo natural.

Además, la tesis de la subordinación de la constitución del método a la naturaleza propia del objeto es netamente aristotélica, y tal es la propuesta práctica del profesor Laspalas: “si asumimos el presupuesto de la filosofía clásica de que el método de una ciencia debe adaptarse al objeto que estudia, concluiremos que la historia es una realidad tan compleja que analizarla en exclusiva desde la perspectiva científico-positiva es mutilarla” (p. 105). Desde esta tesis, a la pregunta sobre el sentido y el contenido de la ciencia sólo puede responderse desde la definición de Aristóteles: “conocimiento cierto por causas”; sin más añadidos de requisitos o condiciones metódicas.

No obstante, es de rigor hacer una aclaración al respecto: tener una visión clásica, no significa caer bajo el rubro de “clasicismo”. Como ocurre con todo “-ismo”, tildar este libro y a su autor de “clasicista” conllevaría una actitud excluyente y cerrada, que resultaría diametralmente opuesta al talante investigador que se vislumbra en la lectura de la obra. El profesor Laspalas presenta un discurso en el que los juicios van emergiendo

desde la consideración de las diversas posturas o escuelas y corrientes históricas, y concluyen en una valoración siempre ponderada y ecuánime de los elementos considerados. Por otra parte, al convenir con las tesis epistemológicas de H.-I. Marrou, el autor no se adscribe a posiciones conservadoras, pues el historiador francés no fue un “clasicista”, sino un verdadero innovador. Es posible que alguien diga que Marrou fue un innovador, aunque, eso sí, ... lo fue en su tiempo. Conviene atender a esta posible valoración, sobre todo cuando se trata con historiadores: precisamente por su dedicación profesional y científica –el estudio del pasado– el historiador tiene una consideración del tiempo más sensata que la de otros universitarios y científicos, y de la que todos debemos aprender. Decir que Marrou fue un innovador en el método histórico, pero añadir que “lo fue en su tiempo” como argumento devaluador o despectivo, no es más que una revelación ingenua de un grave defecto en quien lo dice: la carencia de sentido histórico. Sepultar unas ideas por la simplona razón de que provienen del pasado nunca desacreditan al historiador que las rescata del pasado, sino a quien las desprecia en el presente. Quien hace esto, además, está mostrando su falta de comprensión de la dinámica del genuino progreso, que fluye precisamente desde el sentido histórico. No sólo es que la historia ayude a aprender de los errores pretéritos; también ayuda

**RECENSIONES**

INTRODUCCIÓN A LA  
HISTORIOGRAFÍA DE LA  
EDUCACIÓN

poterosamente a orientar juiciosamente los aciertos futuros, evitando caer en futuribles posibilistas y desarraigados de su origen histórico, el cual sustenta a la razón cuando avizora nuevos horizontes en el tiempo. Sólo el que es capaz de actualizar el pasado puede mirar serena, fecunda y sensatamente hacia el futuro.

No es extraño entonces que las propuestas del profesor Laspalas, desde esa visión clásica –que no clasicista– resulten innovadoras e incluso atrevidas, llegando incluso a desbordar el marco de “lo político-históricamente correcto”. Así suenan determinadas tesis, como la de que la Historia de la Educación “debe adoptar en lo sustancial las técnicas de trabajo de la Historia general” (p. 106). Pues en un momento como el actual, en el que suelen predominar las propuestas autonomistas –en muchas ocasiones descomedidas– respecto a la constitución independiente de las disciplinas, abogar por la subalternación metódica a una disciplina superior resulta verdaderamente innovador. Igualmente ocurre cuando se afirma “el carácter ‘analítico-sintético’ del saber histórico” (p. 116); o cuando se destaca “la conveniencia de revisar periódicamente los paradigmas de investigación” histórica (p. 127).

Ésta última propuesta se encuentra en la parte final del libro, que es una reconsideración sintética de la obra bajo el título de “Recapitulación: ¿una historia de la educación sin calificativos?”. Al finalizar su obra, el mismo profesor Laspalas ofrece una

reflexión (subjctiva) sobre su trabajo que es la más atinada valoración (objetiva) del mismo: “En las páginas de este libro se ha intentado ofrecer una respuesta que muy bien puede calificarse como ecléctica. Nuestro deseo ha sido en todo momento fundir las aportaciones de las diversas escuelas historiográficas en un todo coherente e integrado, lo que sin duda implica denunciar y rectificar algunos de sus excesos, pero también asumir los conocimientos, la metodología y las técnicas que les son propias” (p. 130).

Tal objetivo en la investigación se desprende de la intención radical del investigador: “Hemos querido mostrar que es posible escribir una Historia de la educación que sea a la vez Historia política, Historia de las ideas, Historia económica, Historia social, Demografía histórica e Historia cultural, sin dejar por ello de ser –simplemente– Historia sin calificativos” (*ibidem*). La pregunta que se presentaba como subtítulo de esta recapitulación final del libro –*¿Es posible una Historia de la educación sin calificativos?*– queda pues contestada.

Y a la última frase del libro, contigua a esta declaración de intenciones puede responderse con firmeza: “Determinar en que medida lo hayamos logrado es algo que compete a nuestros lectores”. Pues bien, al menos en lo que se refiere al autor de esta recensión, la respuesta es un *sí* neto: en este libro, el profesor Javier Laspalas muestra que es posible escribir una Historia de la Educación sin calificativos.



Empero, al autor de esta recensión le queda una última consideración; sólo es un aparente matiz de lenguaje, pero tiene calado de pensamiento: ¿qué significado tiene “ofrecer una respuesta que muy bien puede calificarse como *ecléctica*” como pretende y declara el autor del libro, el profesor Javier Laspalas? El eclecticismo tiene dos acepciones según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. La primera se refiere a la “escuela filosófica que procura conciliar las doctrinas que parecen mejores o más verosímiles aunque procedan de diversos sistemas”. La segunda acepción se aplica al “modo de juzgar u obrar que adopta una postura intermedia en vez de seguir soluciones extremas o bien definidas”.

Si la respuesta es “ecléctica” en el primer sentido, implica una censurable falta de rigor, pues para juzgar lo mejor de cada doctrina debe tenerse un criterio previo que sólo puede enmarcarse en una doctrina. Pero si es “ecléctica” en el segundo sentido, una postura intermedia parece sustentarse en un relativismo contemporizador, sobre todo si las soluciones están “bien definidas”.

La lectura del libro impide conjeturar que su autor adolezca de falta de rigor o de relativismo. Muy al contrario, la precisión de los conceptos, la valentía en los juicios y la determinación lógica en los razonamientos postulan la existencia de una doctrina sólida y definida... aunque abierta; abierta en la medida en que es una doctrina o teoría realmente científica. Por eso participa de la

*humildad científica* reseñada al principio. Pero “humildad científica” no significa “componenda intelectual”, como a buen seguro sabe el profesor Javier Laspalas. Sin embargo, eso es lo que implica el eclecticismo: mercadeo conceptual.

Y eso, no. La valoración de este libro, tras su lectura, no se salda en un “eclecticismo”, sea cual sea la acepción lingüística que se adopte. Sería más riguroso hablar de imparcialidad, o incluso de rectitud intelectual, lo que –también según el diccionario– es sinónimo de equidad. Y, tras la lectura de este libro, cabe añadir de ecuanimidad intelectual; o sea, de *equidad* en el más puro, profundo y noble sentido del término. El presente libro, *Introducción a la historiografía de la Educación* del profesor Javier Laspalas es, por encima de todo, una obra presidida por la equidad y la ecuanimidad; posiblemente, este logro es su mayor mérito.■

FRANCISCO ALTAREJOS

---

Rc003

---

## Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático

---

Inés Gómez Chacón  
Narcea, Madrid, 2000, 276 pp.

