

Giné, C., Durán, D., Font, J. y Miquel, E. (Eds.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial, pp. 182.

Hablar de la educación inclusiva, se ha convertido en uno de los mayores retos para el sistema educativo en general. Un gran número de investigaciones y de experiencias prácticas ha alimentado este ejercicio de reflexión en torno a cómo estructurar ambientes de aprendizaje que brinden oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, y en especial para los que son objeto de este libro, aquellos con *mayor riesgo de exclusión*. Cada uno de los capítulos presentados, se entrelazan formando un tejido que aborda lo teórico y lo práctico. La interrelación entre ambos, da luces sobre qué aspectos son relevantes de considerar para que la inclusión educativa sea una práctica cada vez más efectiva, como veremos a continuación.

En el primer capítulo, Giné, pone en evidencia la imperiosa necesidad de aclarar la confusión que rodea el concepto de inclusión o escuela inclusiva. Para ello presenta seis posibles visiones, sustentadas en la investigación internacional, que coinciden de una u otra manera en el ejercicio de representar el concepto de inclusión. Explicita, además, la posición de organismos internacionales como las Naciones Unidas (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (AEDEE), frente al tema y los aportes realizados desde cada uno de ellos. Finalmente, la autora delinea, de manera general, y con la idea de compartir la perspectiva que atraviesa el libro, una conceptualización de inclusión en la que muestra la necesidad de hacer frente a cualquier tipo de exclusión de niños(as) y jóvenes del sistema escolar, la relevancia en la participación de todos los actores educativos (profesores, padres, estudiantes), el alcance de resultados valorados y el carácter dinámico del concepto.

En el capítulo 2 el autor, Echeíta, usa la analogía del poliedro para caracterizar el concepto de inclusión. Con ésta, pone de manifiesto la complejidad que trae la tarea de definirlo, y muestra la riqueza de significados que intentan caracterizarlo. Definir inclusión de forma lineal y estandarizada limita o bien desdibuja, como lo llama el autor, las acciones concretas y prácticas tendientes a fortalecerla. Esta mirada abre una ventana para contextualizarla en función de las condiciones particulares dadas en cada comunidad educativa (con especial atención, a todos los estudiantes que la conforman). La búsqueda incesante por tratar de esclarecer qué es y el poco tiempo invertido en la construcción conjunta desde diferentes niveles al interior de la escuela (cultura escolar-proyecto educativo, grupos de trabajo y de coordinación al interior del aula), en relación al cómo caracterizarla, son algunos aspectos que hace que se vaya en retroceso en su implementación. Finalmente el autor, se apoya en datos parciales como una herramienta para denunciar la tendencia a la exclusión en sus variadas formas y, además, como objetos de reflexión en el ejercicio de comprensión de la inclusión educativa.

En el capítulo 3, Onrubia nos brinda un ingrediente más en este ejercicio de conceptualización, a saber: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. El autor, abre su línea de argumentación indicando que responder a las individualidades de los estudiantes no es descabellado, si pensamos su fundamento desde una *concepción sociocultural del desarrollo psicológico* en la que se da relevancia tanto a las condiciones personales (lo “que trae” el estudiante) como a las interacciones con su contexto. Atender las particularidades de los estudiantes, supone un conjunto de *estrategias de enseñanza* que se ajustan cada vez que sea necesario,

considerando las particularidades de los estudiantes, las temáticas abordadas, etc. Dicho ajuste, expone el autor, debe tender a plantear desafíos cada vez más abordables por los estudiantes que aumenten su nivel y no lo disminuyan o alineen. Para que esta enseñanza adaptativa se dé, el autor afirma que deben conversar dos procesos: macroadaptación y microadaptación, poniendo así de relieve lo expuesto por Echeíta en el capítulo 2 sobre la necesaria interrelación en los niveles del sistema educativo y la visualización de la inclusión dependiente del contexto particular de cada escuela. Consciente de este último aspecto, el autor muestra aportes desde la investigación educativa y psicoeducativa en relación con algunas prácticas que se son más inclusivas a nivel del centro y del aula.

Agell, Sala y Torrent, en el capítulo 4 exponen, a través de un caso práctico, el proceso llevado a cabo por una escuela que aplicó su proyecto de escuela inclusiva, la detección desde su experiencia de los aspectos clave para avanzar en este proceso y el análisis de las dificultades relevantes, así como las propuestas de trabajo implementadas para superarlas. Los autores señalan, reafirmando lo expuesto en capítulos anteriores, la necesidad de que este proceso de inclusión se contextualice con las características del centro, de los estudiantes y de las experiencias que suceden al interior del aula. Resalta la reflexión que desde el centro realizan los actores pedagógicos, en relación a su mayor aprendizaje, para explicar por qué están trabajando de una forma óptima que elimina la segregación escolar.

En el capítulo 5, Huguet muestra el trabajo colaborativo entre profesores como una práctica educativa sustantiva al interior del aula. Trabajar con profesionales, docentes o de otras especialidades, permite flexibilizar roles y establecer redes en pro de mejores prácticas pedagógicas. La autora afirma que lo anterior solo puede darse si se incluyen mejoras al interior del centro a nivel relacional, de acciones tendientes a la colaboración y confianza y, por supuesto, organizacionales. Mejoras que deben ser consideradas por los centros educativos que pretendan ser cada vez más inclusivas. Crear ambientes de colaboración, por ejemplo entre dos profesores al interior de la aula, favorece los procesos de planificación, implementación y evaluación de la práctica pedagógica en conjunto. Esta práctica sólo es efectiva si entre ellos se establece una verdadera comunicación que les permita enriquecer su trabajo desde las retroalimentaciones mutuamente otorgadas.

