



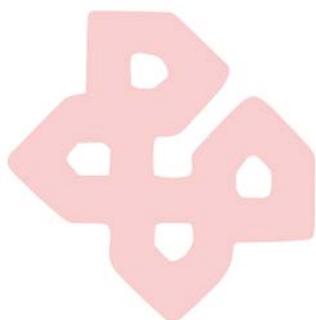
VOL. 15, Nº 3 (Diciembre 2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

RECENSIONES

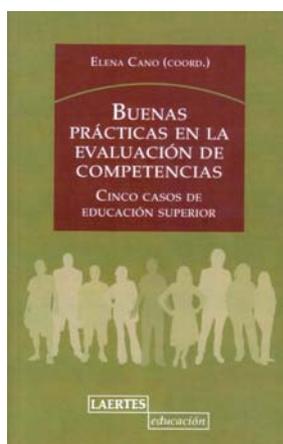
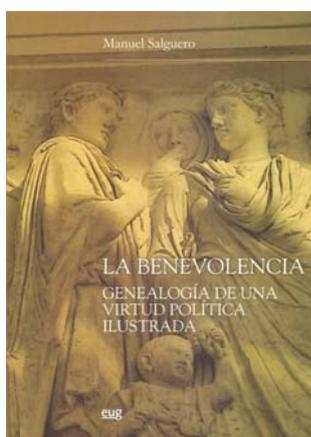
Reviews



Salguero, Manuel (2011): *La benevolencia. Genealogía de una virtud política ilustrada*. Granada: Editorial Universidad de Granada; por María del Carmen Lara Nieto

Cano, Elena (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes; por Lorena Domingo Martos

Sanz, Carlos (2010): *Aquí jugamos todos*. Madrid: Pila Teleña; por Diana Amber Montes.



Salguero, Manuel (2011): *La benevolencia. Genealogía de una virtud política ilustrada*. Granada: Editorial Universidad de Granada. ISBN: 978-84-338-5316-5.

Tal vez pueda decirse que hemos despertado del sueño dogmático a que se refería Kant, al atrevernos a proclamar la emancipación del pensamiento y remover los obstáculos de la minoría de edad de la razón. Sin embargo, podemos decir hoy que la humanidad no ha despertado todavía del letárgico sueño de una despiadada humanidad. Por eso, la tarea hercúlea de nuestro tiempo -como señala el autor de este libro que reseñamos- ha de ir dirigida "contra la minoría de edad de la compasión". Ante las elocuentes cifras de la pobreza y de la exclusión, que caracterizan a nuestro mundo globalizado y fragmentado por la injusticia, parece ser cierto el vaticinio de Herbert Marcuse - en *El hombre unidimensional*- de que lo irracional se ha hecho racional y que la sociedad industrial avanzada a la que se refería en 1954 -hoy ya globalizada- "es cada vez más rica, grande y mejor conforme perpetúa el peligro".

El modelo de la civilización que hace de la acumulación del capital el motor de la historia y de su posesión y disfrute el principio de humanización no ha ofrecido soluciones a las carencias y necesidades básicas, y no ha propiciado una civilización humana y fraterna. Todos los síntomas apuntan hacia una nueva deshumanización: por encubrimiento, por aceptación del individualismo y hedonismo como dogmas, por el egoísmo e insensibilidad ante la miseria, la exclusión o la discriminación. Pero, sobre todo, se hace patente por el ritmo tan lento en los esfuerzos por superar la brecha de la desigualdad que condena como víctimas a una tercera parte de la humanidad. Como prescripción frente a esta enfermedad moral y social, hay que acudir a la receta de Theodor Adorno en su *Minima moralia*: es preciso fijar perspectivas en las que el mundo aparezca "trastrocado, enajenado, mostrando sus grietas y desgarros, menesteroso y deforme".