---

La obra de Gómez Chacón se introduce de forma teórica y con un sentido práctico en la afectividad de los alumnos y la influencia de ésta en los procesos de aprendizaje matemático. Sin duda su originalidad estriba en que permite ampliar la comprensión de los procesos de aprendizaje matemático.

En nuestro contexto, este libro es pionero en exponer los fundamentos teóricos para conocer la dimensión afectiva de los alumnos hacia las matemáticas, y en proponer una variedad de instrumentos prácticos, muchos de ellos desarrollados por la propia autora, para analizar cómo la dimensión afectiva de los alumnos influye en el aprendizaje de esta disciplina.

En la mente popular, las matemáticas se conciben como una disciplina científica, exacta y rígida. En definitiva, como una actividad esencialmente intelectual. No obstante, sin negar que los conocimientos matemáticos son imprescindibles para el aprendizaje, hay que tener en cuenta que los alumnos no son unas "máquinas" de

procesamiento de la información, sino que los sentimientos, los intereses y las necesidades de los alumnos tienen una enorme influencia en el aprendizaje y en la utilización de las matemáticas, especialmente, en esta materia que les genera más ansiedad. El alto porcentaje de suspensos en matemáticas y la dificultad de los alumnos para superar esta materia son cuestiones que llevan a muchas personas (padres, profesores, investigadores) a reflexionar sobre el origen de dichas dificultades. Estos problemas tienden a percibirse, habitualmente, como consecuencia de trabas en el procesamiento cognitivo. Este libro trata de explicar cómo determinadas dificultades en el aprendizaje de la disciplina pueden producirse o agravarse por unas creencias, actitudes y emociones negativas hacia esta disciplina.

La obra está organizada en tres partes: en la primera parte, compuesta por tres capítulos, y tras una minuciosa revisión de la literatura, se presenta el marco teórico para el estudio de la afectividad del alumno en el aprendizaje matemático. En la segunda parte, configurada por cinco capítulos, se da respuesta a algunas cuestiones básicas para conocer la dimensión afectiva dentro de la clase de matemáticas. Finalmente, en la tercera parte, capítulo noveno, con un sentido más práctico, se ofrece un programa para la formación del profesorado de matemáticas en esta línea.

El capítulo uno, titulado "Afectividad y matemáticas",

presenta una conceptualización del término dominio afectivo configurado por tres componentes básicos: las actitudes, las creencias y las emociones. Le sigue una justificación de la relevancia de la dimensión afectiva del alumno en la comprensión del comportamiento matemático. En concreto, se mantiene que la relación entre la dimensión afectiva y el aprendizaje matemático es cíclica. En otras palabras, las experiencias de aprendizaje del alumno con las matemáticas influyen en los estados emocionales que experimenta hacia la disciplina y, a su vez, estas respuestas afectivas tienen una consecuencia directa en la capacidad del alumno para aprender matemáticas. Por ello, parece pertinente ahondar en la dimensión afectiva del alumno por sus efectos en el aprendizaje de las matemáticas.

Hasta los años ochenta, la investigación en torno a la dimensión afectiva del alumno en matemáticas estaba reducida al estudio de las actitudes matemáticas. Hoy en día, se han comenzado a integrar los estudios sobre las creencias y las emociones. Debido al creciente interés en estos dos últimos componentes de la dimensión afectiva en la investigación, la autora estudia de forma pormenorizada cada uno de ellos.

En el capítulo segundo, “Emociones y matemáticas”, se esboza la complejidad asociada al estudio de las emociones en matemáticas y se sintetizan las principales perspectivas teóricas para el estudio de la emoción en

matemáticas. Por una parte, la perspectiva cognitivista que percibe la experiencia emocional como el resultado de la concatenación de la activación fisiológica y de la evaluación cognitiva que realiza el alumno de la situación matemática. Por otra, la aproximación socio-constructivista que concibe la emoción como derivación de una estructura social y cultural determinada, esto es, como producto de los procesos de interacción social, de los juegos simbólicos y de las regulaciones sociales.

En el capítulo siguiente, “Configurar un marco teórico de la dimensión emocional en educación matemática”, se exponen los aspectos teóricos y metodológicos pertinentes para comprender la dimensión afectiva del alumno en el aprendizaje matemático. Se termina resaltando la importancia de integrar la dimensión afectiva en la investigación realizada en torno a cómo los alumnos aprenden matemáticas y la apertura a la realidad social en la que se producen los procesos de aprendizaje.

La segunda parte del libro permite comprender la dimensión afectiva del alumno en el contexto de aula. En el capítulo cuarto, la autora se acerca al tema de las creencias. A este respecto, se describe qué son las creencias, se identifican las categorías de creencias que desarrolla el alumno con respecto a las matemáticas y, finalmente, se determina el impacto de las creencias del alumno en los procesos de

**RECENSIONES**

MATEMÁTICA EMOCIONAL.  
LOS AFECTOS EN EL  
APRENDIZAJE MATEMÁTICO

aprendizaje matemático. En el capítulo quinto, a través del estudio de casos, la autora trata de rastrear las respuestas emocionales del alumno a partir de las creencias sobre las matemáticas. La información obtenida proviene de entrevistas y de interacciones en el aula. Concretamente, el siguiente capítulo presenta una serie de técnicas que pueden ser útiles para que el profesor sea capaz de realizar un diagnóstico de la dimensión afectiva del alumno. En el capítulo séptimo, se argumenta la necesidad de atender al contexto social donde se producen los procesos de aprendizaje, en vistas a progresar en la comprensión de la dimensión afectiva en el conocimiento matemático.

En último término, se propone un curso para la formación del profesorado, ofreciendo cuestiones teóricas y prácticas, con el objetivo de trabajar la dimensión afectiva del alumno en el contexto de aula.

Esta obra supone, en definitiva, una reflexión teórica que responde a la necesidad de contemplar la relevancia de las creencias, las actitudes y las emociones de los alumnos en la comprensión y el desarrollo del aprendizaje matemático. Asimismo, y a partir de los planteamientos teóricos, articula una propuesta de intervención y formación del profesorado y del alumno.

El libro, escrito en un lenguaje claro, está dirigido a personas interesadas en cualquiera de las dos áreas descritas: el afecto y las matemáticas. Sin embargo, parece especialmente valioso para los profesores de matemáticas, ya que

tienen la labor de propiciar a los alumnos las herramientas básicas para enfrentarse a las tareas matemáticas y favorecer su bienestar personal, a través del desarrollo de una disposición, unos sentimientos y unas creencias positivas hacia la disciplina. Además, el profesor va a encontrar en esta obra una serie de estrategias prácticas que le van a ayudar a conocer, diagnosticar y modificar la afectividad del alumno hacia las matemáticas en el contexto específico de aula. ■

ARANTXA SARABIA LIAÑO

---

## Rd003

---

### El mal samaritano. El altruismo en tiempos de escepticismo

---

Helena Béjar  
Anagrama, Barcelona 2001, 189 pp.

---

**E**l Año internacional de los voluntarios fue testigo de un incremento de reflexiones sobre el tema. En este contexto, Helena Béjar escribe el presente ensayo, desde el punto de vista sociológico, con el que procura analizar qué es eso del voluntariado. Con agudeza, la autora atisba qué teclas antropológicas y sociales se tocan con el trabajo de los voluntarios, traspasando la emoción que producen algunas noticias que forman parte del contenido habitual de los medios de comunicación. Se interesa y

pretende comprobar con su análisis, si el voluntariado supone un espacio de participación ciudadana en el que la generosidad forma parte del entramado de las relaciones sociales más allá del utilitarismo corriente. Para este fin explica en las primeras páginas qué trayectoria va a seguir a lo largo de su obra cumpliéndose con creces este objetivo inicial. Arranca explorando la motivación de los voluntarios y descubre que predominan los motivos de autosatisfacción y autorrealización, un refrendo más del individualismo preeminente y saca a la luz ese otro conjunto de motivaciones que provienen de dos tradiciones diversas aunque entre ellas tienen puntos en común: la tradición cristiana que se centra en la promoción de la caridad y la republicana que enaltece el civismo. El republicanismo, que en doctrina política entronca con el comunitarismo, alimenta la idea de la educación como clave para formar buenos ciudadanos y estima al voluntariado como un medio para enseñar y practicar la ciudadanía.