Construir un aula cooperativa, favoreciendo que entre alumnos se establezcan redes en las que se movilice su capacidad mediadora, y además vaya en beneficio de aulas inclusivas, es el tema que Durán aborda en el capítulo 6. El autor, luego de evidenciar la conveniencia y efectividad de implementar este tipo de estrategia al interior de las aulas, indica la importancia de establecer condiciones que favorezcan la emergencia de interacciones basadas en valores cooperativos. Visualizar el aula como un espacio comunitario, de comunicaciones que permiten acuerdos, negociaciones, mediaciones, así como el despliegue de ayudas mutuas, potencia experiencias de aprendizajes enriquecedores *entre* los estudiantes.

En el capítulo 7, Font presenta una propuesta de inclusión a partir de la colaboración de los centros de educación especial, y nos invita a reflexionar sobre su rol, su proyecto educativo y legislativo, y sobre cómo pueden participar en el proceso de inclusión educativa. El análisis presentado en este capítulo, es un punto de referencia para Latinoamérica en donde contamos con centros de educación especial con estructura y perfiles similares.

En los capítulos 8 y 9, los autores muestran el uso del *index for inclusion* en los centros de Cataluña e Inglaterra. En el capítulo 8, Miquel presenta este material como una herramienta que no solo da un marco teórico que sustenta el proceso de inclusión, sino que proporciona elementos que permiten evaluar la realidad, recoger evidencias del centro y marcar un camino de acción de mejora hacia un centro cada vez más inclusivo. En el capítulo 9, Booth expone cómo fue desarrollado el *index* en Inglaterra basado en algunas experiencias de centros que lo llevaron a la práctica. El autor explica que aquellos centros educativos y autoridades educativas locales comprometidas con el proceso de forma sistemática, han obtenido mayor provecho a la hora de potenciar ambientes inclusivos, aunque algunos de ellos conservan ciertos elementos característicos de una mirada más tradicional. Booth muestra cómo la implementación del *index*, continúa abriendo caminos de indagación y de nuevas rutas por explorar.

Finalmente, en el capítulo 10, Ainscow y Miles nos invitan a reflexionar en torno a qué hacer para responder a las particularidades de nuestros estudiantes. En éste, los autores ponen sobre la mesa la importancia de que los centros educativos que estén en la tarea de ser inclusivos, examinen su propia definición a la luz de considerar la inclusión como un proceso que busca la identificación y la eliminación de barreras, así como la participación y el éxito de todos los estudiantes y, particularmente, focalizándose en estudiantes en riesgo de exclusión, marginación o de tener bajo rendimiento. Asimismo, brindan un marco de referencia en términos de cómo abordar este proceso para encaminarnos en lo que es un centro que vaya en una dirección cada vez más inclusiva.

Cada uno de estos capítulos nos permite, como lectores –ya sea profesor, directivo, padre, legisladores o cualquier profesional interesado en la inclusión educativa– trazar un mapa o “carta de navegación” de la inclusión educativa con su correspondiente simbología de mediciones (*trabajo colaborativo entre profesores, el aprendizaje entre alumnos, la colaboración desde los centros de educación especial, el uso del index for inclusion*). Esta carta, les permitirá navegar al interior de cada centro o establecimiento educativo en su búsqueda de una mayor inclusión, del por qué es relevante hablar de escuela inclusiva y, en consecuencia, trabajar en beneficio de ella.

E. Piedad Cabrera Murcia
 Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos
 Pontificia Universidad Católica de Chile
 Correo electrónico: piedad.cabrera@gmail.com

Martínez, E. (2009). *El diálogo socrático en la terapia centrada en el sentido*. Bogotá: Ediciones Colectivo Aquí y Ahora, pp. 139.

El libro del doctor Efrén Martínez, pretende no sólo aportar a la conceptualización y práctica del *Diálogo Socrático* en la psicoterapia centrada en el sentido y la logoterapia, sino orientar acerca del uso de esta estrategia en las psicoterapias cognitivas, existenciales, psicodinámicas y sistémicas, sin caer en el eclecticismo técnico. Parte de la aclaración de aspectos puntuales de la logoterapia de Viktor Frankl, como las características de la denominada *dimensión*

espiritual y las capacidades de auto-distanciamiento, autoconocimiento, auto-aceptación, autorregulación y auto-trascendencia; además de la forma en que el *Diálogo Socrático* permite su movilización, apreciación y operacionalización para el psicólogo clínico, y las prácticas preventivas y educativas.

Este libro ofrece, adicionalmente, claridad en la socialización y comprensión, no sólo para los logoterapeutas, sino para el psicólogo clínico en general, de la técnica y teoría logoterapéutica y existencial para la práctica clínica. Esto se suma a la poca disponibilidad de textos técnicos que ilustren la estructura, propósitos, tipos de preguntas, estrategias, aplicaciones y posibles contraindicaciones del *Diálogo Socrático*, y en especial la estrategia de la ironía y las preguntas ingenuas.

El texto se hace imprescindible no sólo para el psicólogo de orientación humanista-existencial, sino para los psicólogos que, dentro de su práctica, aplican las bondades de la técnica socrática. Esto sugiere un gran aporte a la práctica psicológica, clínica, educativa, organizacional y social, así como para otras disciplinas cuyo fin sea la toma de decisiones, la solución de problemas, la asesoría frente a temas humanos, o para potenciar el desarrollo de las personas.

Su autor, Efrén Martínez Ortiz, es psicólogo de la Universidad Antonio Nariño, Especialista en Adicciones de la Fundación Universitaria Luis Amigó y doctor en psicología con énfasis cognitivo-existencial de la Universidad de Flores (Buenos Aires, Argentina), es Director de la Fundación Colectivo Aquí y Ahora, y consultor internacional en adicciones.

