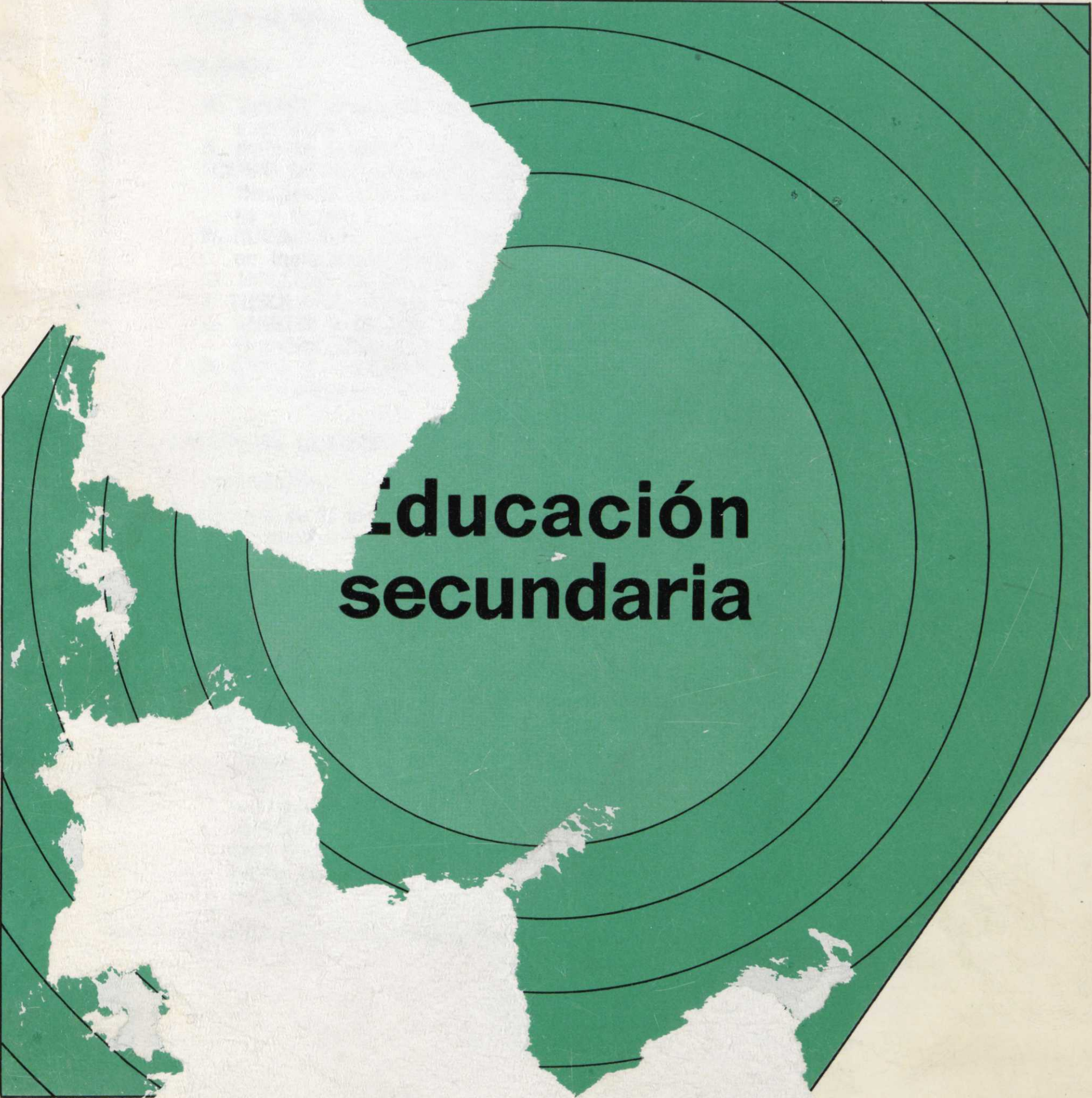


Mayo-Junio
1975
N ° 238



**Educación
secundaria**

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Juan Velarde Fuertes

*Asesores del Consejo
de Redacción:*

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

La Dirección de la Revista no se hace
responsable de los juicios personales de
sus colaboradores



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-14 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito legal: M 57/1958
Imprime: Boletín Oficial del Estado

Número 238 ☆ Mayo-junio 1975



Sumario

	<u>Páginas</u>
PRESENTACION	
ESTUDIOS	
A. VIÑAO: Educación secundaria y transformaciones socio-económicas.	5
A. INIESTA ONECA: España: Bachillerato 1975.	15
EQUIPO DE REDACCION: La educación secundaria en Europa Occidental. (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia.)	27
D. RUBINSTEIN: Origen y desarrollo de la escuela integrada en Inglaterra y Gales.	58
M. HOLMES: La escuela integrada en Gran Bretaña.	73
J. TUSQUETS: «Existencializar» la enseñanza media.	84
A. MARTIN y M. JIMENEZ: Sobre los niveles de acceso a la universidad: La Química.	92
D. SILVA y A. SCHATZ: Desarrollo de un programa de Ciencia-Literatura.	100
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción.	108
Informe de la Institución Libre de Enseñanza sobre la segunda enseñanza y su reforma.	110
DOCUMENTACION	
Plan educativo global de la República Federal de Alemania.	120
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Información educativa: <i>Francia</i> : En torno a la reforma Haby: dos concepciones de la educación; el contenido de la reforma Haby; Críticas y opiniones en torno a la reforma Haby. <i>Gran Bretaña</i> : Polémica en torno a la escuela comprensiva; sistema de admisión a las universidades. <i>Italia</i> : Ambiente electoral en Italia; las elecciones en la <i>scuola</i> para los consejeros escolares. <i>Japón</i> : Urgencia de la reforma educativa. <i>República Federal de Alemania</i> : Siguen las discusiones en torno al bachillerato; dificultades para	