Ante este mundo fragmentado por la injusticia, es urgente llevar a cabo una radicalización de la ética social y política como la verdadera filosofía primera de nuestro tiempo. Los que carecen de lo básico de la vida material (los muchos humillados y ofendidos cuya dignidad está tan maltrecha) exigen de nosotros responsabilidad, compromiso moral y justicia. Esta radicalidad moral apela a lo más íntimo de la persona y remite a aquella ética cívica que desvela su dimensión cordial y humanitaria porque, como ha dicho Adela Cortina, "no puede haber ética pública ni privada sin corazón". Dentro del espíritu cívico que fue reivindicado por Montesquieu y otros muchos hay que incluir el valor de la concordia.

De este "valor de la concordia" se ocupa este libro y recibe el nombre de benevolencia que debe formar hoy parte del *ethos* democrático y merece ser incorporado por todos los medios en el proceso de socialización. En el centro de la radicalidad ética a que nos hemos referido hay que apelar, por tanto, a la benevolencia que habría de ser incluida a modo de injerto en el corazón de la justicia. Los rasgos de esta virtud política de raíz ilustrada -y que pueden percibirse a lo largo de este estudio que reseñamos- son principalmente los siguientes: un deber que promueve el bien común incluso cuando no se espere una retribución; un entusiasmo natural por el bien público a modo de pacto natural originario; una constante inclinación a mantener una acción generosa humanitaria universal; una instancia desiderativa que, desde una antropología optimista, rechaza el egoísmo como estructura última del ser humana y tiende de manera constante a la concordia con todos los agentes racionales; una suerte de civilidad que brota de un justo sentimiento de los derechos comunes de la humanidad y de la igualdad natural que hay entre los hombres de la misma especie; una virtud social de la compasión; una virtud política de la cooperación y del compromiso que acompaña e implementa siempre a la justicia como su auxiliar necesario,

impulsando primero acciones para que lo justo se haga presente y proyectando después nuevos objetivos.

Desde esta dimensión ético-social de la virtud ilustrada de benevolencia podrá afrontarse con mayor plausibilidad la humanización que es hoy tan necesaria. Ese nuevo humanismo -hacia el que apunta la intencionalidad de este libro- habrá de movilizar sus mejores reservas energéticas de esperanza y utopía contra los corazones endurecidos, contra las mentes embotadas y contra el letárgico sueño que hace enmudecer a tantos, y que nos mantiene en la minoría de edad de la compasión y del sentimiento.

Los grandes problemas de nuestro tiempo no son, fundamentalmente técnicos, ni económicos, ni vinculados necesariamente a una sofisticada imaginación jurídico-política, sino de carácter cultural y moral, y que competen al hombre en tanto hombre. Hace falta, por tanto, un ajuste moral que avance hacia formas culturales basadas en la solidaridad, en la fraternidad y en la benevolencia filantrópica. El autor mantiene la convicción de que si no se logra hacer converger la acción social y política con una filosofía de la compasión solidaria, que se recapitulan en el deber positivo general de benevolencia, sólo quedará un pragmatismo con un fuerte potencial de embrutecimiento y violencia. En esta tarea inacabada del espíritu filantrópico no todo está perdido, sino que hay razones para un cierto optimismo. No hay que prestar oídos, por tanto, a los cantos escépticos o cínicos, ni a los muchos desencantados que levantan su voz para mofarse de los ideales de solidaridad y justicia.

La apelación a la benevolencia que aquí se formula requiere una indagación de su linaje para hacer explícitos sus diferentes registros y acometer así la necesaria tarea analítico-conceptual en el contexto filosófico-jurídico de su génesis ilustrada. El objetivo que se propone el autor es precisamente justificar que la benevolencia es un referente conceptual con su propia especificidad y que pertenece al acervo cultural de la vieja Europa de la modernidad.

El entramado ético-político en el que se incardina la benevolencia recapitula algunas de las confrontaciones más genuinas de la modernidad: la tensión entre el egoísmo y la conducta altruista, entre lo natural y el artificio, entre el interés y lo que contradice los criterios del beneficio y, de manera más radical, entre razón y pasión. Indagar, por tanto, la idea de benevolencia es afrontar uno de los pilares básicos de la vida en sociedad.