El primer capítulo aborda un asunto de nombre muy técnico: origen psicosocial del voluntariado formal de los jóvenes; por formal se entiende el voluntariado organizativo. No deja, como se suele decir en el lenguaje popular, títere con cabeza y expone las diversísimas opiniones de los jóvenes acerca del voluntariado. Pasando rápidamente por el asunto del voluntariado como moda, recurre a la descripción de los diferentes y a veces contrapuestos discursos juveniles.

Por una parte es fácil encontrarse con la posición moderada de los que piensan que el voluntariado es un cometido social que debe ser ajeno al político, que cambia las actitudes y mentalidades en la sociedad, de forma que uno ayuda a otros desinteresadamente porque lo elige así, y se encuentra satisfecho en esa labor. En una posición extrema, se sitúan los que piensan que el voluntariado está para denunciar la corrupción del Estado pero que no puede convertirse en el intruso que acaba haciendo lo que el ejecutivo tendría que solventar. La autora constata en la defensa del voluntariado por parte de los jóvenes, una mezcla de altruismo desinteresado que pone su atención en ayudar al otro y de emotivismo que eleva como protagonista al voluntario. Presenta como ejemplos que avalen estas actitudes casi contrarias los programas de formación del voluntariado, muy afincados en la psicología. Desde esta disciplina se resuelven las relaciones interpersonales con técnicas que permiten no condolerse excesivamente con los problemas del prójimo o con procedimientos que logran la autoterapia dedicándose a afrontar los problemas de los demás. Sigue pesando la vieja teoría ilustrada de que el egoísmo es algo consustancial al ser humano, frente a lo que la autora expone la teoría del don de Marcel Mauss, pensador que merece su estima.

En el segundo capítulo, aborda el voluntariado sostenido en los motivos religiosos. La pureza de esa clase de motivos es más

**RECENSIONES**

EL MAL SAMARITANO. EL ALTRUISMO EN TIEMPOS DE ESCEPTICISMO

acentuada en los adultos que en los jóvenes que parecen haber crecido en una cultura muy individualista. Béjar describe los valores que claramente se han definido desde el cristianismo como son: la caridad, la humildad, la proximidad, la generosidad y el sacrificio. Califica de “historia pasada edificante” a las asociaciones de voluntariado confesionales o de una fuerte motivación religiosa, pero al mismo tiempo afirma que la profundidad de esos valores se ha perdido. Citando a Rousseau, del que la autora es especialista a juzgar por una de sus publicaciones recientes sobre el pensamiento de este filósofo, destaca cómo se aprecia un tabú cultural respecto a reconocer la interdependencia, la debilidad y la fragilidad humana. Invita a pensar en la piedad como una virtud personalmente transformadora y colectivamente capacitante (p. 111). Por esta razón, el voluntariado es una práctica que humaniza.

En el tercer capítulo, se examina la condición ciudadana recogiendo el tan conocido debate entre el neoliberalismo y el republicanismo. Los partidarios de ambas corrientes ponen en sus bocas palabras de moralidad pero con un punto de partida y unos objetivos diferentes. Una parte de los voluntarios adultos defiende su práctica de ayuda no por sus creencias religiosas sino alegando el civismo. El lenguaje de las encuestas a este tipo de voluntarios revela una filantropía sincera. “Ayudar a los extraños lleva consigo tomar plena

conciencia del propio valor en clave moral como un ser que, a la vez que auxilia, se concibe a sí mismo como un ente frágil” (p. 137). Se fortalece la propia personalidad del voluntario con las acciones de ayuda, pero no se afronta la colaboración con los demás como una especie de recurso terapéutico para olvidarse de los propios problemas. Se originan vínculos fuertes entre las personas de los que salen beneficiadas todas, se da lugar a la confianza, se aumentan las expectativas respecto a las relaciones sociales, invirtiendo compromiso y esperando el de los demás; en definitiva se respira más calidad moral.

La reflexión de la autora finaliza en el último tramo de esta obra con un repaso al concepto de capital social divulgado en la última versión por Putman y que tiene una inspiración en Durkheim. La democracia, como cualquier otro sistema sociopolítico, funciona si las relaciones sociales vinculan a sus artífices. Béjar denuncia suavemente que los voluntarios no se dan cuenta de esa posible consecuencia moral, social y política de su trabajo y que sólo se quedan en una justificación de sus tareas a nivel sentimental y sin embargo, “la implicación emocional no es un material lo suficientemente compacto para soportar el esfuerzo cívico” (p. 146). Habría que crear una conciencia entre los voluntarios de la fuerza moral y social de su trabajo asociativo y de su repercusión en el bien común por el ejercicio de las virtudes cívicas

que practican. Habría que convertir el voluntariado en un desempeño habitual de todos los ciudadanos e incorporarlo en todos los niveles educativos. La autora sugiere con mucha habilidad una serie de ideas para hacer del voluntariado un medio de formación y humanización de las personas. Descubre sus fisuras, sus equívocos, y propone vías para mejorarlo. En síntesis, hace pensar. ■

AURORA BERNAL

---

## Re003

---

### Pensar la sociedad. Una iniciación a la sociología

---

Alfredo Rodríguez Sedano, Ciro Parra Moreno, Francisco Altarejos Masota  
2ª edición, Eunsa, Pamplona, 2002,  
229 pp.

---

**E**sta obra no es una simple introducción a la sociología, si entendemos por tal un elenco de los aportes más interesantes realizados por los diversos autores que a lo largo de la historia se han dedicado al estudio de la sociedad. Tampoco se limita a dar una visión de lo que hoy día se entiende por sociología. Todo ello forma parte de los contenidos de este libro, pero la intención de los autores va más allá: se trata de pensar la sociedad, es decir, de invitar al lector a enfrentarse con la realidad social cara a cara. Para ello pueden resultar útiles tanto el enfoque histórico como el sistemático, pero

éstos tendrán una función propedeútica de cara a un estudio de lo social crítico y libre de prejuicios. Se trata de reconocer lo que hay de válido en la herencia de los autores que nos han precedido y en los planteamientos actuales, pero sin encerrarnos en ellos.

La sociedad no es una realidad meramente accidental, accesoria y superpuesta a los individuos, como algo sobrevenido a un supuesto “estado de naturaleza”. Las personas nacen en sociedad, y sólo en ella pueden realizar de forma plena aquello a lo que el hombre está llamado desde un principio, es decir, la humanización del yo y del mundo que le rodea. La sociedad no es un mal menor. A este respecto, resulta gráfica la frase con que da comienzo el prólogo de la primera edición: “la sociedad es para el hombre lo que el agua para los peces”. Al igual que un pez sólo puede llegar a desarrollarse como tal dentro del agua –y salvando las distancias propias de toda metáfora– el hombre sólo puede alcanzar sus propios fines sin aislarse de la sociedad, en el trato con los demás, y sin hacer tábula rasa del legado cultural de que participa. En otras palabras, no hay vida verdaderamente humana sin vida social. Sin embargo, hemos de evitar a la vez que esta consideración nos lleve a reducir la persona a la dimensión social del hombre. El peligro de disolver al individuo en la comunidad con poca frecuencia amenaza con eclipsar un estudio adecuado del hombre en cuanto ser social. Y es que el orden social es manifestación del despliegue personal, y no al revés.