llevar adelante la reforma educativa. <i>Suecia</i> : Informe sobre la reforma de la organización escolar. <i>Comunidad Económica Europea</i> : Actividades de la Comunidad en el campo de la cooperación interuniversitaria y del reconocimiento de títulos. <i>OCDE</i> : Conferencia general sobre administración universitaria.	129
Estadísticas: Ayudas al estudio en el nivel universitario. Curso 1974-75.	142
CRONICA LEGISLATIVA	145
ESPAÑA.	
NORUEGA: Ley de Enseñanza Secundaria.	146
BIBLIOGRAFIA	
Notas críticas	
M. DEBESSE y G. MIALARET: «Pedagogía comparada».— JACQUES HALLAK: «A qui profite l'école?». París, P. U. F., 1974.—DRACOLJUB NAJMAN: «L'Enseignement supérieur, pour quoi faire». Ed. Fayard, París, 1974.— R. C. OREM: «La teoría y el método Montessori en la actualidad». Buenos Aires, Paidós, 1974.—J. M. BALLESTER y J. DEMERSON: «La reforma cultural en Francia. El Ministerio de Asuntos Culturales». Madrid, Editora Nacional, 1974.—FONDATION INDUSTRIE UNIVERSITE-INSTITUT ADMINISTRATION-UNIVERSITE: «Universidad 1980». Fundación-Universidad-Empresa. Madrid, 1974.—ROSELYNE CRAUSAZ: «La diversification de l'enseignement tertiaire». Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1974.—M. GARCIA PELAYO: «Burocracia y tecnocracia y otros escritos». Alianza Universidad, 1974.—IVAN ILLICH: «La sociedad desescolarizada». (1.ª edición española, marzo 1974. Barral Editores.)—OCDE: «Vers un enseignement supérieur de masse. Nouvelles tendances et options». París, 1974.—TAMARA REVENKO: «L'enseignement supérieur en Union Soviétique». OCDE, París.—ALFONSO GARCIA BARBANCHO: «Estudio docente de la Facultad de Ciencias Económicas de Málaga. (Separata de Estudio de Costos de la Universidad de Granada, 1972.)—M. SIGUAN y J. STRUCH: «El precio de la enseñanza en España». Editorial Dopesa, 1974.—J. R. LASUEN: «Sectores prioritarios del desarrollo español». Guadiana, Madrid, 1973.	163
Noticias de libros	
R. M. MOSSE-BASTIDE: «La autoridad del maestro». Editorial Studium, Madrid, 1974.— <i>Programmes d'enseignement a partir de 1980.</i> —UNESCO: «Normes de qualification des ingénieurs. Étude comparative dans dix-huit pays d'Europe». París, Les Presses de l'Unesco, 1974.—SUMMERHILL, NEILL, A. S.: «Un punto de vista radical sobre la educación de los niños». México, Fondo de Cultura Económica, 1963.—G. VAZQUEZ GOMEZ: «El perfeccionamiento del profesorado». Estudios Universitarios de Navarra, S. A., Pamplona, 1975.	187
La educación en las revistas	

Presentación

Probablemente la enseñanza secundaria es, entre los diversos niveles educativos, el que ha sufrido mayores transformaciones en las dos últimas décadas. Nacido como una preparación para la enseñanza superior y con un carácter minoritario y selectivo, ha crecido en alumnado hasta alcanzar porcentajes de escolarización superiores al 50 por 100 en algunos países europeos. En España, por ejemplo, el Bachillerato general se ha incrementado de modo espectacular desde 221.600 alumnos en 1950 a 1.521.000 en 1970. Como era de esperar, este crecimiento cuantitativo ha dado lugar a cambios de tipo cualitativo. En este sentido, se han ampliado los objetivos, dejando de ser exclusivamente un paso para la enseñanza superior. Desde el punto de vista estructural, el primer ciclo de este nivel educativo tiende a constituir un tronco común con la educación básica. Entre otras razones, no parecía adecuada la selección profesional a los diez u once años por la falta de madurez del alumno. Por esto se ha consolidado el aplazamiento en la selección de opciones por parte de los alumnos. Otra característica es la tendencia a la unificación del segundo ciclo para superar el fraccionamiento excesivo de la estructura tradicional, si bien, en este caso, las reformas son más fluctuantes y no se puede decir que se haya llegado a una doctrina comúnmente aceptada.

Por último, todos estos rasgos están incidiendo en cambios de contenido (incorporando nuevas materias), de métodos, de medios y de evaluación. De no menor importancia son las implicaciones que estas características originan en el edificio escolar. La flexibilidad de programas, de agrupamientos, de horarios y de integración en la vida comunitaria apuntan hacia una nueva organización de la educación, que, a su vez, exige una nueva organización del espacio. De ahí la necesidad de replantear los procesos y modos tradicionales de enseñar y organizar el espacio docente.

La REVISTA DE EDUCACION pretende reflejar los cambios ocurridos en la educación secundaria en los últimos años y, al mismo tiempo, plantear algunos de los problemas no resueltos en este momento. En este sentido, la REVISTA utiliza dos enfoques complementarios. Por una parte, vuelve la mirada hacia atrás en un intento de analizar los orígenes de la educación secundaria y su evolución a lo largo del tiempo. Dos artículos estudian esta evolución y un informe de la Institución Libre de Enseñanza completa este enfoque. Por otra parte, se utiliza la técnica de análisis comparado para poner de relieve la situación de la educación secundaria en Europa. Por vez primera, un informe

del equipo de redacción analiza la problemática en cuatro países (República Federal de Alemania, Francia, Italia y Suecia) tratando de destacar los cambios ocurridos últimamente y la situación actual. Dos artículos sobre las escuelas integradas de Gran Bretaña y la reciente ley de enseñanza secundaria de Noruega completan el cuadro de referencia europeo de la educación secundaria.

Durante muchos años la educación secundaria inglesa estuvo reservada a una minoría. Las diferentes escuelas de educación elemental y secundaria variaban según la clase social a la que se pertenecía. Durante el primer tercio del siglo XX hubo algún movimiento en favor de una escuela secundaria unificada, pero prevaleció la idea de que desde muy pronto era posible predecir el éxito intelectual de los niños, y que las diferentes capacidades intelectuales requerían tipos de educación distintos. La educación secundaria debería dispensarse en tres tipos de escuelas: Las «grammar schools» (los alumnos de estas escuelas normalmente estudiaban una carrera universitaria), la escuela técnica superior (que preparaba para enseñanzas técnicas) y la escuela moderna (que preparaba a una enseñanza de tipo comercial).

Como se puso de manifiesto, este «sistema tripartito» en el fondo respondía a una fuerte discriminación social en contra de los niños de las familias trabajadoras. No existía igualdad de oportunidades en el campo de la educación.

El concepto de escuela integrada ha sido siempre un tema polémico que ha opuesto, a veces con gran vehemencia, a laboristas y conservadores, partidarios los primeros de su introducción porque constituyen una experiencia de integración social nueva, y opuestos los segundos a su generalización por considerarlas escuelas demasiado grandes (la tradición inglesa fue siempre la de la pequeña escuela), que tienden a nivelar las aptitudes de los alumnos lo que perjudica a los alumnos más dotados. Esta oposición política tuvo su reflejo en la diversa actitud adoptada hacia la escuela integrada, según que el gobierno fuese laborista o conservador.