Como señala el autor, la benevolencia se abrió camino -como categoría ético-social con adherencias aristotélicas y estoicas- en la cultura europea de la modernidad, se introdujo en el discurrir del iusnaturalismo racionalista (*appetitus societatis* de Grocio y *socialitas* de Pufendorf), y adquirió una primera formulación conceptual con un específico tratamiento en el pensamiento iusfilosófico de Richard Cumberland.

En su obra *De legibus naturae disquisitio philosophica* (1672), Cumberland concibe la benevolencia-como puede apreciarse a lo largo del capítulo primero del libro- como aquella virtud que, al mismo tiempo que promueve el bien común (la felicidad y la perfección de todos los agentes morales de la humanidad), conduce también a la recompensa de la felicidad y subyace a los buenos deseos de los seres humanos. Cumberland -el primero y más severo crítico de Hobbes- ofrece un variado y muy sugerente elenco de definiciones de la benevolencia, siguiendo de cerca la idea estoica de la "*oikeiosis*" como aprecio recíproco y "simpatía" de unos para con otros, en una dimensión cosmopolita.

Según avanzamos en la modernidad ilustrada, puede advertirse -como destaca el autor en el capítulo segundo- que la categoría ético-social de la benevolencia se enriquece

conceptualmente, una vez ya secularizada, con la confrontación a que dio lugar la tesis del interés egoísta de Bernard Mandeville, reivindicada como única explicación del progreso material de la sociedad. El examen de la fábula de las abejas y sus paradojas sirve, en efecto, de hilo conductor para establecer la pugna dialéctica entre Mandeville, Shaftesbury y Hutcheson. Mientras que Mandeville consideraba a los hombres gobernados exclusivamente por la pasión egoísta, Shaftesbury, siguiendo a Cumberland, los consideraba dotados de sentimientos altruistas y benevolentes. Mientras que para Mandeville la benevolencia sólo vale para crear zánganos, Shaftesbury, frente al imperio del egoísmo, afirmaba la existencia en el hombre de un impulso natural para la acción generosa y humanitaria universal. Hutcheson -siguiendo a Shaftesbury y a Cumberland- no soportaba la imagen de los seres humanos convertidos en un fardo de intereses que negocian, sino que los concibe como seres socializados e inclinados por naturaleza al bien. Ningún hombre querrá verse reflejado en el molesto espejo de la fábula si puede verse reconocido en el mucho más amable de la benevolencia.

Tomando como marco de referencia la denominada por Hanna More “edad de la benevolencia”, los capítulos tercero, cuarto y quinto se centran en David Hume, Adam Smith y J.J. Rousseau como representantes del *ethos* de esa edad. Puede decirse, en definitiva, que Cumberland, Shaftesbury, Hutcheson, J. Butler, David Hume y A. Smith y Rousseau nivelaron la balanza desnivelada a favor de la naturaleza egoísta del hombre según la interpretación de Hobbes y de Mandeville. Todos aquellos, en efecto, insistieron en el carácter social del ser humano y en su natural benevolente. Hume consideraba más plausible la hipótesis de la *humanitas* desinteresada que la hipótesis contraria defendida por Mandeville. La benevolencia es, en efecto, para Hume una virtud social que merece la aprobación general de la humanidad y nadie puede proporcionar más mérito a un ser humano que la benevolencia, que es una tendencia a promover los intereses de la especie humana. En igual medida, *La teoría de los sentimientos morales* de A. Smith puede considerarse como un alegato antihobbesiano y mantiene una preeminencia de los sentimientos y de la benevolencia con respecto a la razón. Por la simpatía experimentamos una disposición a acomodar nuestras afecciones mentales a las de nuestros semejantes de donde surge un sentimiento de benevolencia. Smith critica la falacia y el mordaz ingenio de Mandeville, pues no se trata de ser del todo insensibles a las pasiones, sino sólo de reprimir su vehemencia para que no dañen al individuo ni a la sociedad. También Rousseau reprochaba a Hobbes el haber pasado por alto un principio que la naturaleza ha dado al hombre para “suavizar” la ferocidad del egoísmo y el ardor que tienen los hombres por su bienestar. Ese principio es la “piedad” o la compasión que es una repugnancia innata a ver sufrir a sus semejantes (tendencia a ver al otro en su condición de sufriente), aunque se trata de una emoción inicial que por mediación de la reflexión y su vinculación a la perfectibilidad humana acabará dando origen a la benevolencia.