Para la Introducción, el doctor Bernardo Bulla Pinto, Ph. D. en Filosofía (Universidad de Navarra, España; Universidad Javeriana), orientador familiar, astrónomo, matemático e Ingeniero industrial, retoma los propósitos y bondades sugeridas por el *Diálogo Socrático* en sus inicios. Y lo hace a partir de la visión filosófica de Sócrates captada por Platón: educar, orientar y cuestionar desde una perspectiva dialógica. Esta técnica, que reconoce la ignorancia frente al conocimiento absoluto, aporta a la psicoterapia y a los problemas humanos, particularmente los relacionados con la existencia y el descubrimiento del sentido de vida. El libro está dividido en 11 capítulos, distribuidos así:

¿Qué es el Diálogo Socrático? En este capítulo se expone la conceptualización del *Diálogo Socrático*, sus propósitos frente al consultante y al terapeuta, y siguiendo a Sócrates, la forma en que se busca dar a luz el conocimiento. O en términos más precisos: que el paciente y el terapeuta, a través del encuentro, del diálogo, y particularmente de la ironía y la mayéutica, inician un recorrido en el que se busca la definición precisa de las cosas o de los eventos. Asimismo, se busca explicar y comprender las creencias, o en términos del autor, “se busca disipar el saber engañoso, las falsas creencias y los preconceptos dogmáticos” (p. 26).

El Diálogo Socrático en logoterapia. Se exponen las finalidades del *Diálogo Socrático* (D. S.) y su aporte a la psicoterapia existencial, centrada en el sentido, la logoterapia y otras posturas, como la cognitiva y la psicodinámica. Adicionalmente, delimita los sustentos antropológicos y epistemológicos de la técnica, además del impacto que esta sugiere en las dimensiones psicológicas al evaluar creencias enfermizas o distorsionadas. Trata la elaboración de aspectos irracionales, la construcción de relaciones entre eventos, y busca “proporcionar *insight*, mejorar la toma de decisiones, mejorar la solución de problemas, promover un pensamiento

más activo y facilitar el empirismo colaborativo” (p. 32). En la dimensión espiritual y meta-cognitiva, despliega recursos basados en el auto-distanciamiento, la auto-trascendencia, el auto-conocimiento, la auto-aceptación y la autorregulación.

Uso del Diálogo Socrático en logoterapia. El D. S. y la logoterapia pretenden no sólo trabajar en las capacidades de auto-distanciamiento y auto-trascendencia, sino acompañar el proceso de descubrimiento del sentido de la vida. Se sugiere que a partir del D. S., las personas puedan descentrarse de los síntomas, principalmente psicofísicos, y focalizarse en los aspectos positivos de la vida, en la ampliación de la visión de vida, el empoderamiento de la persona frente a su vida, la expresión de recursos personales, tomar decisiones responsables y definir la esencia de sus problemáticas. Para el terapeuta, es una herramienta de formulación diagnóstica de caso. Adicional al aporte del D. S. en la logoterapia, se sugieren: pautas generales, estructuras de las sesiones del D. S., procedimientos generales de la práctica, tipos de preguntas e intencionalidad de las mismas.

Encuentro y Diálogo Socrático. Adicional a los aspectos técnico-procedimentales del D. S., se aclaran condiciones indispensables de la práctica terapéutica como: el encuentro personal, la disposición afectivo-actitudinal, y la finalidad de estas condiciones para la ampliación del campo fenomenológico del consultante y del terapeuta.

Estilos de conversación socrática. Con casos como ejemplo, se abordan las aplicaciones adicionales en psicología clínica, los tipos de preguntas y propósitos a obtener con el consultante como: distanciamiento del síntoma, ampliación de posibilidades, redimensión de los síntomas, definición de la esencia de la problemática motivo de consulta, descubrimiento de huellas de sentido, disminución de restricciones psicofísicas, cambio de la pasividad y actividad incorrecta frente al síntoma, autoconocimiento, auto-aceptación, autorregulación, y preguntas que buscan definir el problema.

Las preguntas ingenuas e irónicas. Frente a los dos momentos del D. S., el autor habla de la ironía como un campo fecundo, en el cual se busca poner en duda el conocimiento del consultante frente al problema para preparar el alumbramiento o mayéutica en el encuentro socrático.

Recursos noéticos y Diálogo Socrático. Con el fin de aclarar, definir y operacionalizar la dimensión espiritual y sus recursos, para el terapeuta humanista-existencial y para los psicoterapeutas de diferente orientación, expone el concepto de los recursos espirituales de autoconocimiento, auto-aceptación, autorregulación, auto-distanciamiento y auto-trascendencia, y las preguntas que propenden por su despliegue.

El Diálogo Socrático como eje del entrenamiento en la percepción de sentido y toma de decisiones. ¿Cómo determinar si el D. S. cumplió con los propósitos de dar a luz el conocimiento, desarrollo y promoción del auto-distanciamiento y auto-trascendencia en el paciente? En este capítulo se exponen las vías o principios que orientan al terapeuta hacia la verificación de si efectivamente la práctica promovió el bienestar del paciente. De esta manera, retoma las temáticas del entrenamiento en la percepción del sentido, por parte del paciente y, obviamente, del terapeuta, y cómo la práctica apropiada interioriza no sólo la búsqueda de sentido, sino su posterior descubrimiento a nivel cognitivo, meta-cognitivo y actitudinal, y las acciones que le acercan a su bienestar.

El método socrático en la praxis grupal. A partir de los procedimientos y guías de la práctica socrática, el autor incluye esta dinámica en la práctica de la psicoterapia grupal, y busca que el facilitador parta de los principios fundamentales, pasos, estrategias y preguntas como elementos esenciales para el éxito de su intervención, no sólo en el campo de las adicciones, sino de la psicología clínica en general, apoyándose en las bondades de las estructuras colaborativas y propositivas, centradas en la relación terapéutica y en el significado.

Experiencias y contraindicaciones. Si bien aquí se presenta una herramienta esencial para la práctica clínico-educativa, el autor destaca posibles dificultades a considerar en la utilización de la ironía y la ingenuidad. Aclara que, en teoría, no se recomienda su utilización en pacientes con depresión mayor o con tendencias suicidas. Sin embargo, a partir de su experiencia, afirma que dependiendo de su uso y en las condiciones terapéuticas apropiadas, no se presentarían dificultades en su práctica.