Con todo, la escuela integrada ha ido introduciéndose, aunque lentamente, en Inglaterra y Gales, constituyendo todavía una escuela en fase experimental que sigue teniendo sus partidarios y detractores, pero es previsible que acabará imponiéndose definitivamente.

Por último, en un artículo dedicado expresamente al reciente plan de estudios de Bachillerato de España se analizan los objetivos y los problemas de este Bachillerato configurado como unificado y polivalente en la Ley General de Educación.

EDUCACION SECUNDARIA Y TRANSFORMACIONES SOCIOECONOMICAS

ANTONIO VIÑAO FRAGO

Secretario de la Delegación
Provincial del MEC en Murcia

1. EL NACIMIENTO DE LA EDUCACION SECUNDARIA MODERNA

La educación secundaria, en lo que hoy ya podríamos llamar su expresión tradicional o clásica, nace en el Occidente europeo, como un «orden» educativo diferenciado de la educación popular o de base, para los hijos de la clase noble, alta burguesía y burguesía naciente en los siglos XVI y XVII. La defensa que Melancton (1497-1566) realizó del latín y los estudios humanistas al nivel de la enseñanza secundaria, la conexión del protestantismo con el humanismo de raíz renacentista, gracias a la importancia que los reformadores atribuían a las lenguas sagradas (latín, griego y hebreo) como instrumento de acercamiento a las fuentes religiosas en su máxima pureza, la creación por el calvinista Sturm (1507-1589), en 1538, en Estrasburgo, de un «Gimnasio» para jóvenes de seis a dieciséis años, con gran predominio de los aspectos humanístico-clásicos y religiosos, y el gran desarrollo de las *grammar* y *publics schools* inglesas gracias a las donaciones y fundaciones de comerciantes enriquecidos y deseosos de consolidar el régimen anglicano, durante los años finales del XV, el XVI y el XVII, son jalones básicos condicionantes del origen y desarrollo de una enseñanza secundaria diferenciada de la elemental desde sus inicios, de base humanística y teórica, reducido número de alumnos en relación al total de población escolar de la edad correspondiente, alta eficacia interna y entendida como una preparación para la Universidad, que es el modelo en que ésta se constituye en el Occidente europeo del XIX con el auge de la burguesía urbana (1). No obstante ello, desde un principio coexistirán dos direcciones contrapuestas sobre lo que debe ser la nueva enseñanza secundaria, según la diferente concepción que se tuviera del papel o función social de la nueva clase burguesa a la que dicha enseñanza se amoldaba e iba dirigida. Frente a una enseñanza secundaria humanístico-teórica, concebida globalmente por sus usuarios (y ello con independencia de su innegable valor científico intrínseco) como un «ornamento social» diferenciador, sin finalidad práctico-utilitaria alguna, ya desde un principio se aprecia otra direc-

(1) Sobre todo este proceso puede verse W. DILTHEY: *Historia de la pedagogía*, Edt. Losada, S. A., Buenos Aires, 1968, pp. 149-166; J. W. ADAMSON: *A short History of Education*, Cambridge University Press, 1919, pp. 107-170; W. H. G. ARMITAGE: *Four Hundred Years of English Education*, Cambridge University Press, 1970, pp. 2-4 y 5-9; P. HUNKIN: *Enseignement et politique en France et en Angleterre*, Institut de Pedagogie National, París, 1962, pp. 18-21, y R. H. BECK: *Historia social de la Educación*, Edt. Uteha, México, 1965, pp. 85-121 y 132-133.

ción que, ligada a una concepción de la nueva clase burguesa como grupo que ha de transformar y dominar el mundo y la naturaleza (utilitarismo científico, positivo y productivo), pone el acento en los aspectos científico-naturales, incluso, en algunos casos, con una clara orientación técnico-profesional inmediata. Buenos ejemplos de esta dirección podrían ser la Queen Elizabeth Academia, de sir Humphrey Gilbert (2); el *locke* de *Some Thoughts on Education*, o ya en nuestro país y como realizaciones práctico-concretas, el Instituto Asturiano, de Jovellanos, y la obra educativa de la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona a fines del XVIII y principios del XIX (3). Esta última orientación quedaría como una corriente larvada, latente y subterránea, que afloraría trastrocando el «orden» de la educación secundaria tradicional-clásica, cuando, ya en el siglo XX, la fuerza de los hechos y, fundamentalmente, del crecimiento del alumnado invalide todo el planteamiento con que tal nivel de enseñanza se consolidaría en el XIX.

Con referencia a nuestro país, durante el primer tercio del XIX «confraternizaban» diversos medios o instituciones de educación secundaria, que, en síntesis, serían las llamadas «escuelas de latinidad y gramática», esparcidas por todo el país, a cargo de los no menos famosos que ridiculizados *dómines*, con grandes diferencias de calidad entre ellos (4), las ya casi arrumbadas facultades de artes, que la nueva clase ilustrada burguesa deja un poco de lado para buscar nuevos rumbos, tras haber pretendido inútilmente, a fines del XVIII, introducir una serie de reformas en sus planes de estudio a fin de acomodarlas a las nuevas exigencias ideológicas (5); los seminarios conciliares y una cada vez más pujante enseñanza privada religiosa y seglar, surgida a fin de satisfacer la demanda por parte de la nueva clase burguesa de un nuevo tipo de educación diferenciada para su hijos (6). En todo este conjunto más o menos disperso de instituciones, centros y organismos faltaba un definitivo intento oficial por satisfacer, con cargo a fondos públicos, estas nuevas necesidades y por definir ideológicamente este nuevo tipo de educación en función de la imagen que de sí misma y de sus exigencias tuviera la nueva burguesía moderada o progresista que accede al poder en los primeros años del segundo tercio del XIX. La figura que vendría a condensar todos estos esfuerzos sería Gil de Zárate; el plan de estudios clave en tal sentido, el de 1845 (7), y los años en

(2) Véanse P. ROSSI: *Los filósofos y las máquinas*, Edt. Labor, S. A., 1965, pp. 22-23; R. H. BECK: *Historia social de la Educación*, Edt. Uteha, México, 1965, pp. 114-121 y 131-147, y W. H. G. ARMITAGE: *ob. cit.*, pp. 2-3.

(3) Las noticias y escritos de Jovellanos referentes al Real Instituto se hallan en los tomos L y XLVI de la BAE (*Obras*, Madrid, 1952 y 1963). Sobre la obra educativa de la Real Junta de Barcelona véanse A. RUIZ Y PABLO: *Historia de la Real Junta Particular de Comercio de Barcelona (1745-1847)*, Barcelona, 1919, así como J. CARRERA PUJAL: *La enseñanza profesional en Barcelona en los siglos XVIII y XIX*, Edt. Bosch, Barcelona, 1957.

