

BENLLOCH, Montse: *Por un aprendizaje constructivista de las ciencias. Propuesta didáctica para el ciclo superior de básica*. Madrid, Visor libros, colección aprendizaje, 1984, 176 páginas.

Esta obra está dirigida esencialmente al profesorado de ciencias en el ciclo superior de EGB, es decir, al que trabaja con preadolescentes de 11 a 13 años. Su contenido es el fruto de una práctica real llevada a cabo a lo largo de dos cursos escolares con un mismo grupo de alumnos y basada fundamentalmente en las teorías de Piaget sobre la psicología y la evolución de la inteligencia infantiles.

La autora señala en primer lugar la necesidad de potenciar el estudio de las ciencias naturales en la escuela, relegadas normalmente a un segundo plano tras la cultura abstracta (las matemáticas) y la puramente verbal (lengua y literatura). Su objetivo prioritario es dar a la mayoría de los niños una amplia comprensión de los principales fenómenos del mundo natural y al mismo tiempo crear en ellos un cierto «espíritu de la ciencia».

Para conseguir estos objetivos, propone el uso de una didáctica de las ciencias según las teorías de Piaget, aunque sin mitificarlas y teniendo buen cuidado de no malinterpretarlas o deformarlas.

Montse Benlloch parte de la base de que no siempre existe concordancia entre la comprensión infantil y las explicaciones y transmisión de conocimientos que el adulto imparte.

Esto es debido a que el niño no asimila, en la medida en que el adulto espera, lo que él le enseña y explica. El proceso de asimilación de un niño va basándose en sus experiencias prácticas y mentales. Por ello cuando en la enseñanza de las ciencias muchos profesores creen que mos-

trando claramente la realidad y sus características a los ojos del niño este los aprehenderá por la percepción, no tienen en cuenta que no se da una lectura directa de la experiencia, ya que ésta pasa por el acto intermediario de la representación mental que el sujeto posee y que le es propia y particular. Aquí es donde se producen los errores: en la interpretación particular que cada niño hace de lo que se le ha explicado. Por este motivo, la autora propone precisamente partir de lo que el niño sabe de cada tema, con sus aciertos y errores, para posteriormente preparar una programación sobre el tema que se quiere estudiar adaptada a los errores y aciertos del niño.

Como bien señala Montse Benlloch, no es cierto que porque el niño haya comprendido la estructura lógica de un hecho físico en un contexto determinado, sea capaz de generalizarla en otro contexto cualquiera. Tampoco es cierto que «la experiencia sea la evidencia», pues sólo en el caso de que la «evidencia» se haya instalado con anterioridad en el pensamiento del alumno, la «experiencia» será significativa para él.

Por ello concluye que la intervención de los hechos y la actividad de los objetos sólo podrá movilizar el funcionamiento intelectual del niño a condición de que se presenten adecuadamente a las características del particular momento evolutivo en que ese niño se encuentra. Esta adecuación no sólo pasa por conocer los rasgos más generales de su actividad intelectual, sino que pasa por saber seleccionar el material más adecuado para la situación más favorable.

Debido a lo anterior, y aun garantizando la aplicabilidad de todas las propuestas sugeridas en el libro para tratar distintos temas de ciencias, la autora advierte que «conviene evitar las transposiciones mecánicas de cualquier propuesta, en beneficio de una utilización adaptada de la misma a la realidad escolar de cada profesor».

El trabajo en pequeños grupos dentro de la clase no es suficiente para permitir el desarrollo de un programa como el expuesto en este libro. Es necesario además crear el clima adecuado para que los niños se desinhiban y cooperen activamente. Para ello debe suprimirse todo lo que signifique competitividad, aceptar las respuestas de todos por muy descabelladas que sean y llevarlas a la reflexión mediante preguntas y experiencias: «Poco a poco los niños se fueron acostumbando a reflexionar sobre las respuestas de los demás y empezaron a buscar la forma de rebatirlas cuando no les convencían...» «Al finalizar el programa de trabajo nos encontramos con un grupo de alumnos que respetaba cualquier opinión siempre que fuera fundamentada, que sabían contestarla experimental y lógicamente y que empleaban el humor sin agresión.» En definitiva, una experiencia no sólo útil para el aprendizaje de las ciencias naturales sino para la convivencia con los demás y el desenvolvimiento de cada niño en su propia vida.

Los temas de ciencias desarrollados por la autora en su experiencia y que aparecen perfectamente detallados en el libro son los siguientes:

— Las propiedades de la materia: ¿Por qué se hunde una piedra?