Para terminar, si bien este libro es un trabajo excelente en cuanto a claridad conceptual, a aplicabilidad no sólo a la psicoterapia, sino a los contextos humanos y cotidianos, se podría: (a) Profundizar y aclarar la dimensión espiritual sugerida por Frankl, y difundir más el texto; (b) Reconocer y abordar los aportes de la terapia centrada en el cliente de Carl Rogers como: encuentro, la atmósfera del encuentro y las actitudes básicas del terapeuta; (c) Definir y aclarar las diferencias e implicaciones teóricas del sentido y significado; y, con el ánimo de aportar a esta excelente obra, aumentar la casuística que ilustre el proceso y dinámica de las sesiones socráticas.

Se recomienda la lectura del presente libro, no sólo por el trabajo que representó su preparación, sino por la novedad, pertinencia y relevancia para la psicología y su aplicación en contextos humanos.

Ricardo A. Jaramillo-Moreno
 Universidad Manuela Beltrán (Bogotá, Colombia)
 Correo electrónico: ricardojaramillom@gmail.com

Williams, B. & Chong, H. G. (2009). *Victims and victimization: A reader*. Maidenhead, UK: Open University Press, pp. 392.

Esta obra, de la colección *Readings in criminology and criminal justice*, muestra una cobertura amplia de un tema de interés creciente para la psicología aplicada, particularmente para la psicología jurídica, como es el de la victimología.

Durante los últimos años, el estudio de la victimología ha sido de especial interés para académicos, investigadores, oficinas de gobierno y entidades no gubernamentales. La victimología, desde sus primeros aportes como campo independiente de la criminología –llevados a cabo por Benjamin Mendelsohn y Hans Von Henting–, muestra la necesidad de estudiar a la víctima como el complemento de la dinámica criminal. Esta obra da una

cobertura amplia, con un gran listado de lecturas clásicas y contemporáneas, del estudio de la víctima y de su ciencia: la victimología.

La edición de este libro estuvo a cargo de los académicos: Brian Williams, Hannah Goodman Chong, Joanna Shapland, Basia Spalek y Sandra Walklate. Contiene una recopilación de artículos que fueron publicados en otros medios, y se centran en el estudio de la víctima y en el desarrollo de la victimología como ciencia.

El libro se encuentra dividido en seis partes. La parte 1, titulada *El desarrollo de la disciplina*, bajo la introducción de Brian Williams, incluye dos capítulos: “1.1. El criminal y sus víctimas: estudios en la socio-biología del crimen”, escrito por Hans von Hentig, y “1.2. Hacia la teoría de victimización criminal personal”, escrito por M. Hindelang. En esta primera parte, se hace una mirada analítica al tema de la víctima, pasando por los conceptos planteados por von Hentig con relación a las clases generales de víctimas y a los tipos psicológicos de víctimas. Enseguida se desarrolla una explicación del modelo de victimización personal, y hace énfasis en el concepto de estilo de vida. Esta explicación viene acompañada con el abordaje de las características demográficas inmersas en la teoría de la victimización criminal personal, como la edad, el sexo, el estado marital, ingresos económicos familiares y raza. Por otra parte, en el capítulo 2, el autor presenta un listado de 8 proposiciones que relacionan victimización y estilo de vida.

La parte 2, titulada *Víctimas vulnerables y respuesta crítica*, bajo la introducción de Hannah Goodman Chong, contiene los siguientes capítulos: “2.1. Niños víctimas”, escrito por G. Boswell; “2.2. Racismo violento: la victimización, contextos policiales y sociales”, escrito por Bowling, B. (1998); “2.3. Reconocer y responder a las víctimas de racismo rural”, escrito por Chakraborti, N. y Garland, J. (2006); “2.4. ¿Mundos aparte? Mujeres, violación y procesos de reportes de policía”, escrito por Jordan, J. (2001); “2.5. ¿Víctimas vulnerables? Una conciencia actual de la victimización de las personas con dificultades de aprendizaje”, escrito por Williams, C. (1993). En esta parte, se hace un abordaje especial a las víctimas vulnerables, y cómo ha sido su contacto con el sistema de justicia criminal. Por ejemplo, con relación al capítulo de niños víctimas, el autor resalta las siguientes categorías de crímenes en contra de la población infantil: homicidio, abuso y secuestro de niños, junto con sus características socio-demográficas (género, raza, religión, discapacidad), y culmina con lo relacionado entre el niño y los procesos que se desarrollan con el sistema judicial y la sociedad en sí misma. De igual forma, se analiza la problemática de la violencia en contra de la mujer y los delitos que se cometen en contra de adultos con dificultades en el aprendizaje.

La parte 3, titulada *Religión, espiritualidad, trabajo e investigación en víctimas*, bajo la introducción de Basia Spalek, contiene los siguientes capítulos: “3.1. Justicia restaurativa en Islam: teoría y práctica”, escrito por Ammar, N. H. (2001); “3.2. Mediación humanitaria: un viaje transformador de la paz”, escrito por Umbreit, M. S. (1997). En este capítulo, se abordan los temas de religión y espiritualidad, y cómo éstos pueden ser factores que se encuentran relacionados con el tema de las víctimas. Junto a este concepto, se está el tema de la justicia restaurativa en el Islam, y como las víctimas pueden ser intervenidas bajo esta figura jurídica. Adicionalmente, en este capítulo se encuentra un desarrollo muy completo sobre el tema de la mediación humanística. En la última parte del apartado 3.2, el autor presenta un cuadro comparativo entre la mediación clásica problema - solución y la mediación humanística

transformativa, dividido en siete categorías de análisis: foco primario, preparación de las partes del conflicto, rol del mediador, estilo de mediación, orientación al contexto emocional de los conflictos, momentos de silencio y acuerdos por escrito.