Una mención especial merece, a nuestro juicio, el capítulo sexto del libro, dedicado a los desarrollos legislativos de carácter social que tuvieron lugar a lo largo del siglo XIX en Inglaterra, como extensión a la praxis jurídica de las convicciones derivadas de una activa benevolencia filantrópica. Es, por eso, el mejor campo de pruebas para apreciar cómo la benevolencia ilustrada y las ideas filantrópicas -que constituían el tomo moral de aquella época- lograron movilizar a las fuerzas sociales para propiciar un más que notable avance en el ámbito de la justicia social. Después de un apartado dedicado al factor religioso, según las peculiaridades del movimiento metodista, se estudian las reformas humanitarias paternalistas de la era de Blackstone y los amplios desarrollos legislativos de carácter social por influjo del benthamismo y del utilitarismo, sustentados en una rigurosa ciencia de la legislación. Pero fueron la benevolencia filantrópica y el humanitarismo los que verdaderamente impulsaron

las reformas, quedando a la vista la potencialidad transformadora de la virtud social de la benevolencia en la praxis social, con la legislación como instrumento.

El libro finaliza con un capítulo de conclusiones que son expuestas en la forma de doce tesis o considerandos que persiguen un doble objetivo. Por un lado, se elabora un trabajo de síntesis para acotar el concepto de benevolencia en la variedad de sus registros, según los diferentes autores objeto de estudio. Además, se pretende justificar que el concepto de benevolencia gestado en la modernidad ilustrada tiene su propia especificidad, que no se diluye nunca en otros conceptos que están próximos al campo semántico de la benevolencia, tales como solidaridad, fraternidad, altruismo, caridad, compasión, amistad, simpatía, filantropía...

Habría que añadir como elemento de análisis si resulta plausible y en qué medida es posible proyectar esta estructura ético-política, recapitulada en la idea de la benevolencia ilustrada, a nuestro mundo actual, dado que no quedó concluido el proyecto ilustrado de la modernidad. Al autor se le abre, por eso, un nuevo escenario en el que podrá abordar en futuras investigaciones esta compleja cuestión siempre pendiente.

María del Carmen Lara Nieto

Cano, Elena (coord.) (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias*. Barcelona: Laertes; ISBN: 978-84-7584-726-9, 158 pp.

La emergencia de la temática sobre competencias básicas en educación superior, ha supuesto una verdadera convulsión en el ámbito, al llevar consigo necesariamente otra forma de ver y afrontar el currículum, e incluso la propia finalidad de estos estudios. Pero la polisemia del concepto, sus orígenes diversos y la tradición curricular academicista imperante no eran los mejores escenarios para ello. Pese a estas circunstancias, el desarrollo de las mismas es cada vez más sólido, tanto en planes de estudio y guías didácticas, como en buenas prácticas. Aunque en este proceso se está avanzando a diferentes velocidades y con diferentes impactos identitarios y culturales en función de las dispares historias y trayectorias particulares planteamientos en las prácticas profesionales y del peso de esta concepción tiene en las áreas de conocimiento.

De otra parte, el tema de la evaluación viene siendo también de largo objeto de controversia. Muchos de los cambios curriculares dejan de ser interesantes desde el momento en que predominan determinados usos malsanos de la evaluación. Obviamente, por falta de conocimiento pedagógico sobre el tema, el profesorado no sabe qué es lo pertinente para valorar y controlar el logro de los aprendizajes que se proponen y lo que verdaderamente se han alcanzado en realidad (aprendizaje profundo).

El tema de la evaluación, no es baladí, pues ya lo identificaba Fullan (un importante teórico del currículum y del cambio) como la “*cola que mueve al perro*”, y sobre el que pivota en gran medida el rumbo que tome cualquier propuesta curricular implementada. Si se encuentran razonables claves “de sentido común profesional” es posible que desde ella se pueda vencer el escepticismo; pero si no, las viejas prácticas terminarán por aniquilar cualquier tentativa de cambio.