---

**163** ESE N°3 2002

---

**RECENSIONES**

EL MAL SAMARITANO. EL  
ALTRUISMO EN TIEMPOS DE  
ESCEPTICISMO

El primer capítulo –que los autores consideran clave para la correcta interpretación del libro– es una reflexión sobre el objeto, fines y posibles enfoques que puede adoptar el saber sociológico. El estudio de los grandes autores nos introduce en ese complejo mundo de la conducta y la acción social, para evidenciar que ese aparente saber de lo social que todos poseemos es insuficiente de cara a un estudio riguroso de esta temática. Por otro lado, estarían quienes habiendo estudiado sociología –o cualquier otra ciencia humana– creen poseer ya las claves radicales para la comprensión de la acción humana. No basta con la erudición, con el conocimiento de las teorías y problemas planteados por otros autores. A unos por defecto y a otros por exceso se les escapa la esencia misma de aquello hacia lo que orientan su interés. Sólo el estudio ponderado y riguroso de los hechos y las opiniones vertidas sobre ellos puede erigirse en una eficaz ayuda para conjurar ambos males.

Los autores de este estudio manifiestan que el mismo remite tanto a la observación de los hechos como a la consideración de su origen. Es un hecho, a menudo no suficientemente puesto de relieve, que las estadísticas sociológicas de hoy parecen obviar este segundo punto. Así, no resulta extraño que la información que nos llega a través de algunos medios de comunicación se limite a decir que “en el grupo social X, se da el fenómeno Y”. No se trata de restar validez a estos datos –aunque a veces contienen errores (otro asunto a tratar sería la

inferencia de predicciones a partir de tales datos, que a menudo, aún partiendo de una información correcta, se aventura a sacar conclusiones que van más allá de lo que esa información fáctica puede permitir); pero si no se ofrece una explicación complementaria del porqué, el conocimiento de tales datos queda colgando del vacío racional. Este limitarse al conocimiento de los meros hechos dificulta el desarrollo de hábitos de conocimiento que nos lleven a una más profunda comprensión de lo que aparece ante nuestra mirada. Es muy sugerente el comentario de cierto humorista traído a colación por los autores; comentario surgido a raíz de la idea de que el ajedrez es un juego que ayuda poderosamente a desarrollar la inteligencia. Añadía: “por supuesto, que ayuda a desarrollar la inteligencia... la inteligencia que se necesita para jugar al ajedrez” (p. 217).

La vía metódica de no limitarse a observar hechos, sino acceder a una comprensión más aguda indagando el origen de los mismos, abre muchas y fecundas posibilidades para el saber sociológico. Centrar éste en la mera descripción de los hechos, por pormenorizada que sea, resulta estéril a la postre y engendra más confusión de la habida inicialmente, aquélla que nos movió a realizar la investigación. Es la exploración de esa vía lo que quizá represente una de las aportaciones más interesantes del presente libro.

Los autores destacan cómo la ambición desmesurada de certeza se une con frecuencia a otro



elemento configurador de la sociología ya desde sus primeros pasos: la esperanza de mejorar la sociedad. Este anhelo fue parte intrínseca del ideal de progreso que alentó la cultura del siglo XIX y, de manera especial, el espíritu científico que sin embargo ha devenido en cientificismo. Los intelectuales a que nos referimos pretendieron encontrar y formular las supuestas leyes propias de la sociología, ya que estimaban que el conocimiento de esas leyes podía obrar de modo *quasi*-infalible en el perfeccionamiento social. La pretensión de comprender y explicar lo social por lo social, de reivindicar la autonomía de los fenómenos sociales, iba encaminada a liberar a la sociología de contaminaciones de tipo psicologista, biologicista, etc. Pero enseguida surge una dicotomía de difícil reconciliación (el dualismo entre individuo y sociedad). Y es que si se procede a incluir al ser humano como una parte inserta en un todo, el todo social, que además posee unas leyes autónomas sin vías de reconciliación con la voluntad, el hombre es entonces considerado como mero individuo y como mero sujeto, mas no como persona. Lo que cuenta entonces en la investigación sociológica son las estructuras históricas de la sociedad que puedan ofrecer una imagen global de su dinámica propia.

Este punto de partida marcará los estudios de los así llamados “padres de la sociología”. Pero las primeras explicaciones se irán revelando insatisfactorias por la creciente complejidad que

muestran las estructuras sociales a cada paso, complejidad que es principalmente fruto del entreveramiento de las mismas en la acción social. Así, desde Saint-Simon, pasando por Weber, hasta las actuales teorías funcionalistas, conflictivas e interaccionistas, cada una se empeña de algún modo en superar las doctrinas sociológicas que las preceden, ya que los nuevos estudiosos perciben siempre en ellas un déficit teórico en la explicación de la dinámica social. No obstante, las inspiraciones de fondo van pasando de unas a otras, no sin ser sometidas a la crítica, y así se va abriendo un surco que permitirá el progreso en la comprensión de la sociedad, tanto por sus aciertos como por sus errores.

Saint-Simon forjó algunos conceptos llamados a perdurar en el análisis sociológico, como es el de clase social; además, formuló algunas preguntas básicas, enraizadas en la idea de progreso y en el análisis de la naciente sociedad industrial, que serán material de reflexión de los teóricos posteriores. En el que fuera su secretario, Augusto Comte, aparecen los que serán considerados como principios lógicos de la nueva ciencia. Pero junto a esta herencia, legará una noción de sociedad como una realidad externa al individuo, regida por leyes ajenas a él, y con un desarrollo evolutivo en el cual poco espacio queda para adscribir un papel activo a los “agentes” humanos en la dinámica social. Además, Comte establecerá el positivismo como el marco epistemológico *propio* y *único* de la

**RECENSIONES**

PENSAR LA SOCIEDAD. UNA  
INICIACIÓN A LA  
SOCIOLOGÍA

sociología. A pesar de ello, hay que reconocerle el mérito de haber afrontado sin temor la interconexión de los fenómenos sociales y su efecto de fondo en la dinámica social.

Herbert Spencer, por su parte, intentará consolidar el saber sociológico por medio de una visión evolucionista de conjunto del proceso de formación y desarrollo de las sociedades. La aplicación de conceptos propios de la biología le lleva a concebir la sociedad como un macroorganismo vivo –visión organicista–; pero su mérito reside en que logra llamar la atención sobre la dimensión temporal –dinámica social– atendiendo a los posibles antecedentes históricos de una comunidad y a los efectos de las otras sobre ella para explicar su estado presente –interconexión de diversas comunidades–.

La visión evolutiva y organicista se repite en Karl Marx. Marx considera que la fuerza motriz principal de la sociedad es la economía. Junto a ello, asigna a la sociedad un fin –determinado *a priori*– en su transformación perfecta: la llamada sociedad sin clases. Su idea de que teoría y práctica han de ir inseparablemente unidas le lleva a entender la sociología como un medio que, mediante una fundamentación pretendidamente científica, sirviera a la revolución. Así, el afán de mejorar la sociedad común a todos los sociólogos anteriores, en este pensador conduce a definir los objetivos de la sociología en función de las necesidades prácticas de esa mejora social, necesidades que, sin

embargo –y no podía ser de otra forma–, obedecen a un marco teórico bien concreto. De manera análoga a como Spencer aplica unas categorías extrínsecas a la misma sociedad para su estudio, Marx recoge la dialéctica hegeliana como un instrumento teórico idóneo de cara a los fines que se propone, sólo que invirtiendo los contenidos: allá donde Hegel hablaba de Espíritu Absoluto, Marx coloca el término “materia” en un intento de dotar de realidad a esa teoría (lo que resulta paradójico es la ambigüedad que acompaña al concepto mismo de materia en Marx).