La parte 4, titulada *Crimen corporativo y las víctimas de crímenes del Estado*, bajo la introducción de Sandra Walklate, contiene los siguientes capítulos: “4.1. Crímenes corporativos”, escrito por Box, S. (1983); “4.2. Regulación de respuestas”, escrito por Braithwaite, J. (2002), y “4.3. Hacia una victimología del estado del crimen”, escrito por Kauzlarich, D., Matthews, R. A., y Miller, W. J. (2001). Este capítulo brinda al lector una mirada completamente diferente al estudio de la victimología y su relación con los crímenes de Estado. Las lecturas presentadas permiten abrir caminos de análisis y de seguimiento a la relación víctima - crimen corporativo y víctima - crimen de Estado, como quizá nuevos escenarios de análisis y de intervención dentro de esta disciplina. En la última parte, el autor presenta un cuadro con los tipos de crimen gubernamental o estatal, los cuales son: crimen gubernamental nacional - internacional; crimen gubernamental internacional - internacional; crimen gubernamental nacional - nacional y crimen gubernamental internacional - nacional.

La parte 5, *Las bases conceptuales y teóricas de la victimología: una introducción*, bajo la introducción de Joanna Shapland, contiene los siguientes capítulos: “5.1. Las voces de las víctimas del crimen: estimación del nivel de verdad del crimen convencional”, escrito por Alvazzi del Frate, A. (2003); “5.2. Responsabilidades, derechos y justicia restaurativa”, escrito por Ashworth, A. (2002); “5.3. Declaraciones de víctimas de impacto y los resultados de las sentencias y procesos: las perspectivas de los profesionales del derecho”, escrito por Erez, E. y Rogers, L. (1999); “5.4. Feudos y campesinos: el cumplimiento de cambio de víctimas en el sistema de justicia penal”, escrito por Shapland, J. (1988). En la primera parte, se presenta el análisis y desarrollo de la pregunta: ¿Quién debe ser considerado una víctima? Para ello, citan el estudio llevado a cabo por la *International Crime Victim Survey (ICVS)* durante el periodo 1989-2002, cuyo fin era medir el crimen más allá de la información prevista por las estadísticas de la policía, y a su vez medir el número de crímenes que no son reportados o conocidos por las autoridades. Esta encuesta estuvo dividida en cuatro partes: la primera, en 1989; la segunda, en 1992 usando la entrevista como método de recolección de información; la tercera, en 1996, y la cuarta, durante el año 2000. Esta encuesta se desarrolló en más de 70 países, de las siguientes regiones: África, Asia, Latinoamérica, Norteamérica, Oceanía y Europa Occidental, Europa Central y Oriental. En el capítulo 5.1 se describen los resultados obtenidos en este estudio mundial. Más adelante, se analizan las responsabilidades del Estado con la víctima, así mismo los derechos y responsabilidades de la víctima dentro del concepto de la justicia restaurativa.

Por último, la parte 6, titulada *Incorporar la victimología*, bajo la introducción de Sandra Walklate, contiene los siguientes capítulos: “6.1 La promoción de “buenas prácticas” en casos de tráfico de sexo”, escrito por Goodey, J. (2004); “6.2 Secuelas y la construcción de la victimización: las otras víctimas del crimen”, escrito por Howarth, G. y Rock, P. (2000), y “6.3 Victimización de rutina en el medio penitenciario”, escrito por O'Donnell, I. y Edgar, K. (1998).

Con base en el desarrollo de cada una de las unidades temáticas anteriormente descritas, se evidencia la importancia de este libro en relación al estudio de la víctima, ya que el equipo de trabajo trata de ilustrar, mediante recopilación teórica, presentación de casos y estudios llevados a cabo, la importancia de estudiar este tópico de una forma más general y abierta a otros escenarios, como lo son crimen corporativo, crimen de Estado, el papel de la religión y el tema de justicia

restaurativa, entre otros. De igual forma, abordar el estudio de la víctima y su relación con el delito (victimización primaria), así como su relación con los organismos de recepción de denuncias (victimización secundaria), han estado presente a lo largo de cada una de las partes del libro.

Este libro es una importante referencia para abordar de manera novedosa, con lecturas clásicas y contemporáneas, el estudio de la víctima. Esta obra será de mucha utilidad para las personas que desarrollen programas académicos y seminarios en torno a la victimología, y sus actuales tendencias. Se espera que esta obra sirva de base para el desarrollo de investigaciones que permitan alimentar la literatura y los estudios en torno al estudio de la víctima, su victimización, y el papel que desempeña la sociedad y el sistema judicial en su intervención psicosocial.

William Alejandro Jiménez Jiménez
 Universidad Católica de Colombia y Sociedad Colombiana de Psicología
 Correo electrónico: alejandrojimenezj@yahoo.es

Alarcón, R. (2009). *Psicología de la felicidad. Introducción a la psicología positiva*. Lima: Universidad Ricardo Palma Editorial Universitaria, pp. 262.

Temas como la calidad de vida, el bienestar subjetivo, la felicidad y el optimismo, se encuentran entre los más importantes de la psicología de comienzos del siglo XXI. Son temas que la disciplina había descuidado tradicionalmente por centrarse en problemas urgentes como déficits conductuales y cognitivos, y lograr que las personas funcionen “normalmente”; o sea, como lo hacen los demás. Esta tendencia “normalizadora” tuvo importancia y lugar histórico, pero fue superada por el énfasis en el desarrollo de las potencialidades, de la actualización de las fortalezas humanas, la felicidad y el crecimiento personal. Esto fue lo que propusieron los psicólogos de “la tercera fuerza”, la denominada psicología humanista. Por otra parte, la moderna psicología positiva se fundamenta en la ciencia, en la evidencia, y supera en mucho las ideas y las buenas intenciones de la psicología humanista de hace cuatro décadas. Ambas se centran en el crecimiento personal, la actualización de potencialidades, los factores positivos de las personas, pero las investigaciones de la psicología positiva tienen confiabilidad y validez, y sus hallazgos son contrastables. Esto podría considerarse como un homenaje tardío a Maslow y sus brillantes ideas en la década de 1960, pero la psicología positiva va mucho más allá de dichas ideas. Psicología humanista y psicología positiva comparten la preocupación por las fortalezas y virtudes de los seres humanos, pero se diferencian en la utilización del método científico, que es la fortaleza de la psicología positiva.