— La vida y los seres vivos más pequeños: «Dentro mío todo vive»

— Las células: «Mis células son más grandes que las de Pili»

— El proceso digestivo: «Poca cosa queda dentro»

— La composición de los alimentos: el almidón: «La saliva liquidó al yodo»

— La construcción del almidón mediante la fotosíntesis: «¿qué le está pasando a esta patata?»

— La erosión causada por los ríos: «La montaña se ha gastado»

— El aire y su acción: «El oxígeno es un aire bueno»

Todos ellos constan de un contenido esquemático del tema, una propuesta didáctica, lo que los niños saben sobre el tema, cuáles son los errores que los niños cometen y por qué los cometen, los aciertos infantiles, una programación adaptada a los errores y aciertos de los niños y diversas actividades para alcanzar los objetivos marcados en cada programa.

La autora incluye un índice al final del libro con el material de laboratorio que utilizó para las experiencias. Se trata en general de instrumentos sencillos y asequibles y de aprovechar materiales cotidianos e incluso de «desecho» (trapos, arena, piedras, judías, canicas, tuercas, cerillas, cajas de zapatos, etcétera).

También incluye una bibliografía breve, pero precisa sobre los aspectos científicos, pedagógicos y psicológicos que integran su libro.

CLARA GOMEZ SANCHEZ

DORADO SOTO, María Angeles: *El pensamiento educativo de la Institución Marista*. Edita: NAU Llibres. Valencia, 1984, 261 páginas.

La obra pretende ser un estudio analítico sobre el pensamiento pedagógico de Marcelino Champagnat (1789-1840), fundador de la Institución Marista (1817). Se centra en la figura y pensamiento de Champagnat y las menciones históricas ubicando una y otra, así como las menciones a legislación o métodos educativos, tienen como referencia a la Francia de la época. Por supuesto, las valoraciones personales de la autora en torno a la «Historia humana» y sobre los valores dominantes en nuestros días corresponden a la sociedad capitalista actual en los países occidentales desarrollados, sobre todo cuando, en el último capítulo, habla del materialismo que nos corroe.

Las únicas referencias a los Maristas en España las encontramos en la introducción. «En el ámbito educativo español, uno de los sistemas y de los hechos pedagógicos que han tenido mayor relevancia ha sido justamente el marista. Y no porque represente una concepción innovadora de la educación, sino porque condena en sí mismo los aspectos y perspectivas fundamentales de la pedagogía tradicional, enfrentados a una situación radicalmente nueva: la irrupción de los nuevos valores, que, incubados en el gran viraje renacentista y humanista de un ideal de la Hélade, afloran masivamente en la escena social con la Revolución Francesa.

Desde su venida a España, hacia 1886, el Instituto Marista ha tenido un papel nada desdeñable en la formación de las jóvenes generaciones. Introducido en un momento en que las fuerzas conservadoras tomaban de nuevo el timón de la nación, el Instituto sintonizó, desde el principio, con cierto ambiente 'restaurador', parecido, en muchos aspectos, a aquel en que había nacido. Y en España, como en Francia, dicho Instituto representó un intento de adaptación de la pedagogía tradicional a la nueva situación sociológica e ideológica, desde perspectivas y supuestos cristianos y conservadores. A partir de entonces, el espíritu marista, en sus diversas variantes y adaptaciones, empezó a dejar su impronta en la sociedad española, en su intento de 'formar buenos cristianos y virtuosos ciudadanos'.

Pero la autora no se plantea estudiar las vicisitudes de la enseñanza marista en España. Lo que le interesa, y convierte en su objeto de trabajo, es el análisis del pensamiento educativo de la Institución Marista, tal como fue en sus orígenes, es decir, en el propio Marcelino Champagnat. Se trata, a su juicio, de un trabajo indispensable para comprender debidamente la influencia del Instituto en la sociedad española durante casi un siglo (1886-1986). Con él propor-

cionará a otros estudiosos un punto de referencia sólido, en orden a una eventual investigación sobre la fidelidad del Instituto, en cuanto hecho histórico, a la doctrina del fundador.

Ha creído necesario abordar la doctrina de Champagnat, tal y como se nos ofrece en sí misma, y procurar guardar una actitud objetiva. Sólo en la medida en que dejemos manifestarse el pensamiento de Champagnat, tal como es, y, en la medida de lo posible, suspendamos todo juicio *a priori* sobre el mismo, podremos conseguir que aparezca como un todo cuyas partes se iluminan mutuamente y se prestan coherencia y final significado.