(4) Sobre las escuelas de latinidad y gramática de Madrid véanse F. AGUILAR PIÑAL: «La Real Academia Latina Matritense en los planes de la Ilustración», *Anales del Instituto de Estudios Madrileños*, tomo III, CSIC, Madrid, 1968, pp. 183-217, y una imagen satírica en A. FLORES: *Ayer, hoy y mañana*, Madrid, 1853, tomo I, pp. 261-271.

(5) Sobre la reforma de los planes de estudio de la Facultad de Artes véanse M. y J. L. PESET: *La Universidad española (siglos XVIII-XIX). Despotismo Ilustrado y revolución liberal*, Edt. Taurus, Sociedad Anónima, Madrid, 1974, pp. 218-225, y A. ALVAREZ DE MORALES: *La Ilustración y la reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII*, IEA, Madrid, 1971, pp. 123-125.

(6) Sobre la enseñanza privada en Madrid véanse MARIA DEL CARMEN SIMON PALMER: *La enseñanza privada seglar en Madrid, 1820-1868*, CSIC, IEM, Madrid, 1972, y J. RUIZ BERRIO: *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*, CSIC, Madrid, 1970, pp. 185-224; sobre los dos grandes centros reestructurados bajo la Ilustración (los Reales Estudios de S. Isidro y el Seminario de Nobles de Madrid), véase J. SIMON DIAZ: *Historia del Colegio Imperial de Madrid*, CSIC, Madrid, 1952-59, dos tomos, aunque lo más adecuado siga siendo la lectura de sus *Constituciones*.

(7) GIL DE ZARATE: *De la instrucción pública en España*, Madrid, 1855, III tomos. Su concepción, de todas formas, en el debate entre la dirección humanístico-clásico y la científico-profesional era, al modo ilustrado, ecléctica.

que sedimentaría tal proceso los centrales del XIX, en el período que se ha denominado década moderada (1843-1854). La nueva enseñanza secundaria va a consolidarse definitivamente con sus rasgos tradicionales, que perdurarán hasta fecha muy reciente en estos años centrales del XIX, en un proceso similar, con muy ligeras variaciones, al que había ya iniciado la Europa más avanzada.

2. ENSEÑANZA SECUNDARIA TRADICIONAL-CLASICA. CARACTERISTICAS

Las características básicas de este tipo de enseñanza secundaria tradicional serían, fundamentalmente, las siguientes (todas ellas, como veremos, en íntima conexión y reciprocidad).

2.1 Enseñanza preparatoria para la Universidad

Quizá las palabras que mejor han definido este rasgo sean las de Durkheim (8), refiriéndose al país vecino, cuando afirma que, «por enseñanza secundaria, se entiende exclusivamente aquella que prepara para la Universidad, y se define en particular por la ausencia de toda preocupación profesional inmediata». Muy similares serían los términos en que se expresaría Giner de los Ríos (9), al afirmar cómo, «en el sistema reinante, la segunda enseñanza no sólo se halla separada de la primera bruscamente, sino que, por su origen, como un desprendimiento de la antigua facultad de artes..., ha conservado su filiación esencialmente universitaria, en su sentido, su estructura, su organización pedagógica, sus métodos y hasta muchas veces (entre nosotros, por ejemplo) en la formación del profesorado..., la secundaria constituye una preparación especial para ciertas clases, de un grupo social restringido, para las llamadas "carreras universitarias". ¿Quién, por ejemplo, a no mediar circunstancias muy excepcionales, busca para sus hijos el diploma del bachillerato en España sin la mira ulterior de aprovecharlo en dichas carreras?»

Los mismos textos legales de la época reflejan dicho rasgo. No sólo el artículo 23 de la ley Moyano de 1857 hablaba todavía del título de «bachiller en artes», como una reminiscencia de la antigua facultad de artes, sino que, más específicamente, el Plan de Estudios de 1836 (que inicia el proceso de configuración independiente y plena de la enseñanza secundaria, que se consolidaría con el Plan de Estudios de 1845, en el que, evidenciando bien a las claras sus intereses, se dejaba a un lado la enseñanza primaria), en su artículo 25 afirmaría que «la instrucción secundaria comprende aquellos estudios... necesarios para... seguir con fruto las facultades mayores y escuelas especiales»; el Plan de 1845, en su exposición de motivos, volvería a referirse a estos estudios como indispensables para «aquellos que intentan allanarse el camino para estudios mayores»; el Plan de 1850, en su exposición de motivos, aclaraba que tales enseñanzas se dirigían al «hombre dispuesto a recibir una instrucción superior», y el Reglamento de Estudios de 1852, también en su exposición de motivos, reiteraba que el Gobierno consideraba la segunda enseñanza «como medio de prepararse para las facultades mayores».

(8) E. DURKHEIM: *L'évolution pédagogique en France*, PUF, París, 1964, p. 364. Se trata de un curso pronunciado en la Sorbona en 1904-1905.

(9) GINER DE LOS RÍOS: *Ensayos*, Alianza Editorial, Madrid, 1969, pp. 97-98.

2.2 Orientación humanístico-clásica

Pocas palabras resumen mejor tal espíritu o ideología que la exposición de motivos del Plan de Estudios de 1845: «... ha sido preciso dar de nuevo a las humanidades toda la importancia que habían perdido (frente a una dirección a la que antes se alude, que pretendía "convertir a los jóvenes puramente en físicos y matemáticos"). Las lenguas antiguas serán siempre, por más que se diga, el fundamento de la literatura y de los buenos estudios: sólo ellas saben comunicar ese amor de lo bello, ese don de la armonía, esa sensibilidad exquisita y ese gusto perfecto, sin lo cual toda producción del ingenio es deforme.» Además de estas razones «literarias», los «libros de la antigüedad» tienen un «valor moral y filosófico», pues «presentan ejemplos de ínclitos hechos y grandes virtudes», y sus páginas «nos familiarizan con los personajes más eminentes que ha producido la humanidad en política, ciencias, artes y literatura», y trazan «con bellos rasgos y brillantes colores el valor y el patriotismo», además de elevar «el alma», engendrar «la heroicidad» y despertar «nobles afectos», y «la moral y la virtud» de «las más sanas doctrinas». Por último, según dicha exposición de motivos, «el latín ha sido la lengua nacional durante muchos siglos; en ella están escritas nuestras primeras historias, nuestras leyes, infinitos actos de transacciones civiles, y sirve, en fin, a nuestra religión para celebrar el culto y consignar sus divinos preceptos». De acuerdo con esta orientación, según el artículo 3.º del Plan de 1845, la única disciplina que se estudiaba en todos y cada uno de los cinco cursos de la enseñanza secundaria elemental era la lengua latina, con gran diferencia sobre cualesquiera otras disciplinas.