Reynaldo Alarcón nos presenta una obra actualizada y muy bien articulada sobre el tema de la felicidad, enmarcada en la psicología positiva, probablemente el primer libro sobre el tema publicado en América Latina. Es un trabajo amplio, teóricamente muy bien estructurado y con importantes aportes originales. Comienza con dos capítulos que definen lo que es la psicología positiva, sus campos de trabajo, su metodología y su filosofía del hombre o antropología filosófica. El método es el de la ciencia. Su marco filosófico es el ser humano autónomo con fortalezas y virtudes.

En la siguiente sección, sobre la felicidad, que forma la mayor parte del libro, el Dr. Alarcón presenta la idea de felicidad en la filosofía griega, el enfoque psicológico de la felicidad, las maneras de medir la felicidad, las variables relacionadas con la felicidad, las relaciones entre felicidad, género, edad y matrimonio, los problemas asociados con el nivel socioeconómico y la felicidad, las variables socioculturales, la pobreza, y concluye con un capítulo que tiene el sugestivo título: “¿Qué hace feliz a la gente?”.

Es importante señalar que se incluyen aportes latinoamericanos en un área de trabajo que es muy nueva en el mundo y en nuestra cultura. Alarcón presenta la Escala de Felicidad de Lima (EFL), de su autoría, y las investigaciones realizadas en diversos ambientes durante varios años. Encuentra cuatro dimensiones factoriales de la felicidad: (1) Ausencia de sufrimiento profundo, (2) Satisfacción con la vida, (3) Realización personal, y (4) Alegría de vivir.

Los filósofos griegos consideraron la felicidad y su lugar en la vida humana. Las ideas de Sócrates, Platón, Epicuro y Aristóteles, muestran una amplia gama de conceptos sobre la felicidad. Bertrand Russell también reflexionó y escribió sobre el tema en la década de 1930. Las investigaciones psicológicas son muy posteriores, de finales del siglo XX. La felicidad se estudia como bienestar subjetivo y como experiencia óptima, y se analizan las variables de las cuales depende, las influencias culturales, socioeconómicas, de género, edad y otras.

La investigación empírica contemporánea está orientada a encontrar si la felicidad es un estado o un rasgo, cuál es la relación que existe entre felicidad y factores biológicos (genéticos), variables culturales, de edad, género, espiritualidad, sentido de la vida, y otras.

Reynaldo Alarcón define felicidad como “...un estado de satisfacción, más o menos duradero, que experimenta subjetivamente el individuo en posesión de un bien deseado...” (p. 137). Con base en este concepto, realiza sus investigaciones que son muy originales y poseen importantes aplicaciones para mejorar la vida del ser humano y de su sociedad.

El libro, *Psicología de la felicidad*, es un trabajo pionero, con un sólido sustrato conceptual y teórico, con investigaciones científicas que aportan luces al área y con muchas ideas para reflexionar. Será muy útil e interesante para los psicólogos de Iberoamérica y de otras latitudes.

Rubén Ardila
Universidad Nacional de Colombia
Correo electrónico: ruben.ardila@etb.net.co

Cely, F. E. y Duica, W. (Editores) (2009). *Intersubjetividad. Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, pp. 294.

Las reflexiones y cuestionamientos frente a las nociones de sujeto, subjetividad e intersubjetividad, tienen una historia extensa. Pero es en la postmodernidad cuando se han realizado abordajes

críticos a propósito de estas categorías, generando así la ampliación de sus significados y proporcionando nuevos y mayores elementos para su comprensión.

En las últimas décadas, diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas centraron su atención en el estudio de la subjetividad y, desde miradas disciplinares, se ha avanzado de una postura estrictamente individual a aquella en la que se reconoce su carácter social y su complejidad. Esta importante e interesante evolución en el concepto, muestra la necesidad de establecer un diálogo entre estas disciplinas y entre marcos epistemológicos, teóricos y metodológicos que tengan como objeto de estudio esta categoría.

Intersubjetividad. Ensayos filosóficos sobre autoconciencia, sujeto y acción, es una compilación de escritos, producto del grupo de investigación Relativismo y Racionalidad, del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia, en los que se reflexiona sobre el tema desde distintos marcos y en relación con otras categorías. Este libro no sólo es vigente, relevante y pertinente por sus aportes fundamentales para la identificación de aquellos hitos históricos en la construcción y transformación de los conceptos que aquí se tratan, sino que puede considerarse oportuno para el diálogo en el que tanto se insiste. A su vez, como valor agregado, ofrece un diálogo entre las ciencias sociales y humanas con la filosofía del sujeto.

Se destaca como una de las riquezas del libro, contar con autores de diferentes formaciones que ofrecen aproximaciones desde distintos planteamientos filosóficos, pero con un punto de encuentro: su interés por dar cuenta del concepto de intersubjetividad y sus implicaciones o su injerencia en la constitución del sujeto y su subjetividad. Fundamenta, discute e interpela por el reconocimiento de la intersubjetividad no como opción, sino como proceso indispensable y continuo, ampliando la mirada fenoménica del sujeto para concebirlo como un ser situado y contextualizado, no obstante, sin desconocer la necesidad del estudio del sí mismo, de la particularidad y de la identidad.

El carácter de valioso e interesante otorgado a este conjunto de ensayos, se constata en sus reflexiones, ya que no se trata de un recuento descriptivo o expositivo de los temas, sino de la formulación y respuesta a numerosos interrogantes y de la apertura a preguntas, debates, cuestionamientos, críticas y nuevas reflexiones.

La primera parte del libro titulada, “Reconocimiento y autoconocimiento”, está constituida por dos ensayos. En uno de ellos, la autora analiza la tensión entre subjetividad e intersubjetividad desde la postura hegeliana y su concepto de mutuo reconocimiento. Amplía este último e ilustra la pertinencia del planteamiento de Hegel en la comprensión de la intersubjetividad. En el segundo ensayo, se sustenta la injerencia de la “comunicación intersubjetiva” en el “proceso de autoconocimiento”, y destaca el papel de las instituciones sociales y del lenguaje.