La llamada “segunda generación” de sociólogos –de los que sobresalen Durkheim y Weber– está presidida por una preocupación más concreta y decisiva: lograr la cohesión social. Un creciente relativismo moral, unido a la disparidad de doctrinas sociológicas, parecía tornar teóricamente imposible esta tarea. Ambas temáticas están presentes en los sociólogos del siglo XX, por lo que el retorno a los planteamientos de Durkheim y de Weber ha sido una constante en las reflexiones teóricas, encaminadas a refundar una sociología científica, y en las intenciones prácticas, puestas en el intento de fomentar la solidaridad social.

La teoría de Emile Durkheim tiene su punto de partida en el estudio de las diversas formas de solidaridad y los distintos tipos de sociedad que de ellas resultan. Llega a establecer conceptos sólidos que aún tienen vigencia en la comprensión sociológica:

“solidaridad mecánica” *vs* “solidaridad orgánica” (cuyo antecedente teórico es una dicotomía elaborada por Tönnies), “procesos de segmentación” y “procesos de diferenciación”, “conciencia colectiva” y “anomia”. En un contexto pedagógico como el nuestro, la consideración de las teorías de Durkheim es además especialmente pertinente, dado su interés y dedicación a los temas relacionados con la educación desde la perspectiva sociológica. Sus escritos sobre educación son una interesante y sugestiva fuente de reflexiones, eso sí, sin abandonarnos a una consideración acrítica, ya que el cientificismo y el positivismo siguen operando en sus planteamientos.

Con Max Weber se inicia lo que será una nueva etapa en la investigación sociológica; a este respecto, no me parece demasiado descaminada la afirmación –que podemos encontrar en gran número de tratados y manuales de historia de la sociología– de que hay una época preweberiana y otra postweberiana. En efecto, con su consideración de la acción social parece desterrar definitivamente el determinismo de las leyes y estructuras sociales, y en sus planteamientos podemos reconocer la idea de que las decisiones del agente libre son las únicas causas reales del dinamismo social. El medio social es condición, pero nunca causa de la acción humana –en mi opinión, habría que decir que *condiciona pero no determina*–. Esto puede ser visto como un reconocimiento implícito de la libertad personal como principio operativo del

agente y, por lo tanto, como elemento conformador de la acción social; de esta manera, se podría decir que Weber admite una cierta incertidumbre en el conocimiento sociológico. En cualquier caso, sus “tipos ideales” constituyen un instrumento teórico válido para abordar el estudio de la realidad social. Bien es verdad que no tienen una correspondencia literal con esa realidad, pero el reconocimiento explícito de esto por parte de nuestro autor nos lleva a considerar que tenía conocimiento de la complejidad de lo social y de la imposibilidad de abarcarlo con categorías teóricas rígidas. Por tanto, realiza su trabajo desde unos conceptos un tanto ficticios, nacidos de la observación de la realidad pero que no se identifican con ella, y que tienen la ventaja de aportar claridad a nuestros planteamientos, frente a la confusión que resultaría de intentar describir la realidad tal cual se nos presenta. Su impronta en la metodología y epistemología de las ciencias sociales actuales es innegable; pero no ha podido escapar de un proceso de complejificación creciente en las investigaciones. De ahí, concluyen los autores de este libro, que las actuales corrientes sociológicas, al tiempo que reconocen el valor de la aportación weberiana, deben trascenderla.

Los autores consideran que donde parece haber más estabilidad en el saber sociológico es en el área metodológica. Los procedimientos metódicos empleados parecen hallarse suficientemente contrastados y

**RECENSIONES**

PENSAR LA SOCIEDAD. UNA  
INICIACIÓN A LA  
SOCIOLOGÍA

validados, y sobre ellos no se dan discusiones relevantes, sino que sólo se afinan aspectos de detalle.

No obstante, en tiempos recientes se ha abierto una polémica que ha crecido hasta el presente: la de los métodos cuantitativos *versus* métodos cualitativos. Entre éstos destaca el de la investigación-acción (*action-research*) –hay quienes consideran que es un tercer paradigma aparte–, que se orienta a promover una mejora de la sociedad mediante la mejora inicial de los grupos sociales. No es una pretensión de reforma social global, como quisieron los padres de la sociología de primera y segunda generación; pero se está mostrando eficaz a nivel microsociológico. El rechazo de esta concepción en los sociólogos formales o de oficio, nos dicen los autores, se basa en la observancia ciega de unas reglas epistemológicas consagradas, lo cual no es sino otra manifestación del rígido cientificismo positivista, y no de un genuino espíritu científico más atento a la realidad y siempre abierto a nuevas posibilidades del conocimiento igualmente rigurosas, coherentes y veraces.

Esta polémica es indicio, entre otras cosas, de la tensión presente en el estudio actual de la sociedad. Orientar los esfuerzos hacia un futuro fecundo y prometedor es uno de los objetivos de este libro: no sólo conocer tal cual los fenómenos y estructuras sociales; también puede resultar fructífero *pensar la sociedad*. ■

ANTONIO A. MOYA GARCÍA-MONTOTO

---

Rf003

## La educación intercultural

Martine Abdallah-Pretceille  
Idea Books, Barcelona, 2001, 100 pp.

**E**l libro consta de dos partes: la primera es una descripción a grandes rasgos de la situación en la que se encuentran conceptos tales como cultura, multiculturalismo e interculturalidad, así como sus características, límites que encierra, ambigüedades, etc. La segunda parte del libro se centra más en la educación intercultural dando una visión general en el primer capítulo y concretando después al exponer la situación en los países de tendencia francófona.

Abdallah-Pretceille comienza con una pequeña introducción en la que destaca, y razón no le falta, que la diversidad cultural y el pluralismo no son algo reciente sino que la novedad está en cómo se está actualizando ahora la situación de diversidad y pluralidad de culturas.

Destaca y desarrolla cómo ha evolucionado el concepto de cultura. La cultura ya no se considera algo estático, como una estructura, sino que lo que se enfatiza ahora es su dinamismo, que es algo cambiante y complejo. El individuo –considerado como sujeto libre y actor– es el que se encarga de crear comportamientos y actitudes para adaptarse a las necesidades actuales, y así crea cultura. A consecuencia de la democratización de las sociedades,

se han creado grupos y subgrupos de muy diversa índole a los que el sujeto puede acceder y elegir libremente a cuáles pertenecer y a cuáles no, de manera que a partir de ahora se definirá “tomando como punto de partida la red de relaciones y de situaciones, y no sus características” (p. 15).

La autora se extiende más al hablar de diferencia y universalidad y destaca que según se ponga énfasis en un término u otro pueden desarrollarse: “distintas actitudes de repliegue en nombre de una infranqueable alteridad, o actitudes de homogeneización en nombre de las similitudes y un igualitarismo absoluto” (p. 18). Según la autora: “oponer lo universal y lo particular es una actitud estéril porque lo universal y lo particular se nutren mutuamente” (p. 20).

Posteriormente, Abdallah-Pretceille hace referencia a que el tema de la diversidad cultural se enfoca desde dos perspectivas básicamente. Una es el modelo multicultural del ámbito anglosajón y la segunda es la orientación intercultural de inspiración francófona.

Del modelo multicultural de EEUU hace una lista bastante detallada de los principios ideológicos que lo sustentan: prioridad al grupo de pertenencia, localización espacial de las diferencias, una jurisdicción específica que garantice los derechos de cada cual, un reconocimiento del relativismo cultural –“que ha llevado a una anomia en relación a las normas y los comportamientos” (p. 23)– y la

expresión de las diferencias en el escenario público. Se trata pues, de marcar la diferencia en el extremo.