El asunto de la evaluación de competencias es complejo y especialmente abonado a la controversia y a tener que reparar en otras cuestiones clave como nuevas formas de planificación, de integración curricular, de metodologías más activas, del predominio del aprendizaje profundo sobre otros reproductores o la enseñanza...

La falta de prácticas consolidadas y de perspectiva está llevando en no pocas ocasiones a un querer y no saber o a una búsqueda desesperada para descubrir. Queda la sospecha de que la gran mayoría del profesorado sencillamente no las evalúa. Incluso cuando lo hacen, llevan o bien un objetivo academicista o con fuerte influencia de esta tendencia, o bien incluso prestando atención a los conocimientos, habilidades o procedimientos y las actitudes necesarias para el desarrollo de una capacidad, puede que no se esté evaluando una competencia.

El tema se complica bastante cuando se unen ambas circunstancias en un escenario ya complejo de por sí, como es la Educación Superior. Y es precisamente, en esta compleja conjunción, donde emerge el trabajo que se recensiona. Surge de un proyecto I+D+I titulado “*Evaluación de competencias de los estudiantes universitarios ante el reto del EEES: Descripción del escenario actual, análisis de buenas prácticas y propuestas de transferencia a diferentes entornos*” (Referencia SEJ2007-65786/EDUC).

Conviene también recordar en este punto la amplia y fructífera trayectoria del equipo y de la coordinadora en el ámbito de la evaluación de competencias¹ y del impacto de ello en el desarrollo profesional del profesorado universitario².

¹ Cfr. Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (3), Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>

² Cfr. los siguientes trabajos de Elena Cano: *El portafolios del profesorado universitario: Un instrumento para la evaluación y para el desarrollo profesional* (Barcelona: Octaedro, 2005); *Cómo mejorar las*

El trabajo reseñado, haciendo acopio de tales fuentes, da cumplida cuenta del tema. Aborda los principales factores que intervienen desde un conocimiento profundo de la organización y didáctica universitaria y usa los cinco casos expuestos de diferentes titulaciones en Cataluña, como ejemplos ilustrativos, para áreas particulares.

El trabajo se compone de dos grandes bloques y una pequeña presentación de la investigación que dio origen a estos resultados. En el primero de ellos, para ubicarse y tener un norte para orientarse, se da un repaso ágil a los dos temas centrales: a) diseño por competencias en educación superior; y b) la evaluación por competencias. En el segundo, más sustancioso para comprender y ubicarse en el escenario de buenas prácticas reales, presenta cinco casos de evaluación por competencias.

En este primer bloque, para no quedar obnubilados por las competencias, advierte de los principales riesgos modelos técnicos y conductistas apostando abiertamente por una visión amplia e integrada (académico y profesional, diferentes tipos de conocimientos y de inteligencias), que va más allá de los aprendizajes meramente instrumentales, incorporando a las competencias dimensiones importantes como la reflexión, la comprensión, la crítica... Apuesta, pues, por una perspectiva holística, e integradora, alejada tanto de la fragmentación disciplinar como de ingenuos y pretensivos planteamientos utópicos o alejados de la realidad de la práctica profesional posible.

Tras la definición de qué entienden por competencias para la educación superior, se centra en el foco del trabajo: la evaluación de competencias.

La evaluación de estas "grandes capacidades" (como denominan, p. 31) supone algunos puntos de partida: la evaluación orienta el aprendizaje y no puede limitarse a la calificación; tiene una dimensión formativa; debe ser variada en técnicas, instrumentos, agentes...; ha de estar plenamente integrada con el resto de elementos del currículum y ha de servir para la concienciación del alumnado. En este puntodeterminan ciertos criterios de la buena práctica de evaluación, que son en gran medida comunes y que empapan obviamente a la evaluación por competencias. Entre las que destaca ideas tales como: colegiada, consensuada, integrada, articulada, compartida, coherente, formativa, variada...