El contenido de su estudio se inicia con un capítulo que versa sobre el marco histórico-social donde nace el Instituto Marista. «Convenía hacer referencia al ambiente político, religioso y social, pues, aunque el objeto de nuestro trabajo es el pensamiento marista sobre la educación, me ha parecido interesante ofrecer una panorámica que facilitase su encuadre en el ámbito más amplio de la Historia humana. Hemos pretendido, en definitiva, presentar los perfiles fundamentales de la época de la Restauración borbónica en Francia, tras la era napoleónica.»

Por lo que respecta al tema de la investigación, propiamente dicho, los puntos que lo constituyen vienen tratados en los capítulos siguientes, a saber: El capítulo II trata de los orígenes del proyecto educativo marista, es decir, de sus antecedentes, de las influencias que recibió, de la situación pedagógica que lo determinó, en resumen, del fondo sobre el que se recorta la figura y la obra de Champagnat.

El capítulo III versa sobre la experiencia de M. Champagnat como educador, y los capítulos IV, V y VI, sobre la concepción pedagógica de Champagnat: el educador, el educando y la educación; sobre las dimensiones de la educación en él mismo, y sobre la concepción de la disciplina escolar y la didáctica pedagógica que aquél tenía.

Por último, en el capítulo VII ha confrontado las líneas básicas del pensamiento educativo marista (que, al fin y al cabo, refleja el ámbito educativo donde aquella Institución se sitúa) con el horizonte pedagógico de nuestro tiempo. «De esta manera, el diálogo, por así llamarlo, entre la concepción de Champagnat y la nuestra, se alza sobre un coloquio más global: el de nuestros mundos respectivos. Sin duda, un diálogo tal no puede entrar en particularidades; se desarrolla siguiendo el hilo de los grandes temas de la educación: proceso de secularización de nuestro mundo y sus repercusiones en el ámbito educativo, pedagogía de la esencia y pedagogía de la existencia, actividad y pasividad en el educando, autoridad y libertad.»

Como última nota técnica quisiera señalar que los dos libros fundamentales para el estudio del pensamiento de M. Champagnat son: Champagnat, M.: *Guía del Maestro*, Zaragoza, 1942, Luis Vives, y *Enseñanzas Espirituales*, Zaragoza, 1955, Luis Vives.

A la hora de trabajar este libro debe hacerse lo que indica el término y debe trabajarse mucho. Es tremendamente costoso seguir el hilo de la autora, sobre todo porque no creo en ese hilo, no veo ninguna interpretación, no veo ninguna argumentación, sino una apología del fundador, al cual se achacan algunos pequeños defectillos por no haberse acoplado perfectamente bien al espíritu pedagógico de su época, a los nuevos aires educativos. Pero lo intentó y, tal como demuestra la evolución de los colegios maristas, venció. Fue un apóstol y aportó cosas valiosas a la pedagogía. ¡Ojalá sea así!

No conozco los textos primitivos de M. Champagnat y por ello he citado anteriormente dos libros que voy a intentar encontrar. Creo que la autora no es sincera en su presentación de citas, utiliza lo que quiere y como quiere. Para algunos apartados hay citas textuales y para otros resúmenes u opiniones. Ante esta situación me siento indefenso. Creo que algunos principios muy claros en el fundador, de tinte religioso y apostólico son «civilizados» (de sociedad «civil») por la autora. Como ejemplo, y no es de los más sugerentes, veamos el siguiente. El fundador dice, «parafraseando al profeta Isaías: 'Todos los hombres serán enseñados por Dios' (IS.54.13), Champagnat señala que Dios es nuestro primer maestro en el pensamiento, la conciencia y la palabra. No interviene visiblemente en la educación, la cual está confiada a los maestros humanos pero él es el que obra verdaderamente la educación del hombre. Por eso el pedagogo no puede ser otra cosa que un cooperador de Dios. Y, evidentemente, la actitud para cooperar con él sólo la tendrá aquel que esté unido a él y participe abundantemente de su espíritu.

Ahora bien, tal unión no es otra cosa que la piedad o la religiosidad. Sin el auxilio divino quedan sin efecto los esfuerzos más improbos y constantes. Por consiguiente, un maestro que no sea al mismo tiempo un hombre religioso no es apto para la enseñanza...»