En el ámbito escolar los estudios multiculturales son frecuentes y diversos; se refieren o vinculan a las minorías étnicas o inmigrantes y se intenta hacer los currícula multiculturales: “con la finalidad de tomar conciencia de los grupos considerados como entidades diferentes: afroamericanos, hispanos, etc.” (p. 24). A modo ilustrativo, la autora añade parte de un programa de educación multicultural referido al papel que desempeña la escuela para terminar exponiendo los puntos sobre los que se basa la crítica a este modelo.

“El desafío consiste en construir una teoría de la pluralidad que evite a la vez la jerarquización, la multiplicación de islotes de diferencias y la atonía del sistema social por exceso de relativismo” (p. 32).

Refiriéndose ya al interculturalismo, Abdallah-Pretceille relata que el término apareció en Francia en 1975, relacionado directamente con la inmigración. Poco a poco se fue acuñando a otros ámbitos, todos ellos referidos a la acción social.

Va describiendo qué es el interculturalismo y aquello por lo que se caracteriza. Deja bien claro que el multiculturalismo y el pluralismo hacen hincapié en el reconocimiento de entidades diferentes, mientras que el interculturalismo: “hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones de los distintos grupos...” (p. 36).

Lo intercultural da prioridad al sujeto. El sujeto cada vez está menos determinado por la cultura a la que pertenece y es el actor de la misma. Se subrayan por encima de todo las relaciones que se establecen entre los grupos e individuos y Abdallah-Pretceille afirma que: “las diferencias culturales no corresponden con una realidad sino que invocan la naturaleza de las relaciones” (p. 41).

En cuanto a la ética del modelo intercultural de la que habla la autora, es una ética de la alteridad; “se trata de considerar al otro como otro, no en relación a su cultura o sus pertenencias” (p. 47). Esta ética tiene su lugar propio en las relaciones hasta el punto de que el acuerdo y el consenso sobre unos valores comunes es lo que determina la validez de los actos.

Refiriéndose a la educación intercultural resalta que: “la heterogeneidad ha sido y es aún considerada un *handicap*, fuente de disfunciones y dificultades que justifican las medidas y las ayudas destinadas a compensarlo” (p. 57). Por ello, en torno a la educación intercultural hay una serie de contradicciones y límites como son el peligro de que se interprete la diversidad como pluralismo, el clima afectivo y paternalista que rodea a las actividades –ya que su objetivo ha sido “hacer frente a las dificultades de integración y fracaso escolar de los hijos de inmigrantes” (p. 60)–, el abuso de las comparaciones y analogías y la folklorización de las culturas.

Como la diferencia se entiende o equipara a una deficiencia, y la

educación intercultural se considera que es un instrumento para conseguir la igualdad de oportunidades y una óptima integración, se empiezan a crear medidas educativas de apoyo, recuperación y compensación, pretendiendo facilitar una óptima integración.

La autora dedica los dos últimos capítulos a plantear las políticas y medidas actuales para fomentar la interculturalidad, entendida como apertura –que es como se empieza a entender recientemente–. Así pues, se hace hincapié en que el aprendizaje de las lenguas supone un elemento esencial de la interculturalidad, así como los intercambios escolares enfocados al encuentro con *el otro* –que no serán fructíferos si se deja de lado la educación de la alteridad– y la educación en los derechos del hombre; en definitiva se apuesta por una educación cívica como remedio a la problemática actual y factor indiscutible para conseguir la cohesión social.

*La educación intercultural* da una visión general del panorama actual en torno a la temática del multiculturalismo y aclara algunos conceptos que hoy día resultan confusos. La visión ofrecida por la autora sobre el interculturalismo se mueve en una línea radicalmente sociológica y psicológica, de manera que muchas de las cuestiones humanas implicadas en el tema no quedan explicadas o fundamentadas en su totalidad. La propuesta del análisis de la red de relaciones establecidas entre

personas de diferentes culturas no es el procedimiento definitivo para basar la acción y conseguir una educación intercultural adecuada, ya que la dimensión social del hombre no es la única para comprender a las personas y salir al paso de sus dificultades. ■

MILA ALTAREJOS

---

## Rg003

### Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes

---

Victor Álvarez Rojo (Dir.)  
Instituto de Ciencias de la Educación,  
Universidad de Sevilla, Kronos, 2000,  
323 pp.

**S**in duda, el título de este libro resulta sugerente e invita a su lectura. *Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de los estudiantes* nos sumerge en la reflexión en torno a la evaluación y formación del profesorado, en particular del universitario. Esta temática goza hoy de especial relevancia, a la luz de las últimas reformas legislativas en materia educativa, que transmiten la existencia de una preocupación generalizada en el mundo pedagógico: la calidad de la enseñanza.

En esta obra se pretende dar un enfoque práctico y aplicado al

estudio de esta cuestión, a través de una investigación llevada a cabo en la Universidad de Sevilla por un equipo de profesionales de la educación, evaluadores y metodólogos, dirigidos por el Prof. Álvarez Rojo. Concretamente, este estudio se centra en la mejora de la formación del profesorado como vía óptima para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, –esto es, potenciar una formación de calidad en los estudiantes universitarios– y en el análisis de los factores que influyen en el éxito y fracaso académico en la universidad como indicadores de esa calidad formativa.

Por tanto, según los propios autores, “puede decirse que la investigación se enmarca dentro de la perspectiva del desarrollo profesional de los docentes y que su finalidad es la de mejorar, a partir de los datos recogidos, las estrategias de enseñanza de manera que éstas faciliten el desarrollo de habilidades, procedimientos y estrategias de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios” (p. 49).

El libro se estructura en cinco capítulos, a lo largo de los cuales se describen y exponen las diferentes fases que se han seguido para llevar a cabo la investigación en la que se basa la publicación.

Así, en el primer capítulo, “Antecedentes y marco teórico”, se establece el contexto general donde surgen las principales inquietudes e intereses que motivan la realización de este estudio. De este modo, se hace una referencia a la situación actual de la universidad, especialmente

---

I71 ESE N°3 2002

RECENSIONES  
LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL

en torno a la problemática del fracaso académico y la elevada tasa de abandono en la educación superior registrada por los autores a través de diferentes estudios. Estos dos factores se contemplan como elementos impulsores para estudiar cómo mejorar el aprendizaje del estudiante universitario y por tanto, la calidad de los servicios que se ofrecen en la universidad. Posteriormente, este mismo capítulo se centra en la figura del alumno y en cómo ha de ser la labor orientadora y tutorial en la universidad para favorecer un aprendizaje de calidad. Este aprendizaje de calidad se traduce en un enfoque del conocimiento necesariamente holístico que facilite una formación integral del estudiante universitario. Se hace referencia también, en relación con esta cuestión, a programas de orientación y acción tutorial que actualmente se están llevando a cabo en diferentes universidades españolas.

El segundo capítulo presenta los elementos básicos de todo diseño experimental y por lo tanto también de esta investigación, tales como: problema de investigación e hipótesis, población y muestra, variables estudiadas, procedimiento de recogida de datos (instrumentos de evaluación), y técnicas de análisis de los datos recogidos.

En líneas generales, el equipo que lleva a cabo el estudio lo plantea como una investigación de enfoque *fenomenológico-interpretativo*, ya que se basa en las experiencias de los agentes protagonistas de la realidad

estudiada –profesores y alumnos universitarios–, y de acuerdo a estas experiencias se planifican también las propuestas de intervención resultantes de esta evaluación.