No obstante ello, el Plan de Estudios de 28 de agosto de 1850, en su exposición de motivos, tras afirmar que se estaba estudiando la forma de introducir en la enseñanza secundaria la lengua griega, que «debiera ser una de las bases» de la misma, anuncia que es preciso introducir «algunas reformas», tales como «cimentar esta educación en el principio religioso» y «fomentar más el estudio del latín».

El punto culminante de este proceso lo constituye el Reglamento de Estudios de 10 de septiembre de 1852, que, pese a las anteriores disposiciones, se lamenta del «abandono» en que ha caído el estudio del «idioma latino», por lo que, para remediar «este mal», se «aumenta el número de años, el tiempo y las horas de estudio del latín, y lo ha hecho exclusivo en el primer período», alternando dicho estudio con «las humanidades y con la doctrina moral cristiana, base de toda ciencia». En consecuencia, el bachillerato se dividía en dos períodos de tres años: en el primer período (art. 67) se estudiaban latín y gramática en los tres años, además de doctrina cristiana, historia del Antiguo Testamento y elementos de retórica y poética, y en el segundo período se repite el estudio de los clásicos latinos y castellanos durante los tres cursos, y se dedican dos cursos a las matemáticas y uno a la geografía e historia, física y química, ética, psicología y lógica e historia natural (art. 73). El proceso de culminación de tal concepción ideológica nunca ya iba a alcanzar en lo sucesivo cotas tan altas.

2.3 La enseñanza secundaria como distintivo u ornamento social

Las palabras anteriormente citadas de Giner de los Ríos, cuando afirmaba que «la enseñanza secundaria constituye una preparación especial para ciertas

clases, de un grupo social restringido», reflejan no sólo una situación de hecho cuya expresión cuantitativa veremos seguidamente, sino, lo que es más significativo, un estado de conciencia de ese mismo «grupo restringido» acerca del valor social como elemento de distinción de la enseñanza secundaria; en otras palabras, acerca de la «utilización social» de determinados contenidos y disciplinas diferenciadoras de este tipo de enseñanza en relación a otras del mismo nivel posprimario con orientación más científica, profesional o técnica, como símbolo social de pertenencia a tal grupo o clase, con independencia de su valor intrínseco formativo o científico como tales disciplinas.

Las exposiciones de motivos y artículos de los Planes de la época no dejan lugar a duda sobre los destinatarios de la «nueva» enseñanza secundaria. Así, el artículo 25 del Plan de 1836 señala cómo «la instrucción secundaria comprende aquellos estudios... que son necesarios para completar la educación general de las clases acomodadas»; la exposición de motivos del Plan de 1845, más concretamente, la define como «aquella que es propia especialmente de las clases medias», de toda «persona regularmente educada» y de aquellas que «tal vez algún día regirán los destinos de la patria», y, por último, la exposición de motivos del Plan de 1850, más claramente consciente aún de su poder como símbolo de distinción social, especifica cómo dicha enseñanza forma al «hombre culto» e imparte los conocimientos «necesarios para presentarse en el mundo sin las prevenciones y errores extendidos en el vulgo».

3. CRISIS DEL BACHILLERATO TRADICIONAL. CAUSAS SOCIOECONOMICAS. EL CRECIMIENTO DE EFECTIVOS

El bachillerato, en cuanto a su pura consideración sociológica, devenía así un «símbolo» de clase, un rasgo social de separación y deslinde. En el nuevo orden social surgido en la Europa de fines del XVIII, consolidado a lo largo del XIX, y que haría crisis durante el XX a causa de la entrada en la escena política de las masas obreras, fue preciso, en sus inicios, crear expresamente o utilizar indirectamente (como sucedió en este caso) una serie de barreras, escalones u obstáculos difíciles de franquear que proporcionaron identidad social a quienes los salvaban, separándoles de quienes no lograban sobrepasarlos. Una de estas barreras fue el bachillerato en su versión humanístico-clásica, tal y como se consolidaría en la Europa del XIX, y más específicamente los estudios latinos (10).

En una consideración estructural-organizativa de la cuestión, el latín y las humanidades clásicas constituyeron el «contenido» diferenciador del bachillerato que preparaba para la Universidad frente a las nuevas enseñanzas medias que bajo las denominaciones de «modernas», «técnicas», «comerciales», etc., aparecen en la Europa de fines del XIX y principios del XX, así como frente a las enseñanzas de carácter profesional y técnico; son tales disciplinas, en consecuencia, la característica que impide que un buen alumno (normalmente de clase socioeconómica inferior) de estos últimos tipos de enseñanzas «paralelas» a la vía clásica sea considerado como más instruido o culto, así como que pudiera obtener el título que le facilitaba la entrada en la Universidad (11).

(10) El texto clásico para Francia es el de E. GOBLOT: *La barrière et le niveau*, PUF, París, 1967 (la 1.ª edición es de 1925), aun cuando sus expresiones al respecto sean ciertamente algo extremosas.

(11) Como expresa GOBLOT (*op. cit.*, p. 84): «¿Qué pasaría, en efecto, si se pudieran hacer estudios secundarios sin latín? Un alumno inteligente y trabajador que completara sus estudios primarios ele-

Por otra parte, en una consideración más ligada a la contradicción resultante de la doble y contrapuesta exigencia que la nueva clase burguesa presenta a los estudios secundarios de sus hijos, ya que, además, como era obvio, sus intereses individuales le inclinaban a un utilitarismo práctico que exigía unos estudios que prepararan «para la vida», y, más en concreto, para las adineradas profesiones liberales o alta burocracia, sectores ambos a los que más tarde habrán de dirigirse sus vástagos, la educación secundaria, en cuanto a sus aspectos humanísticos y clásicos, se concibe, dentro de los intereses colectivos en cuanto grupo o clase, como una «barrera» que, una vez pasada, pierde su valor y se olvida; en otras palabras, como colectivo, la nueva burguesía no acepta tal tipo de enseñanza por su intrínseco e indudable valor formativo y científico, sino, fundamentalmente, por su valor social diferenciativo, toda vez que, una vez cursados los estudios correspondientes, toda esa amalgama de textos clásicos, lenguas muertas, fechas y hechos históricos, obras literarias sobre las que se pasa superficialmente, etc., han de relegarse a las más oscuras simas del olvido.