(Página 67) «Así pues, para Champagnat, la religiosidad auténtica es un requisito indispensable para el educador. Este ha de poseer una competencia en todos los terrenos, pero esta cualidad ha de ir acompañada de una apertura a Dios, de una comprensión y experiencia del sentido último de las cosas. Es normal que así sea, e incluso en el caso de una educación laica, el pedagogo, si ha de ser algo más que transmisor mecánico de conocimientos, deberá poseer una ex-

perencia de las bases o los principios éticos que rigen su vida. Sólo así podrá llevar a cabo su obra de educador (11).»

Es muy difícil saber qué dice el fundador y qué parte corresponde a María Angeles. Yo estaba dispuesto a afirmar que la autora civilizaba el pensamiento de Champagnat de la siguiente forma: a un principio claro (sólo tiene aptitud para enseñar quien esté unido a Dios y participe abundantemente de su espíritu), sigue: un maestro que no sea al mismo tiempo un hombre religioso no es apto para la enseñanza; a continuación: se exige una comprensión y experiencia del sentido último de las cosas, y finalmente: una experiencia de las bases o los principios éticos que rigen su vida (la del propio maestro, supongo). Lo que era clarísimo parece que se va disgregando hasta convertirse en algo que la autora considera aceptable en la época actual. Esto es lo que estaba dispuesto a afirmar hasta caer en la cuenta de la nota final (11) y sumirme en un mar de dudas. En la nota remite a la página 367 de la obra *Enseñanzas Espirituales*. Con lo cual ya no sé que ocurre. Se ha debido producir un grado tal de identificación de la autora con el fundador que es difícil separar una de otro.

Decía que no es el texto más sugerente porque unos comentarios que realiza la autora a una cita no tienen pérdida. (Página 48) «Evidentemente (que conste que a mí no se me había ocurrido ninguna mala interpretación) este es un texto híbrido, por no decir superficial y desafortunado, a partir del cual no es posible enjuiciar las ideas pedagógicas de Champagnat. Por otra parte, es un texto del que estudiosos superficiales y panfletarios podrían sacar el máximo partido.» Digámoslo claro, hay algo que proteger y por tanto lo que ha escrito es en defensa de algo, camuflando lo que haga falta o no diciendo lo que no haya querido. Para justificar el texto criticable presenta distintos argumentos mediante citas o resúmenes hasta llegar a que, «nos encontramos con una visión más positiva de la cuestión». ¿la que dice el fundador o la que quiere ella?

Además de suavizar, como hemos visto, disminuye el valor de algunos pensamientos procedentes de un libro que en otras ocasiones usa sin remilgos. Veámoslo. Anteriormente ha hablado de la autoridad necesaria al maestro según Champagnat y continúa, (página 72) «En la educación ha de dominar siempre la razón, la reflexión, el consejo. Aquí está el fundamento de toda autoridad. Sólo quien domina las propias inclinaciones y las somete al dictado de la razón puede a su vez ejercer la autoridad sobre otros (...) por eso la firmeza que no se funda en la ver-

dad es falsa y la que no se basa en la abnegación no es digna de tal nombre». Son reflexiones sobre las *Enseñanzas Espirituales*. Y a continuación dice: «En la *Guía del Maestro* se habla también de la firmeza pero en un sentido más superficial, casi exclusivamente represivo. No hay que olvidar que este libro se inspira en el pensamiento de Champagnat de un modo menos directo que las *Enseñanzas Espirituales*.»

Sin embargo, a lo largo del libro cita abundantemente la *Guía del Maestro* sin ningún reparo y en el capítulo I, Marco Histórico-social, página 20, tras explicar que el fundador únicamente dejó escritos un ensayo de Reglas de 58 páginas y un cuaderno de 11, dice:

«Después de la muerte del fundador, su sucesor previó la necesidad de celebrar Capítulos Generales en épocas preestablecidas. Lo exigía el enorme crecimiento de la Congregación. El Segundo capítulo General se reunió en 1852 y prosiguió su labor en los años siguientes. Tomando como punto de partida las Reglas primitivas, formó con cada una de sus partes un cuerpo de doctrina para dar lugar a los tres volúmenes: *Reglas Comunes*, *Guía del maestro*, destinada a fijar los métodos de enseñanza, y *Reglas del Gobierno*, las cuales no fueron retocadas hasta que la Santa Sede dio las Constituciones definitivas.»

Tras otros libros, «*La vida del P. Champagnat* apareció en 1857 en dos volúmenes de 325 y 414 páginas respectivamente; el primero se refería a su vida propiamente dicha, y el segundo a sus virtudes. El autor fue el hermano Juan Bautista Furet (...) En cuanto a las *Enseñanzas Espirituales*, pueden considerarse como la tercera parte de la vida del fundador. En efecto, son un compendio de pláticas del P. Champagnat con los Hermanos, aunque con muchos comentarios propios del autor.»