En “Objetividad e intersubjetividad”, segunda parte del texto, se presentan tres reflexiones: La primera propone el rescate de la noción de subjetividad y de su estudio a través de un “método intersubjetivo”, pero insistiendo en su carácter “individual y único”, no excluyente de lo social y lo colectivo. El segundo ensayo de este apartado, centra su análisis en la postura de Alfred Schütz, resultando interesantes las discusiones y formulaciones en torno a cuestiones relacionadas con el campo de estudio, los aspectos metodológicos de las ciencias sociales, y cómo se entiende o debe entenderse la subjetividad, la intersubjetividad y la acción social en

ellas, así como en la investigación social. Sobre “las perspectivas y la comprensión metodológica de la ciencia, lo objetivo, lo subjetivo y lo intersubjetivo”, se discute en el tercer ensayo, en donde propone y sustenta la pertinencia de “*adoptar cierto tipo de monismo metodológico centrado en la interpretación*” (p. 158). Tomando como marco la epistemología no-representacionista, se concluye que el ejercicio científico “*está basado en un juego de interpretaciones complementarias, dadas en el contexto de la triangulación que se da entre el científico, las comunidades científicas que sostienen una tradición disciplinar y los eventos y objetos del mundo de los cuales tratan las teorías*” (p. 198).

Las reflexiones y discusiones hasta aquí desarrolladas se complementan con una tercera parte dedicada al análisis de la “Acción colectiva”. En ésta se presenta un ensayo que busca ampliar la explicación de la acción colectiva motivada exclusivamente por intenciones, sustentando que las características y el valor de las relaciones interpersonales aportan razones a las personas para que actúen colectivamente (p. 206-207). El siguiente ensayo introduce la dimensión ética al reanudar el debate acerca de la “responsabilidad moral colectiva”, y la “tesis de la autonomía moral colectiva”. Su autor argumenta la carencia de un sustento viable para esta tesis.

Para el cierre de esta última parte del texto, Bauman ofrece una corta pero loable reflexión sobre la acción de disculparse. Aquí se debate sobre el objeto de las disculpas, las condiciones en que se generan, las disculpas delegatorias y las disculpas condicionales.

Si bien la mayoría de los ensayos utilizan marcos específicos para sustentar sus tesis, esto no significa que no se dialogue con otros autores, ya que es a través de ese diálogo que dan fuerza a sus argumentos.

Este libro constituye un aporte fundamental para la construcción de la epistemología de las ciencias sociales y humanas, por lo que se recomienda a académicos, investigadores, estudiantes y profesionales de las disciplinas sociales y, de manera especial, a aquellos interesados en aspectos epistemológicos y metodológicos de la ciencia.

Surani Silva Nova
Universidad Cooperativa de Colombia, Villavicencio
Correo electrónico: suranysn@hotmail.com

Amossy, R., Herschberg, A. (2001) *Estereotipos y clichés*. Eudeba: Buenos Aires.

Amossy y Herschberg en su libro “Estereotipos y Clichés” empiezan la explicación de estos fenómenos haciendo un recorrido por el surgimiento de las palabras, su uso común, revisando cómo éstas han evolucionado y cambiado según los usos. Expresiones como *cliché*, *poncif*, *lugar común*, *idées reçues*, y *estereotipo* toman un papel protagónico en el primer capítulo del texto, donde las autoras recurren a las relaciones que surgen entre estos términos, y cómo son usado muy frecuentemente en el lenguaje corriente como sinónimos sin dejar de lado la parte histórica.

En la segunda parte de su libro se ocupan de cómo las ciencias sociales abordan el estereotipo como una representación colectiva cristalizada. Para esto dividen su aproximación en seis sub-aportes: los métodos empíricos de la psicología social, estereotipo y prejuicio, la cuestión de la adecuación a lo real, los orígenes de los estereotipos, las funciones constructivistas del estereotipo y el estereotipo y la representación social.

En el primer aparte explican algunos estudios hechos durante diferentes épocas sobre estereotipos realizados principalmente en Estados Unidos describiendo a grandes rasgos los resultados de los mismos, como es el caso de la percepción que tenían los americanos de los Chinos antes y después de la guerra civil y la percepción de los Japoneses antes y después de la segunda guerra mundial revisando incluso cómo la evaluación negativa de un grupo derivaba en características atribuidas por la opinión pública.

Luego se plantea el segundo aparte, estereotipo y prejuicio, argumentando que en las ciencias sociales el estereotipo es tomado como una creencia, una opinión, una representación relativa a un grupo y sus miembros y prejuicio como una actitud adoptada hacia los miembros del grupo en cuestión. En el desarrollo de este tema las autoras consideran las definiciones de Harding para prejuicio y Allport para estereotipo, siendo la primera una actitud hacia los miembros de un grupo externo en la que predomina la tendencia a la evaluación negativa, y la segunda, una legitimación de una antipatía preexistente en lugar de ser la causa de ésta.

El tercer aparte trabaja los estereotipos como adecuaciones a la verdad. Los ejemplos del autor en este apartado, llegan a la conclusión de que al parecer éstos son des-autoritarios de la hipótesis del núcleo central aseverando casi de inmediato que a pesar de dichos ejemplos no siempre los contenidos de los estereotipos son arbitrarios y erróneos, sin embargo hacen hincapié en el problema de la veracidad, pues “las ciencias sociales tienden actualmente a desplazarla hacia la cuestión del uso que se hace de los estereotipos. Ya no se trata de realizar comprobaciones siempre problemáticas, sobre la exactitud de los esquemas colectivos cristalizados (...) en otras palabras, ya no se trata de considerar a los estereotipos correctos o incorrectos, sino como útiles o nocivos” (p. 43). Al respecto, Nemeth (1986 citado por Canto, Ortiz y Gómez, 1996) plantea que las diferencias que se manejan entre los grupos dan pie a un pensamiento divergente, normalmente generado por un grupo pequeño, lo que ocasionaría una inestabilidad en los esquemas colectivos cristalizados, es decir en la forma como el grupo que impone los estereotipos se deja permear por los pensamientos de los grupos pequeños.