En correspondencia con esta serie de rasgos cualitativos, la enseñanza secundaria tradicional ofrece como característica cuantitativa unas bajas tasas de escolarización en relación al grupo de edad correspondiente, y, consecuentemente, un alto grado de eficacia interna, es decir escasas pérdidas, abandonos o repeticiones. Es precisamente esta faceta cuantitativa la que, a causa de una serie de factores sociales y económicos (paso de una sociedad rural a otra industrial y urbana, crecimiento demográfico, presión legislativa y política, aumento del nivel de vida y aspiraciones educativas, y una mayor conciencia de la educación como factor de movilidad social y adquisición de mayor poder, *status* y retribución), generará la crisis, ya anunciada a fines del XIX en el mundo occidental y en auge conforme avance el siglo XX, de la educación secundaria tradicional tal y como la hemos descrito. El paso de un bachillerato de élite a un bachillerato de masas originaría una serie de transformaciones y cambios en su estructura interna, contenidos, funciones y nivel de eficacia, que, seguidamente, tras un breve análisis sobre dicho crecimiento de efectivos, pasaremos a exponer de forma sucinta.

3.1 Consecuencias cuantitativas: eficacia y necesidades de profesorado

El crecimiento de efectivos, primero en el nivel elemental o primera fase del bachillerato, y, posteriormente, en el nivel superior, es un dato incuestionable en los países de Occidente, con independencia de su estructura educativa y nivel de escolarización de partida, que se inicia en el período anterior a la segunda guerra mundial y alcanza su desarrollo más amplio en los años posteriores a 1950 (12). En nuestro país, los puntos de inflexión que marcan hitos en este aumento de efectivos son el período 1931-34, el de recuperación 1950-60 y, sobre todo, la década del desarrollo 1960-70. Como dato significativo de la estabilidad del bachillerato tradicional frente al crecimiento espectacular

mentales con la escuela primaria superior o, incluso, con una buena enseñanza técnica, podría ser más instruido e incluso más culto que la mitad de los alumnos de la enseñanza secundaria. Dejaría de existir esta desigualdad de cultura que distingue las clases sociales; todo sería confundido, mezclado. El burgués precisa una instrucción que permanezca inaccesible al pueblo, que le esté vedada, que constituya la barrera.»

(12) Para el mundo occidental ver el cuadro estadístico que refleja tal proceso en OCDE: *L'enseignement secondaire. Evolution et tendances*, París, 1969, pp. 28-29.

de la última década, basta afirmar cómo el número de alumnos de bachillerato por 100.000 habitantes, desde 1850 hasta 1927 (es decir, en un lapso de setenta y siete años) sólo creció desde 86 a 272 (un total de 186), mientras que en sólo un año de diferencia (1966 a 1967), creció desde 2.801 a 3.284 (un total de 483) (13). Cifras expresivas de un cambio tan fuerte ahorran todo comentario.

Este incremento de efectivos, en especial en la década 1960-70, ha tenido una serie de repercusiones cuantitativas y cualitativas. De entre las primeras son de destacar las siguientes:

a) Un descenso del nivel de eficacia interna, es decir, aumento global del número de abandonos, repeticiones, suspensos, etc. A tal punto alcanza este descenso del nivel de eficacia interna, que el aumento de titulados tiene lugar a un ritmo menor que el aumento de efectivos en el ingreso: en otras palabras, las tasas de éxito en ambas reválidas descienden, o a lo sumo permanecen estables, y el incremento de bachilleres no se debe a una mejora de calidad o eficacia, sino, pura y simplemente, al de los efectivos de ingreso, y, en correspondencia, el número total de fracasados (repeticiones, suspensos, abandonos totales o relativos para pasar a otros estudios) crece, al menos proporcionalmente de acuerdo con el aumento de efectivos. El bachillerato, en suma, incapaz de adaptarse a los valores e intereses del nuevo tipo de alumno que a él afluye y de modificar sus funciones educativas y sociales tradicionales reformando sus contenidos, se convierte en una fábrica de frustraciones (14).

b) Un evidente desfase entre el crecimiento de los alumnos y el del profesorado, sobre todo en el nivel oficial de la enseñanza secundaria clásica o bachillerato (15), ya que, por un lado, en el resto de las enseñanzas medias oficiales, aunque existe tal desfase en los últimos años no alcanza índices tan elevados, y, por otro, en la enseñanza privada de bachillerato clásico el índice de alumnos-profesor, pese al incremento de los primeros ha permanecido casi prácticamente estable (pasa de 13 en 1958-59 a 17 en 1968-69, frente a la oficial, que pasa de 16 en 1958-59 a 36 en 1968-69). Ello denota una mayor rigidez en la política de personal de la enseñanza oficial que en la privada, a la hora de hacer frente a un fuerte incremento de la demanda social de este tipo de educación, y ha sido la causa del elevado número de interinos y contratados (5.313 numerarios, 6.387 interinos, 7.625 contratados y 4.442 de enseñanzas especiales en el curso 1972-73, que arrastraba el déficit de personal numerario producido por una errónea política de personal seguida durante la década 1960-1970). En síntesis, y sin entrar ahora en disquisiciones más afinadas, puede afirmarse que tal rigidez venía provocada, en cuanto a la figura del contratado, por incapacidad del sistema fiscal (no suficiencia de las plantillas presupuestarias) para hacer frente a un fuerte incremento de la demanda social, lo que sólo sucedió a fines de la década 1960-70) y, en cuanto al interino, por la no convocatoria de oposiciones con la suficiente diligencia, o bien la no provisión de buena parte de las plazas anunciadas a oposición, consecuen-

[13] Véanse *Informe FOESSA*, Edt. Euramérica, S. A., Madrid, 1970, p. 858, y *Datos y cifras de la enseñanza en España, 1972*, MEC, Madrid, 1973, p. 62. El dato de 1850 está calculado en base a cifras tomadas de GIL DE ZARATE: *op. cit.*, pp. 59-60, II tomo.

[14] Sobre toda esta faceta en su perspectiva numérica *La Educación en España. Bases para una política educativa*, MEC, Madrid, 1969, p. 65, e *Informe Foessa, 1970*, pp. 861, 874 y 982-984.

[15] La expresión numérica de este desfase puede verse en *Informe Foessa, 1970*, p. 966, en *Datos y cifras de la enseñanza en España*, tomo I, MEC, Madrid, 1972, pp. 62-63 y 65, combinando los cuadros estadísticos relativos a número de profesores y alumnos por curso y en *La reforma educativa en marcha*, MEC, Madrid, 1973, p. 171 (cuadro 27) y 173 (cuadro 29).

cias ambas de una situación estructural y organizativa que propiciaba en gran medida el influjo de presiones corporativas y profesionales (16).