Por todo lo anterior, creo que la diferencia entre la proximidad de un libro u otro al pensamiento de Champagnat es mínima, y si la autora cree que su afirmación tiene sentido, que la razone. Mi impresión es que, excepto los «defectillos» presentables, lo que no le parece a la autora aceptable o de acuerdo con sus preferencias, simplemente deja de existir. Siendo pues poco creíble la objetividad que anunciaba al principio.

Finalmente, señalar la existencia de multitud de errores tipográficos que, dada la extrema concentración necesaria para el estudio del libro, sientan como tiros.

ANTONIO FARJAS

FERRERO, J. J.: *Teoría de la Educación. Fenomenología del hecho educativo*. Bilbao, Universidad de Deusto, 1985.

En un contexto como el nuestro, marcadamente pragmatista, cualquier ensayo de teoría suena a pura abstracción, a montaje de laboratorio, sin contacto alguno visible con la realidad del momento. Una apreciación que, aparte de simplista, no hace justicia a las estrechas e inevitables relaciones de la teoría con la vida real. Porque, es en la realidad de la vida donde se encuentran originalmente las raíces de cualquier teoría, su punto de referencia permanente, su fuente de inspiración y, en definitiva, su prueba final de solidez, viabilidad o ineficacia.

Consciente de que, a ese divorcio mental generalizado entre realidad y teoría, no son ajenos los profesionales de la teorización en cualquier campo, el autor de esta obra ha renunciado al procedimiento clásico de iniciar la reflexión sistemática en torno al hecho educativo elevándose ya, de entrada, a la contemplación de las ideas, dando por *supuesta*, más que por *subyacente*, la realidad misma de la educación. Y, en consecuencia, ha querido enfrentarse inicialmente con esa realidad, para analizar las circunstancias concretas que actualmente la mediatizan o definen, como propedéutica, punto de partida y referente comprometedor de cualquier otra reflexión posible.

El autor concibe, pues, esta obra no como algo en sí mismo acabado, a manera de fase terminal de un proceso reflexivo, sino como parte inicial de un largo recorrido, que pretende establecer anclajes sólidos en la propia *fenomenología del hecho educativo*, en orden a la subsiguiente construcción, pieza a pieza, del voluminoso edificio teórico de la educación.

Desde esta perspectiva, el autor hace una aportación metodológica estimable al planteamiento de una Teoría de la Educación más vitalista, menos desencarnada y, por lo mismo, más asumible por todos aquellos que, tanto en las Escuelas Universitarias del Profesorado como en las Facultades de Ciencias de la Educación, han de emprender la consideración fundamental de la educación en nuestro tiempo. Sin excluir, naturalmente, de esa consideración a cuantos, desde cierto nivel cultural, quieren tener una visión panorámica del hecho educativo a la altura de los años ochenta, de fácil comprensión en esta obra, aunque no escasa de matices, y con documentación de última hora.

La obra aparece manifiestamente dividida en tres partes. La primera se ciñe a un análisis del fenómeno educativo en nuestros días, abundando en las causas de su dinamismo incontrolable, así como en las tensiones que genera. La segunda se plantea las posibilidades de superar una si-

tuación crítica angustiosa, de carácter a la vez cuantitativo y cualitativo, mediante la apertura inaplazable y decidida al cambio. Y la tercera profundiza en las distintas variables del fenómeno participativo, con obligada referencia al marco de estructuras y formas a que la legislación española en nuestro país orienta la dinámica educativa en nuestro país.

Una última originalidad digna de resaltarse en este libro es la inclusión de una serie de textos, cuidadosamente seleccionados por el autor, en relación directa con cada parte, al objeto de estimular la reflexión personal del lector a partir de fragmentos tomados de la bibliografía reciente y que, por su abundante capacidad de sugereencia, obligarán a pensar y, consiguientemente, a asumir la irrenunciable cuota de compromiso que a cada uno corresponde ante la educación.

TOLEDO GONZALEZ, Miguel: *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid, Santillana, 1981, 285 páginas.

Pocos temas educativos han despertado una polémica tan viva como ha levantado el de la integración. El actual curso escolar ha comenzado en nuestro país con un ambicioso proyecto hecho realidad: la integración de alumnos deficientes o discapacitados en la escuela ordinaria. Esta obra, de carácter marcadamente práctico, es ahora un útil manual.