La selección de la muestra se apoya en una investigación anterior sobre evaluación del profesorado, realizada por el director de esta obra en el año 1997. De este modo, se seleccionó a los profesores que mejor habían sido evaluados por los alumnos en aquella ocasión, así como a los grupos de estudiantes a los que estos docentes impartían clase. De ahí el título del libro, que se centra en las propuestas que generan estos profesores, los “bien evaluados” para potenciar el aprendizaje de los estudiantes universitarios y por tanto la calidad del proceso educativo. Es importante señalar que se ha pretendido obtener una muestra representativa, ya que tanto los profesores como los alumnos pertenecen a cada una de las áreas de enseñanza en las que se organiza la docencia en la Universidad de Sevilla: “Humanidades”, “Ciencias”, “Ingenierías”, “Sanitarias” y “Sociales y Jurídicas”.

Los dos capítulos siguientes exponen los resultados obtenidos en la investigación. El que existan dos capítulos en los que se exponen estos resultados, es consecuencia de la metodología mixta que los autores han utilizado para recoger la información. Así, el capítulo tercero se centra en el análisis de los datos de carácter cuantitativo, obtenidos a través de la



administración de diversos cuestionarios en torno a tres bloques temáticos: las exigencias del estudio universitario; los apoyos que ofrece el profesorado y la universidad, y los factores del éxito académico. Estos cuestionarios se han aplicado tanto a los profesores como a los alumnos.

En el cuarto capítulo se presentan los datos obtenidos a través de entrevistas y sesiones grupales con los profesores en torno a dos cuestiones principales: las alternativas de calidad que pueden ofrecerse desde la actuación del profesorado, y las alternativas de calidad que afectan a la universidad, como institución educativa. Por tanto la calidad de la educación se contempla tanto desde una perspectiva pedagógica como desde una perspectiva institucional. Pedagógica en tanto que apuesta por la formación del profesor en un primer término como el medio más adecuado para lograr la mejora de la enseñanza universitaria. Así, se analizan las opiniones del profesorado en torno al rol docente, las estrategias que el profesor ha de utilizar en el aula para mejorar la calidad educativa, cómo motivar al aprendizaje a los estudiantes universitarios, la necesidad de profesionalizar la enseñanza y personalizar el proceso educativo y cómo ha de ser la evaluación académica en el ámbito universitario. En segundo lugar, la calidad educativa constituye una problemática institucional en tanto que se analizan los aspectos de infraestructura universitaria que puede influir en ella. De este

modo, se recogen las opiniones de los profesores en torno a los planes de estudio actuales, los recursos de que disponen para llevar a cabo su trabajo, la formación y promoción de los cuerpos docentes universitarios, y los procesos de acceso y selección del alumnado universitario, entre otros.

Finalmente, en el quinto y último capítulo, se exponen, de acuerdo al orden lógico en cualquier investigación de carácter empírico, las conclusiones del estudio. Es en este capítulo donde se pretende dar respuesta a las reflexiones e interrogantes que plantea la obra ya desde su título, exponiendo las propuestas que a juicio de los investigadores, y de acuerdo a la información facilitada por los profesores y alumnos que componen la muestra, pueden servir para mejorar y por tanto potenciar el aprendizaje en la universidad y, consecuentemente, la calidad del proceso educativo en general.

En suma, este libro constituye una valiosa aportación para la formación del profesorado universitario a la luz de los numerosos cambios acontecidos en realidad universitaria en los últimos años, tanto a nivel legislativo, como a nivel de infraestructura, como en relación al propio saber científico. La universidad, como institución al servicio de la sociedad, ha de hacer frente y responder a estos cambios, y así lo transmite esta obra. No obstante, el carácter incidental de la muestra utilizada –únicamente profesores y alumnos de la Universidad de Sevilla, aunque

están representadas todas sus facultades– puede suponer un sesgo en los resultados obtenidos y por tanto provocar un escaso poder de extrapolación de éstos a otros centros universitarios de la geografía española. Sin embargo, el mérito principal de esta publicación, más allá de la significación estadística de sus resultados, lo constituye el que en sí misma supone una aportación novedosa a la investigación sobre la formación del profesorado universitario y la calidad de la enseñanza universitaria; un revulsivo para la generación de nuevos estudios e investigaciones que respondan a esta temática pedagógica que tanto preocupa en la actualidad.■

MARTA SILVERO MIRAMÓN

---

## Rh003

---

### El contacto intercultural en la escuela

---

Eduardo Terrén Lalana  
Servicio de Publicaciones,  
Universidad da Coruña,  
2001, 171 pp.

---

**E**l *contacto intercultural en la escuela* es el resultado de una investigación que el profesor Terrén ha realizado a lo largo de dos años en el área metropolitana de A Coruña, trabajando con los hijos de inmigrantes extranjeros y gitanos.

Es un estudio sobre la

educación y el multiculturalismo que se alinea en la corriente del análisis etnográfico, centrado principalmente en las relaciones étnicas que se establecen fruto del contacto intercultural que se produce en el aula y el centro educativo.

Secundariamente hace referencia a otros agentes y espacios de socialización como la religión, la televisión y la vida comunitaria (vida familiar y las relaciones entre iguales), ya que el autor entiende que sin ellos, “no es posible obtener una comprensión plena de cómo se produce el contacto intercultural en el espacio escolar” (p. 121).

E. Terrén comienza exponiendo que el reto de la educación intercultural es “lograr un modelo de relación educativa que favorezca la igualdad de oportunidades a través de la integración” (p. 24) y un reconocimiento de las identidades minoritarias atendiendo a las diversidades culturales. Habla de un tipo de reconocimiento que potencie la igualdad de resultados para aquellos que viven su experiencia educativa, con una forma y estilo de ver y vivir el mundo y unos universos simbólicos distintos, los cuales “no chocan en principio con los de la población mayoritaria” (p. 25).

El estudio de investigación que Terrén realiza se desarrolla en lo que él denomina *contextos húmedos o fríos*, que son aquellos contextos locales que cuentan con una presencia de inmigrantes relativamente baja, de manera que “a las agrupaciones de éstos no se les podrían considerar como una

minoría étnica en sentido estricto” (p. 27). El motivo por el que E. Terrén escoge este escenario es porque cree que es en ese tipo de contextos donde se puede indagar sobre el contacto intercultural en su forma más elemental, ya que las experiencias son novedosas, poco frecuentes y no hay peso alguno de conflictos debido a la presencia de *los otros*.

Con razón el profesor Terrén comenta que el contacto intercultural “es un fenómeno social cuyo carácter más o menos conflictivo no puede reducirse a la mayor o menor incompatibilidad de esencias culturales consideradas en abstracto” (p. 38); esta cuestión hay que tratarla sobre el terreno teniendo en cuenta que hay muchos factores que están implicados. Cree que la escuela es un buen lugar para que las minorías, desfavorecidos, *los otros* en definitiva, puedan tener acceso a más oportunidades de futuro.

El problema no es tanto ver qué puede hacer la pedagogía intercultural por conseguir una sociedad más igualitaria como investigar cuáles son los procesos que se dan cuando estas relaciones étnicas se producen, y qué influencia tiene en la experiencia educativa de ambas partes.

Con este planteamiento, el profesor Terrén expone en los siguientes capítulos los dos procesos fundamentales que se dan en todo contacto intercultural –la *representación* y la *producción de la diferencia*– y la influencia del trato con los iguales, la vida familiar y la religión en la construcción de la identidad, en

las actitudes respecto a uno mismo, su propio grupo y el grupo mayoritario y el tipo de relación que se establece.

E. Terrén resalta que en el contexto frío en el que se desarrolla su investigación no se muestran signos de conflictividad y violencia manifiesta, pero lo que sí hay es un temor frente a *los otros*; aquellos que son distintos a la mayoría; “tienden a ser percibidos como una amenaza más que como un reto profesional” (p. 143); no se encuentra con brotes racistas extremos y explícitos, pero lo que sí confirma es que en el ámbito educativo “se cumple la tesis del lenguaje racista que Bonilla-Silva y Forman sintetizan en la expresión *no soy racista, pero...*” (p. 144).