3.2 Consecuencias cualitativas: aspectos estructural-organizativos y tendencias en las reformas de los planes de estudio

La hipótesis de partida de este trabajo es la de la interdependencia entre cambios cuantitativos y cualitativos. El paso de una escolarización entre el 5-10 por 100 del total de población de catorce a dieciocho años, a porcentajes superiores al 80 por 100 para tal grupo de edad límite, ya alcanzado, por ejemplo, en USA, Japón, Países Bajos, Canadá o Rusia, y, en todo caso, superiores al 50 por 100 (Alemania, Suecia, Dinamarca, Bélgica, Francia, etc.), ha originado una serie de transformaciones de tipo estructural-organizativo o relativas a las funciones y programas o contenidos que pasamos a exponer, a causa de sus conexiones, conjuntamente.

A la enseñanza secundaria de «masas» se le exige actualmente una triple función: preparar para los estudios universitarios, proporcionar una mano de obra cualificada de nivel medio en condiciones de ocupar los puestos de trabajo correspondientes, es decir, satisfacer la creciente demanda de tales cualificaciones por el mercado de trabajo, e impartir una cultura general (en la que cada vez tiene más importancia las ciencias sociales y humanas y las científico-tecnológicas) al nivel más elevado posible. Para responder a esta triple exigencia, la solución comúnmente adoptada a lo largo del siglo XX hasta fecha reciente fue la de constituir «ramas paralelas» con unas u otras denominaciones (clásica, moderna, técnica, general, comercial, etc.) que respondían a cada una de las necesidades por separado, a base de centros diferentes con programas distintos. Los esfuerzos realizados en los últimos años en aquellos países que seguían tal estructura organizativa (Austria y Alemania, por ejemplo), por conservarla, pretendiendo, a la vez, resolver el problema planteado por la necesidad de retrasar la diferenciación el máximo posible, por razones sociales (democratización) y económicas (exigencia de una formación común lo más elevada posible que facilite las reconversiones y adaptaciones futuras a ocupaciones varias), mediante establecimiento de *paralelas* de uno a otro tipo de establecimiento, ha sido de eficacia casi nula (17).

Ello ha hecho volver los ojos, por lo general, y buscar otras formas organizativas que, facilitando la diferenciación, ofrezcan un tronco común uniforme, o incluso implantar, como una fuerte tendencia a imponerse en un futuro muy próximo, unos estudios totalmente unificados, sin diferenciación formal o material alguna. Dejando a un lado esta opción, sobre la que seguidamente volveremos, las fórmulas de integración del binomio uniformización-diferenciación, pueden sintetizarse en las dos siguientes:

a) Un solo y único sistema de escuela media, en cuyo seno se establece la diferenciación a niveles distintos según los países:

— diferenciación total, según distintas ramas, desde el primero al último curso, aun cuando, de hecho, se den asignaturas comunes;

(16) Un análisis sociológico que sigue siendo válido sobre las tendencias «disfuncionales» dentro de una racional organización burocrática, y, en concreto, en relación a nuestro tema, sobre la tendencia al «autorreclutamiento» en los Cuerpos de la Administración española, puede verse en A. DE LA OLIVA DE CASTRO y A. GUTIERREZ REÑON: «Los Cuerpos de funcionarios», en *Sociología de la Administración pública española*, Madrid, 1968, pp. 87-88, 91-94, 113, 142 y 144-145.

(17) Sobre este aspecto y los demás relacionados con tales reformas estructurales en el nivel medio véase OCDE: *L'enseignement secondaire. Evolution et tendances*, París, 1969, pp. 113-140.

- establecimiento de algún curso común y de otros opcionales;
- establecimiento desde el primero al último curso de materias comunes y opcionales.

b) Un solo y único sistema de escuela media con un programa común, pero que, internamente, se organiza en grupos de alumnos que siguen ritmos diferentes de aprendizaje, según sus posibilidades (supuesto, hasta el momento, de conexión entre uniformización y diferenciación, que constituye una variante intermedia con el sistema de escuela totalmente unificada).

En correspondencia con el binomio uniformización-diferenciación y la necesaria adecuación de los programas de estudios a los intereses, valores y preferencias de esa «nueva» mayoría de alumnos que entran en la enseñanza secundaria, así como a las exigencias del mercado de trabajo al que buena parte de estos jóvenes han de dirigirse, los programas de estudio del bachillerato tradicional han entrado en crisis dando paso a una nueva serie de tendencias que sintetizaríamos en los siguientes términos (18):

a) Mayor atención a las lenguas extranjeras y, más especialmente, a su utilización práctica.

b) Mayor atención a las ciencias sociales y humanas (sociología, economía, psicología, política, geografía, historia, e introducción de nuevos puntos de vista procedentes de la antropología y ecología), que pasan a formar el núcleo central del programa de materias comunes, y se extienden cada vez más como diferentes estudios o facetas del comportamiento humano.

c) Desaparición de la obligatoriedad de la lengua latina.

d) Concepción de la cultura general como cultura científico-tecnológica y consecuente incremento, dentro del tronco común, de este tipo de disciplinas.

e) Introducción, como opción, de enseñanzas técnico-profesionales.

f) Establecimiento de un gran número de opciones.

g) Interdisciplinariedad en cuanto a la exposición y estudio de los temas.

h) Sentido real y práctico de las enseñanzas y tendencia a una mayor participación y actividad de los alumnos en cuanto a su orientación y dirección.

i) Tendencia a destacar, en las matemáticas, su aspecto de técnica, o útil aplicable a diversos contextos concretos, antes que el de una disciplina abstracta con valor en sí misma, junto con un correlativo desplazamiento de las matemáticas «puras» a las «aplicadas» y una mayor conexión de su enseñanza con la de otras disciplinas.

j) Dentro de las disciplinas científicas, importancia creciente de la biología, cuya enseñanza se liga cada vez más estrechamente a la de la química y tendencias a conectar la física y química con otras orientaciones procedentes de la filosofía de las ciencias, cibernética, aplicaciones industriales, etc., y dedicar una atención preferente al comportamiento animal y humano en sus relaciones con el medio ambiente.

k) En el campo de la lengua materna y literatura se pone el acento cada vez más en el desarrollo de las aptitudes para comprender y razonar, hablar, escribir, leer (comunicación), destacando el creciente interés de los alumnos por la literatura moderna y otras expresiones artísticas, especialmente, cine y

(18) Sobre el particular véase OCDE: *La réforme des programmes scolaires et le développement de l'éducation*, París, y OCDE: *Programmes d'enseignement a partir de 1980*, París, 1972.

teatro, así como la tendencia a enmarcar el estudio de la literatura no moderna con la historia.

l) Desarrollo de una educación física entendida como un medio de desarrollar las formas de expresión no verbales de la personalidad, junto al mantenimiento de las más posibles opciones tradicionales (equipos de competición, gimnasia, etc.).

m) Crecimiento del número de experiencias artísticas ofrecidas a los alumnos, entendidas, asimismo, más como un aprendizaje fundado en la expresión de la personalidad que sobre reglas de carácter técnico.