Muchas escuelas españolas han abierto sus puertas a alumnos «diferentes» pero el concepto de normalización de las personas con discapacidad, por ser todavía nuevo, tiende a despertar resistencias y, en ocasiones, se habla de ella como de una utopía, una amenaza y en todo caso de un proyecto que trae consigo graves problemas en la puesta en práctica.

Para llegar a la meta de la integración la familia, la escuela, el medio laboral y la comunidad entera han de cambiar sus valores sociales, su organización, sus modos de funcionamiento, dejar a un lado sus prejuicios, estereotipos y formas más o menos solapadas de discriminación, y la integración ha de abarcar todos los sectores de la persona disminuida y todos los aspectos de su ciclo vital.

Pero lo cierto es que la separación comienza siempre en la escuela especial clásica en la que se ha practicado una educación segregada sólo coherente con una elección de vida segregada: después de la escuela segregada, el trabajo segregado, la residencia segregada y un largo etcétera. Sólo cuando el niño con discapacidad asista a la escuela ordinaria será aceptado más tarde

por la sociedad como ciudadano de plenos derechos y deberes.

Razones de prioridad y urgencia llevan entonces al autor a tratar el tema de la integración sólo en lo que respecta a la escuela y en su análisis de la integración escolar divide la obra en dos bloques perfectamente diferenciados.

En el primero intenta responder a estos prejuicios y estereotipos analizando a fondo la historia de la «atención» a la persona «diferente» y la filosofía de fondo de las instituciones y de la escuela especial, para seguidamente exponer con detalle los principios y consecuencias de la ideología de la normalización: el modo más lógico para que las personas con discapacidades ejerzan sus derechos humanos. Este primer bloque finaliza con la aportación de unas líneas generales para la ejecución de un plan de normalización en la escuela ilustrada con la descripción de dos experiencias, las de los planes de Parma y Nebraska que el autor estudió *in situ* y que recogen las dos vertientes imprescindibles en todo proyecto de integración: la preparación del niño con discapacidad para una mejor integración en la escuela ordinaria y preparación de la escuela para integrarlo lo mejor posible.

El segundo bloque de la obra consiste en una exposición de sugerencias útiles para la instrumentación de un plan de normalización, sugerencias destinadas prioritariamente a aquellos profesores que con su práctica docente van a hacer realidad la integración escolar.

El conjunto de sugerencias se organizan, en una exposición inmejorablemente didáctica, en torno a temas como «el niño que precisa silla de ruedas», «niños con audición muy disminuida», «el niño con crisis epiléptica»... Acompañando el texto con dibujos y esquemas el autor explica, en un lenguaje claro y directo, las características de cada una de las discapacidades tratadas, y de los aparatos o instrumentos de apoyo de que los diferentes alumnos precisan: la silla de ruedas, la sonda..., los problemas que se derivan para el medio escolar de su uso, la organización del mobiliario de la clase, de los aseos... y ofrece soluciones que muchas veces responden a la simple imaginación y flexibilidad, pues el autor busca conscientemente abordajes simples para tratar de integrar a los alumnos discapacitados para evitar la sofisticación de la escuela especial y el costo del personal de apoyo.

Por último y en respuesta también a otra polémica actual: el ordenador en el aula, el autor dedica un capítulo final a la exposición de las ventajas de este medio para la integración y el desarrollo cognitivo del niño discapacitado.

La obra pretende ser, en definitiva, un manual urgente que nos acerque a la serie de problemas,

teóricos y prácticos que parece presentar la normalización en sus comienzos, un instrumento al servicio de las escuelas españolas. Sólo dentro de algunos años será posible hacer un trabajo detallado de sus resultados.

MAGDALENA ECHEVARRIA ARNAIZ

VILLA SANCHEZ, Aurelio: *Un modelo de Profesor ideal (Multidimensionalidad del modelo del profesor ideal y condicionantes estructurales que lo determinan)*. Colección: Estudios de Educación. Edita: Ministerio de Educación y Ciencia, Servicio de Publicaciones, Madrid, agosto-1985, 296 páginas.

Pese a las múltiples investigaciones existentes sobre la figura y condiciones exigibles o existentes en el profesor, esta investigación añade aspectos no considerados anteriormente. Trata de dar respuesta a una serie de preguntas: ¿Existe un modelo único de profesor ideal?, o contrariamente ¿existe un modelo multidimensional del profesor? ¿El modelo de profesor ideal se percibe de modo diferente en razón de algunas variables personales, sociales, educativas? ¿Existe una asociación significativa entre la percepción del perfil del profesor ideal y la percepción de un determinado clima escolar? Los alumnos de distinto sexo, de distinta procedencia social y geográfica, de diferente rendimiento, de diversos tipos de centros, ¿desean el mismo ideal de profesor? En caso contrario, ¿en qué difieren?