Aunque en el contexto en el que desarrolla su investigación parezca que la acomodación e integración se esté llevando de manera tranquila, el ambiente está impregnado de un distanciamiento social por parte de la cultura mayoritaria respecto a las minoritarias. Esta conciencia y percepción de la diferencia se encuentra muy jerarquizada en el sector mayoritario, de manera que características como la impuntualidad, la higiene, el retraso escolar o el absentismo, son determinantes para que los alumnos de las minorías sean o no descritos como *iguales a nosotros*. Por el contrario, los sujetos de los grupos minoritarios tienen una percepción de la experiencia educativa diferente; ésta es muy variada y en todos los casos mucho menos racializada.

Eduardo Terrén concluye exponiendo que normalmente los sujetos de los grupos minoritarios empiezan y viven la experiencia educativa en desventaja respecto de los otros y que un reto de la pedagogía intercultural es conseguir la igualdad de oportunidades de partida; “no se trata sólo de redistribuir imágenes sino oportunidades” (p. 147). Pero reconoce que en ese punto, las opiniones son muy dispares a cerca de la forma de llevar a cabo algo así y no hay un consenso.

Lo que sí destaca es que en los centros en los que hay una especial preocupación por conseguir una experiencia educativa de calidad con las minorías, “se ha detectado la necesidad de una estrategia institucional de mediación que facilite el acercamiento” (p. 149) ya que éste es muy importante para conseguir una mayor participación de todas las partes implicadas en la escuela y para el trasvase de información rápido. Apunta al tema de la *participación* como algo muy importante para conseguir una escolarización de calidad para aquellos que han sido o son desfavorecidos.

Se puede decir sin lugar a dudas que *El contacto intercultural en la escuela* es un estudio que además de ser actual, está enfocado desde una perspectiva interesante como es la de *saber qué pasa donde no pasa nada*, esto es, en los contextos fríos anteriormente explicados.

Está escrito de una manera sencilla y salpicado de multitud de ejemplos y referencias a otras

investigaciones que complementan o refuerzan lo que se va explicando; sociogramas, gráficos, tablas y anexos apoyan y amplían los datos que resultaron de su investigación.

A lo largo del libro el autor va apuntando y señalando algunas cuestiones que aunque no están desarrolladas, dan muchas pistas para repensar aspectos esenciales sobre el tema que hoy día, se enfocan de manera pobre o equivocada, no se advierten o no se les da la importancia que merecen; sirva a modo de ejemplo la referencia que hace al modelo de integración que está presente en las escuelas y que se basa en una homogeneización y no atiende a las particularidades étnicas.■

MILA ALTAREJOS

---

## Ri003

---

### El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida

---

Bruer, J.T.  
Paidós, Barcelona, 2000, 251 pp.

---

### (Original) The Myth of the First Three Years

---

Bruer, J.T.  
The Free Press, New York, 1999

---

**J**ohn T. Bruer es presidente de la *McDonnell Foundation*, en St. Louis, organización norteamericana que presta su ayuda a investigaciones en el ámbito de las neurociencias, de la psicología y de la educación. *El mito de los tres primeros años* y demás publicaciones de este autor en diversas revistas mantienen la misma postura: el escepticismo y la crítica ante determinadas convicciones que sustentan las actuaciones educativas en los tres primeros años.

En este libro se señala que durante la última década han aparecido voces que han animado a los padres a que llevaran a cabo determinadas actuaciones con su hijo –que se definían como estimuladoras o potenciadoras de

las capacidades–, si no querían que éstas se perdieran o se vieran mermadas. Dicha argumentación, que ellos sustentan en determinados hechos neurológicos, será lo que Bruer analice en *El mito de los tres primeros años*.

De todos modos, Bruer (p. 41) puntualizará que “el hecho de ser crítico con el mito no significa que se critique el objetivo de hacer un mundo mejor para los niños: indica el compromiso de examinar con atención la ciencia del desarrollo inicial del cerebro con la esperanza de poder identificar las bases más eficaces para impulsar en la dirección deseada la crianza infantil y también las políticas para la primera infancia”.

Bruer señala que se han mitificado varias cuestiones relacionadas con las ciencias del cerebro, la primera de ellas tiene que ver con los *ambientes enriquecidos*. Se ha evidenciado que un entorno enriquecido en estímulos ayuda a desarrollar las capacidades. El autor, después de debatir qué constituye un ambiente enriquecido, critica que, de ahí, se haya llegado a señalar erróneamente que los entornos enriquecidos *producen* en el niño un aumento del volumen cerebral, una mayor densidad sináptica y una arborización axónica. Asimismo, se ha asegurado que, como el SNC tiene en ese momento una mayor receptividad ante los estímulos, en el niño hay una mayor capacidad para desarrollar su inteligencia.

El segundo mito se fundamenta en una determinada concepción de los *períodos críticos*. A pesar de que se ha demostrado que,

---

**I77 ESE** Nº3 2002

---

#### RECENSIONES

EL MITO DE LOS TRES  
PRIMEROS AÑOS.

efectivamente, hay etapas en las que la facilidad o propensión para aprender determinadas habilidades es muy grande, se ha inferido equivocadamente que casi todas las habilidades *deben* ser aprendidas en ese momento, porque *sólo* durante estos lapsos de tiempo el cerebro estará preparado para desarrollar todo su potencial.

Finalmente, el tercer mito del que habla el autor se refiere a la *formación de sinapsis*. Si bien es cierto que la estimulación ambiental influye en la estabilización de un tipo de conexiones sinápticas, no es sostenible argumentar de lo anterior que puede aumentarse el número de sinapsis con una mayor estimulación, que las sinapsis se creen gracias a ella y que, por tanto, sea imprescindible *fabricar* al niño un ambiente enriquecido.

La obra de Bruer se podría estructurar temáticamente en cuatro grandes bloques: el origen del mito, su historia, sus afirmaciones o posturas a favor y en contra, y algunos consejos que da el autor acerca del mito. En el primer y segundo capítulo –primer y segundo bloque–, el autor se detiene en hablar del origen y de la historia por el que se creó el mito: las distintas publicaciones y conferencias de políticos acaecidas en Norteamérica, que sustentaban una convicción determinista del desarrollo del niño en sus tres primeros años. En el tercer, cuarto y quinto capítulo –cuarto bloque–, Bruer contraargumenta cada uno de los mitos aludidos (la formación sináptica en el tercero, los períodos críticos en el cuarto, y los ambientes enriquecidos en el

quinto). Haciendo uso de un discurso muy fluido, Bruer parte de las argumentaciones neurológicas que sustentan los autores del mito, y luego las rebate con contraargumentaciones, analizando detenidamente los supuestos de base. Con ello, el autor logra convencer al lector de que las posturas neurológicas de partida eran interpretaciones erróneas y simplificaciones de hechos neurológicamente probados.

Finalmente, el autor concluye su libro con un sexto capítulo donde, fundamentalmente, aconseja a los padres cautela ante diversos peligros relacionados con el mito (el consejo tras la generalización de determinados resultados, o el recelo ante cualquier afirmación absoluta y categórica sobre el potencial del SNC en la edad temprana).

Por todo lo dicho, Bruer se convierte en una voz disonante dentro del ámbito educativo de la temprana infancia. De todos modos, cabría hacer una consideración, sobre un tema que late en el fondo de esta cuestión: la relación que existe entre el ámbito de las neurociencias y el ámbito educativo. Si bien es cierto que las ciencias del cerebro no pueden usarse como justificante para llevar a cabo cualquier intervención educativa, también lo es que el conocimiento neurocientífico puede ayudar al educador y a los padres a ser más conscientes del gran potencial que tiene este período. Pero de ello, no habla Bruer.■

SONIA RIVAS