Describe y analiza experiencias reales de evaluación de competencias en diferentes áreas de conocimiento: Derecho (2), Biología, Turismo y Telecomunicaciones. Todas ellas son experiencias reales que son contextualizadas, descritas, analizadas y de las que se van extrayendo diferentes aprendizajes particulares. Si cada caso puede ilustrar y ejemplificar posibles desarrollos por ámbitos de conocimiento, también ofrece una mirada transversal e integradora. De este modo, concluye con unas propuestas para la mejora desde la presentación de varios aspectos emergentes:

- En cuanto a *diseño curricular*, señala que es un proceso complejo, articulado, integrado y consensuado entre varios profesores, materias y perspectivas (académica y profesional). Por lo que la definición de competencias debe hacerse en función de estos ámbitos, para un contexto real y de manera tal que se construya entre todas sin solapamientos y lagunas. Luego la evaluación debe ser conjunta y con *feed-back* al alumnado.
- En cuanto a *metodología* docente, supone una revolución en tanto que deben orientarse hacia el aprendizaje profundo en contextos, tareas y usos diversos, del que no quedan exentas las imprescindibles prácticas (también en empresas). Y conlleva también varios modelos de trabajo y un conjunto amplio de tareas variadas.

"Las metodologías que permiten desarrollar competencias pasan por la creación de escenarios, actividades y estrategias que permitan integrar actividades y conocimientos diferentes" (p. 145).

- En cuanto a *metodologías de evaluación* apuntan diversos modelos, desde simulaciones a portafolios, resaltando también el rol de la evaluación diagnóstica.

competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado (Barcelona: Graò, 2005)

- *Nuevo rol del alumnado.* Con las competencias y su evaluación, el alumnado va ganando protagonismo en su propio aprendizaje, y, por tanto, también en su propia evaluación. Es muy importante esta participación y aparece en todos los casos.

“El alumnado no es un simple sujeto de evaluación, tiene que ser protagonista de su propia evaluación, y para ello debe poder participar en el desarrollo de esta y en la concepción, tanto de conocimientos como de competencias, que él/ella cree que serán interesantes adquirir a lo largo de sus estudios” (p. 145).

“Es necesario que este [el estudiante] conozca el proceso que se va a seguir para evaluarlo, porque es sólo a partir de este conocimiento como podrá llegar satisfactoriamente a un buen resultado” (p. 147).

- *La evaluación* como elemento general y complejo, debe ser variada y multiagente. Falta una cultura de evaluación, que -como señalan los autores- necesitaría de un proceso y un cambio largo, progresivo y sociocultural.

Es claro que con este tema se está iniciando un camino sin retorno, en el que es necesaria mucha implicación y reflexión profesional colectiva; y al que está convocado todo aquel agente que intervenga en los procesos de aprendizaje de los estudiantes en cualquiera de sus contextos. Para lo que proponen un lento pero inaplazable cambio cultural, que hay que ir desarrollando desde la práctica.

En definitiva, un libro valiente, oportuno y útil; muy ilustrativo y que será muy bien venido por los docentes universitarios de las diferentes áreas de conocimiento y que se encuentran necesitados de ejemplificaciones prácticas comentadas que puedan alumbrar caminos por los que experimentar.

Lorena Domingo Martos

Sanz, Carlos (2010): *Aquí jugamos todos*. Madrid: Pila Teleña. ISBN: 978-84-953-5365-8

Generalmente cuando se habla de inclusión y socialización en el aula no se hace referencia concreta a la Educación Física. Lamentablemente, el alumnado con discapacidades motoras, que precisa ejercicios de esta índole, queda excluido de esta materia, ya sea por decisión del profesorado, de su familia o por decisión propia motivada por experiencias excluyentes sufridas con anterioridad, baja autoestima, sentimientos de inferioridad, etc. sin considerar las implicaciones negativas que esta exclusión tiene en el desarrollo tanto afectivo-social como motor de este alumnado.

Este trabajo pone de manifiesto la labor de un profesor comprometido que ha visto en la Educación Física un arma poderosa de integración y socialización para todo el alumnado sin discriminación alguna.