La obra se divide en dos partes: una, marco y desarrollo conceptual y planteamiento de la investigación, y dos, investigación empírica, presentando los resultados obtenidos, analizando e interpretando los datos y describiendo los diversos tratamientos estadísticos.

Las líneas anteriores son muestra del normal desarrollo de una recensión correspondiente a una investigación empírica. Comenzamos reseñando las preguntas a que se quiere responder, comentamos, a continuación, los métodos seguidos y las técnicas utilizadas y damos cuenta, brevemente, de las conclusiones obtenidas. De forma que el lector sepa a qué atenerse y, en caso de interesarle el tema o el desarrollo de la investigación, se compre el libro y lo estudie. Sin embargo, de vez en cuando, encontramos libros de tal envergadura tanto teórica como técnica que el esquema anterior resulta superficial. Sabe mal dar simplemente noticias de la existencia del libro y, a la par, asusta la inmensidad del trabajo a realizar para hacer algo más que una simple mención. ¿Qué hacer? Muy sencillo, cogemos parte de la introducción en la que normalmente

se explica el libro y parte de las conclusiones. También este último proceso tiene un «pero». Un importante trabajo de investigación con especializados métodos estadísticos suele tener una parte teórica muy profunda, una parte de diseño importante y unas aportaciones teóricas, demostradas y añadibles a la teoría explicada en primer lugar, reducidas. Así las conclusiones del estudio en síntesis son las siguientes:

«Aunque en cada uno de los capítulos precedentes se han ido presentando y comentando los resultados obtenidos, sin embargo, queremos, de forma global, exponer al menos las conclusiones más relevantes a las que hemos llegado.

Las conclusiones, desde el punto de vista estadístico sólo tienen una generalización válida a nivel de 8.º de EGB de Vizcaya, aunque es lógico suponer su extensión a otras poblaciones similares.

1. Percepción del profesor ideal. La percepción del profesor ideal ha sido la variable dependiente en nuestro estudio, que definimos operativamente a través de una escala de 200 ítems (fase primera) y posteriormente reducida a una escala de 44 ítems. Entre los resultados más importantes cabe destacar:

1.1. Un perfil básico del profesor ideal. Este perfil básico está compuesto por un conjunto de 16 variables consideradas como muy importantes por la mayoría de los alumnos. Estas variables hacen referencia a dos grandes dimensiones: Dimensión pedagógica: «que sea comprensivo», «se relacione con los alumnos», «confíe en los alumnos», «ayude», «reconozca errores», etcétera. Dimensión didáctica: «explique bien», «sepa enseñar», «sea fácil de entender», «buen calificador», etcétera.

1.2. Perfil diferenciador. Existen otra serie de dimensiones, que hemos denominado perfil diferenciador, que viene determinado por los siguientes factores o dimensiones: Dimensión físico-deportiva, dimensión personal y de relación, dimensión humorística, dimensión imposición y exigencia, dimensión organizativa.

1.3. Diferencias significativas en razón de las diversas variables independientes en la percepción del profesor ideal. A través del Análisis Multivariado a la Varianza hemos hallado diferencias estadísticamente significativas en el conjunto del perfil diferenciador, en razón de las siguientes variables: Sexo, clase social, origen (de nacimiento), tipo de centro, tipo de agrupación, rendimiento, comarca.

2. Correlación canónica. A través de la correlación canónica hemos podido hallar la relación entre dos conjuntos multidimensionales de tal forma que podemos afirmar que existe relación

estadísticamente significativa entre Percepción del Clima escolar y Percepción del Profesor Ideal.

a) De una forma más específica, podemos afirmar que existe una relación significativa entre las dimensiones de Exigencia e Imposición, Organización y negativamente de la Dimensión Físico-deportiva del conjunto Profesor Ideal con la dimensión Contexto Instruccional del conjunto Clima Escolar. Dicho de otra manera, los alumnos que perciben un clima instruccional fuerte de forma positiva, prefieren un profesor dominante, exigente y organizado.

b) Los alumnos que perciben un clima escolar negativamente imaginativo y disciplinar, prefieren un profesor con atributos personales tales como cercano, justo y abierto.

c) Los alumnos que, poseyendo un elevado autoconcepto académico, tienen confianza en sí mismos y alta sociabilidad, prefieren un profesor cercano, justo, exigente y dominante.

d) Los alumnos que se perciben físicamente atractivos, sociables y con bajo autoconcepto académico, desean un profesor fundamentalmente atractivo y deportista. Existe una clara asociación entre cómo se ve un alumno físicamente y cómo desea a su profesor.

e) Finalmente, los alumnos que se autoperceben con baja sociabilidad (falta de relación) desean un profesor serio. Es decir, los alumnos poco sociables, solitarios, con baja autoestima y poca confianza en sí mismos, tienden a preferir un profesor serio, sobrio más que alegre y divertido.