Lo anterior llevó a las autoras a recabar los orígenes de los estereotipos en las teorías de la personalidad y del conflicto social iniciando con ello su cuarto aparte, siendo el punto de partida la teoría psicoanalítica y los estudios de Adorno en la década de los 50's con los problemas del fascismo durante la segunda guerra mundial. Rápidamente revisan el postulado que afirma que los estilos de paternidad dominante predisponen a una persona a desarrollar un estereotipo, esto por el pensamiento dicotómico que se desarrolla entre otras cosas. Sin embargo, el llevar el fenómeno a una dimensión individualista es insuficiente pues el objeto de estudio se proyecta más allá de los individuos y tiende a tomar un carácter grupal, llegando a plantear que dentro del marco de la teoría realista del conflicto el estereotipo que desvaloriza aparece como instrumento de legitimación en diversas situaciones donde tiene que ver la dominación entre grupos.

Otra perspectiva que se tiene en cuenta es la de la hipótesis de contacto que se basa en la idea de que el estereotipo denigrante es principalmente fruto de la ignorancia. Un postura diferente a este planteamiento es la presentada por Vázquez y Martínez (2008) en la que se afirma que la causa del estereotipo es más compleja debida a los modos de captar e interpretar la información, la amenaza percibida y la variabilidad percibida y no a la ignorancia de la identidad e idea del otro.

En el quinto aparte retoman las funciones constructivistas del estereotipo, dividiéndolas en dos, la identidad social y la cognición. En la primera revisan los conceptos de adhesión y cohesión, situándose entre otras en la perspectiva de Fishman, que sostiene que el estereotipo favorece a la integración social del individuo y al mismo tiempo a la cohesión del grupo. Otra perspectiva expuesta por la autora es la teoría de la identidad social desde la cual el estereotipo aparece ante todo como un instrumento de categorización que permite distinguir cómodamente un “nosotros” de un “ellos”. Finalmente, con respecto a la cognición, se exponen varias aproximaciones que consideran al estereotipo como un procedimiento “normal” haciendo discutir diferentes teorías que hasta el momento y en palabras de Amossy y Herschberg no permiten resolver todos los interrogantes que surgen entorno a tal. Por ende se suscriben al planteamiento de Leyens considerando al estereotipo como producto de la estereotipación, es decir al proceso cognitivo y a la naturalidad y beneficio del mismo.

El sexto aparte es trabajado desde la representación social inspirada en Moscovici y se centra más en la representación social que en el estereotipo. Así, la representación social vincula al igual que el estereotipo la visión de un objeto con la pertenencia social de un sujeto y refleja un “saber del sentido común” entendido como conocimiento espontáneo que procede de la tradición. Sin embargo, lo anterior no plantea una diferencia real entre representación social y estereotipo, por ende se remiten al mismo Moscovici para explicar que el estereotipo es solo un indicador de la cristalización del elemento.

Pasada esta revisión teórica, el tercer capítulo del libro lleva al lector a un recorrido por las distintas aproximaciones literarias del cliché y el estereotipo. En este Amossy y Herschberg dan una gran relevancia al estudio literario del cliché y del estereotipo pues permite la construcción de relaciones entre lo leído y lo existente. En otras palabras, el cliché no existe en si mismo, necesita que el lector lo reconozca y lo hile con algo que haya sido dicho con anterioridad, por ejemplo “terco como una mula” solo resulta cliché si el lector reconoce allí figuras lexicalizadas y remanidas.

Finalmente, en el último capítulo se plantea cómo el lenguaje estructura los estereotipos y los prototipos como principio semántico dentro de la forma que se le da a las palabras y la interpretación que se presenta en la comunicación. Aun más, resalta la insuficiencia de los estudios en estereotipos sociales, reconociendo la importancia de la relación que tiene la semántica con la historicidad del discurso dado que la “argumentación en la lengua” no solo tiene un significado y un contexto, sino que también está dada por indicaciones argumentativas. En una segunda parte se plantea cómo la retórica y la argumentación hacen parte de la opinión y del contexto, haciéndolo evidente en las aplicaciones aristotélicas de la belleza y la verdad dentro de las alocuciones argumentativas de la época.

En una tercera parte hace relación a los estereotipos y el discurso, basándose en la escuela francesa mencionando la estrecha relación que tienen la palabra, el contexto y el significado

que las palabras tienen para las personas que están inmersas en contextos específicos. Es decir, profundiza en cómo se dan pre-construcciones de las palabras y sus significados en ámbitos tanto sociales como literarios, haciendo alusión a los discursos escritos, históricos, judiciales, etc., siendo posible y pertinente el análisis dentro de los principios de la escuela francesa. Plantea además, como la prensa maneja discursos que posibilitan la seducción y brindar estereotipos que pueden llegar a asumirse como reales. Finalmente, termina en el análisis de cómo el discurso político maneja la argumentación para fines e intereses particulares haciendo alusión a las “Langues de bois” (lenguas de madera), consideradas argumentaciones inamovibles que manejan argumentación, seducción semántica y tienden a ser un obstáculo para el lenguaje, y en definitiva se convierten en un signo del “fracaso del discurso”.

Yesid Salamanca
Felipe Escobar
Universidad Católica de Colombia

Referencias

- Canto-Ortiz, J., y Gómez-Jacinto, L. (1996). Influencia social en el cambio de los estereotipos. *Psicothema*, 8(1), 63-76.
- Vázquez, C., y Martínez, M. (2008). Factores implicados en el cambio de los estereotipos: variables endógenas y exógenas. *Anales de Psicología*, 24(1), 33-41.