Carlos Sanz ha querido unir en su trabajo el poder de rehabilitación de la actividad motriz con el efecto socializador del ejercicio grupal y de la interacción entre iguales, todo ello motivado con el juego como hilo conductor de toda actividad. Como resultado ha obtenido este práctico libro que anima al profesorado a potenciar las posibilidades de todo su alumnado, en especial de los que padecen algún tipo de discapacidad motora, siendo consciente en todo momento de que cada alumno o alumna tiene aptitudes corporales diferentes, independientemente de que presente o no una discapacidad motora.

La finalidad eminentemente práctica junto con su marcado carácter inclusivo, convierten a este libro en una buena referencia a considerar por el profesorado de Educación Física a la hora de trabajar en el aula de referencia con alumnos o alumnas con discapacidades motoras. Uno de los mayores valores de este trabajo es que su autor, con sus propias experiencias docentes personales, ha podido nutrir de realismo, eficacia y veracidad las aportaciones de esta obra. De esta forma, Carlos Sanz pretende que este libro sea una valiosa guía para la inclusión en Educación Física, facilitando así la labor de otros docentes que apuesten por un aprendizaje inclusivo.

El tratarse de un material esencialmente práctico diseñado para su uso en el aula, su estructura se asemeja a una programación didáctica, respondiendo a dos preguntas fundamentales: *¿Qué queremos hacer?* y *¿Cómo lo hacemos?*, cuya respuesta coincide con dos partes esenciales de todo proyecto educativo: los objetivos y la metodología respectivamente. Y está enfocado a la consecución de su principal objetivo: lograr que los alumnos y alumnas con discapacidad motriz participen en las sesiones convencionales de Educación Física de manera activa dentro de su grupo de referencia.

En la primera parte de este libro Carlos Sanz describe con detalle y fidedignamente (debido a su experiencia como docente), las dificultades y realidades a las que el profesorado que pretenda realizar prácticas inclusivas se va a enfrentar en su práctica educativa a la hora de impartir clases de Educación Física en grupos en los que haya algún alumno con discapacidad motora. Frente a estas dificultades, Sanz propone diferentes formas de afrontar los retos y desafíos que la lucha por la inclusión desencadena, facilitando así, a otros docentes noveles en este campo, la toma de contacto con la práctica educativa inclusiva, es decir, con la educación para todos y todas.

Maestros y profesores se enfrentan día a día en sus aulas a grupos claramente heterogéneos, compuestos por niños y niñas, que aunque normalmente son de la misma edad, no comparten otras características, aptitudes, actitudes, habilidades, etc., y esto los hace únicos. A esta heterogeneidad da respuesta el libro de Carlos Sanz, que apuesta por la integración de los alumnos con discapacidad motriz en las sesiones convencionales de Educación Física. La evidencia y consideración de un alumnado heterogéneo, que queda manifiesta en este libro, dota de realismo y credibilidad a las ideas de Sanz, al contrario de lo que ocurre con otras aportaciones cerradas e inflexibles que parten de un alumnado utópico, cuyos componentes avanzan al mismo ritmo y responden de la misma manera a las mismas propuestas educativas.

Durante toda la lectura, Carlos Sanz ejemplifica cada aporte con ilustraciones, esquemas y experiencias reales, que enriquecen la lectura y facilitan la comprensión por parte del lector; más

específicamente en su última parte, el autor muestra numerosos ejemplos de forma gráfica de sesiones realizadas en distintos ciclos de primaria, que pueden ser adaptados a otros niveles y que ya han sido puestas en práctica en un aula real, por lo que son iniciativas viables para poner en práctica en cualquier aula ordinaria con alumnos y alumnas cuya nota común es la diversidad.

Las sesiones de Educación Física propuestas por Carlos Sanz en este libro atienden a diferentes aspectos del desarrollo psicomotor tales como el cuerpo (imagen y percepción, habilidades y destrezas y expresión y comunicación), la salud corporal y los juegos, lo que muestra las amplias posibilidades de adaptación de todos los tipos ejercicios a las necesidades y posibilidades de cada educando.

En definitiva, las iniciativas inclusivas propuestas en este libro son un claro ejemplo de que la inclusión es posible, que no se trata de una quimera, sino de esfuerzo, profesionalidad, respeto y valores humanos.

Diana Amber Montes