*Análisis de correspondencia.* Los profesores preferidos por los alumnos, en primer lugar y en segundo lugar, son el tipo de profesor didáctico y el profesor afectivo. El tipo de profesor rechazado casi unánimemente es el profesor autoritario.

A través de Correspondencias Múltiples hemos hallado dos ejes factoriales que explican el 90 por 100 de inercia. El primer factor ha quedado definido de modo bipolar como una línea pedagógico tutelar-impositiva. El segundo factor se refiere a la Organización Instruccionista y está configurado por las siguientes funciones: organización, instrucción, afectividad, personalización, motivación y control. Los tipos de profesores que mejor corresponden con las mencionadas funciones serían los tipos de profesor organizado y el profesor didáctico.»

Estas conclusiones son excesivamente esquemáticas, dicen poco de lo que se ha desarrollado en el libro y nos devuelven a la misma pregunta: ¿Qué hacer? No mucho más. Pero con respecto al libro tengo algunas cosas claras:

1. La explicación de los aspectos teóricos en que se basan los instrumentos de análisis utilizados se lleva la parte de León.

2. El discurso en torno a los pasos que ha seguido la investigación, concreción de cada paso, apoyaturas teórico-instrumentales y explicación de cada método y paso, se lleva la otra parte.

3. Los anexos, en los que están los cuestionarios, escalas, mapas factoriales y otros datos, se llevan la tercera.

4. Como conclusión queda prácticamente nada para comentar resultados y éstos más que ser presentados parecen ser camuflados. Nada más lejos de mí que considerar al autor intentando camuflar los resultados. Sin embargo, hace tan poco uso de ellos y quedan tan ocultos, perdidos en las páginas centrales del libro, que tal parece.

O si queremos decirlo de otra manera: las conclusiones esbozadas en esas páginas se pueden integrar en una teoría sociológica de la educación o la escuela o establecer teorías sobre el profesor ideal según las diversas variables que el autor no subraya en aras de un modelo final basado en aptitudes. Durante el camino ha mostrado, y creo que demostrado, que las condiciones sociales crean grupos distintos, con distinta valoración de los tipos de profesor. En este sentido podemos extraer varias frases conclusivas en su análisis factorial. Veamos como ejemplo algunas de ellas: (página 96) «Las clases sociales difieren también significativamente en esta dimensión (valoración de la dimensión físico-de-

portiva del profesor), siendo las clases media-baja y baja las que desean estos atributos para sus profesores, contrariamente al resto de las clases sociales que se mantienen al margen en esta dimensión». (Página 97) «Los centros de agrupación femenina, así como las chicas y los alumnos con rendimiento de notable o sobresaliente, correlacionan negativamente con el factor. Esto último cabe esperarlo, ya que es lógico que las características físico-deportivas de los profesores no sean las que despiertan más expectativas en alumnos de gran capacidad y mayor rendimiento». (Página 101) «La clase social alta es, asimismo, el estrato social que mejor considera la dimensión 'humor' en el profesor. Contrariamente son los alumnos de clase social media-baja y baja los que correlacionan negativamente con el factor». (Página 104) «Las clases sociales alta y media-alta son las que correlacionan negativamente con este factor» (dimensión organizativa).

Como muestra creo que es suficiente. Además de la clase social hay otros aspectos sociales que ha tenido en cuenta: inmigrantes-autóctonos, tipos de escuelas, edad, sexo, etcétera. Sin embargo, como digo, quedan absolutamente minusvalorados y se me perdonará que considere a éstos más importantes que las primeras conclusiones de esta recensión. Por supuesto el autor ha estudiado lo que considera pertinente y ha querido llegar hasta un planteamiento «perceptivo», de correlación de percepciones, y no hay nada que objetar. A mí me gusta más lo que quedó por enmedio y creo que esos contenidos pueden desarrollarse ampliamente.

ANTONIO FARJAS