De todos estos puntos sólo quisiéramos, para terminar, resaltar y ampliar los apartados *d)* y *e)*, a saber: la introducción en la enseñanza secundaria tradicional de disciplinas científicas en su dirección técnico-profesional. Y ello por cuanto estimamos que tal orientación, solamente iniciada, junto con el doble proceso de predominio en tal enseñanza de la concepción de la cultura general como cultura científico-tecnológica, y en el nivel de la formación profesional de las materias de tipo cultural, así como de la idea de aprendizaje no para una ocupación concreta, sino como adquisición de unos conocimientos y aptitudes generales de índole tecnológica y científica, habrá de conducir inevitablemente a la futura refundición entre ambas.

En tal dirección abogan, además, las crecientes tasas de escolarización: suponer (y esto vale también para el nivel universitario cada vez más) que es posible mantener en la escuela (entendida como un orden social alejado del orden productivo del trabajo remunerado) a un 80 por 100 de la población de catorce a dieciocho años, no pasa de ser un desatino mental, además de una incitación al desorden social. El creciente deseo de «independización» juvenil y de «realización personal» a través de una ocupación remunerada, junto con el aumento de la demanda de empleos de cualificación media, coadyuvarán en los próximos años tanto en el sentido de dar una mayor orientación profesional y utilitaria a los estudios del nivel secundario como en el de buscar algún tipo de combinación de tal enseñanza con la realización de un trabajo retribuido, es decir, en dar a la enseñanza a tiempo parcial (nocturna o en períodos de tiempo inferiores al curso académico que entendemos por «normal») un carácter no excepcional. Ello es comprobable, sobre todo, en los medios urbanos, en los que la enseñanza nocturna o vespertina, una vez implantada, viene ofreciendo tasas de desarrollo cuantitativo, incluso a veces por encima de la enseñanza «normal».

En esta previsible refundición del bachillerato y la formación profesional (proceso hasta ahora sólo esbozado e iniciado), como ha expresado R. Grégoire, esta última no sólo se integrará «en un sistema de educación generalizada y permanente», sino que pasará a «constituir el elemento esencial». En tal sistema, «las ramas prácticas que conducen más rápidamente a la vida activa deben llegar a ser las vías normales», aunque, en contrapartida, también deben perder ese sentido de «formación práctica necesaria para el ejercicio de un empleo concreto» y concebirse como una «educación global» que responda tanto a «todas las aspiraciones y necesidades de aquellos que la reciban como a las del mundo en que ellos viven», preocupándose tanto, pese a su carácter de «educación profesionalizada», por los objetivos culturales y sociales como por los económicos (19).

(19) R. GREGOIRE: *L'éducation professionnelle*, OCDE, París, 1967, p. 145.

ESPAÑA: BACHILLERATO 1975

A. INIESTA ONECA

Subdirector general de Ordenación Académica

BACHILLERATO Y SOCIEDAD

Durante el actual año académico 1974-75 se ha completado la implantación generalizada del curso octavo y último de la Educación General Básica, con lo que se ha llegado al establecimiento de la totalidad de los cursos de este nivel. Se ha coronado así una de las reformas más ambiciosas y profundas operadas en nuestro sistema educativo, cuya importancia se acrecienta por afectar a la totalidad de la población escolar hasta los catorce años. Debe indicarse, sin embargo, que las primeras promociones de graduados escolares estarán formadas por alumnos que inicialmente cursaron estudios de Enseñanza Primaria o de Bachillerato Elemental y, más tarde, hubieron de incorporarse a la Educación General Básica. Hasta 1978-79 no llegarán al Bachillerato o a la Formación Profesional alumnos que hayan seguido únicamente la programación de Educación General Básica en todos sus cursos.

Al tiempo que esto sucedía en el nivel básico, iban extinguiéndose los cursos del primer ciclo de Bachillerato, y, en este año, sólo han podido seguir sus enseñanzas alumnos de matrícula libre.

La consecuencia de todo lo anterior es que está llamando ya a las puertas de nuestros Centros de Bachillerato un número considerable de alumnos cuya formación reclama un Plan de Estudios nuevo, adecuado a sus propias necesidades y que dé plena efectividad a los principios metodológicos y a los objetivos marcados por la Ley General de Educación para el Bachillerato. Este Plan de Estudios ha sido aprobado por el decreto 160/1975, de 23 de enero, y desarrollado posteriormente por orden ministerial de 22 de marzo.

Las disposiciones aludidas entrarán en vigor el próximo curso, iniciándose así la extinción del Bachillerato Superior vigente desde la década de los años cincuenta, plazo más que suficiente para justificar una nueva programación. El desarrollo que se ha producido, tanto en los diversos campos del saber como en el terreno didáctico, aconseja efectuar una revisión a fondo de las líneas fundamentales que inspiraron la elaboración de un Plan de Estudios hace casi cinco lustros; más aún cuando las mutaciones operadas en la sociedad se han producido con gran celeridad, y los problemas actuales de los jóvenes de quince a dieciocho años son muy diversos de los de la juventud de entonces. No me refiero tan sólo a la juventud de nuestro país; en un mundo de fronteras abiertas cada día es más frecuente la presentación de problemas comunes que exigen ser afrontados y examinados en común, aunque cada país adapte las posibles soluciones a sus propias peculiaridades.

Por ello, nuestros planteamientos de hoy han de inscribirse necesariamente en el marco del análisis que se viene llevando a cabo en el ámbito internacional sobre los objetivos de las enseñanzas secundarias o post-obligatorias, en relación con las demandas sociales.

Esto ha llevado a constatar que el Bachillerato no puede limitarse a la formación de intelectuales o de futuros universitarios, sino que debe tener en

cuenta la necesidad de que su programación sea válida, tanto para los fines apuntados como para los que, a través de una Formación Profesional apoyada en la base del Bachillerato, deseen acceder al mundo del empleo. Sólo así se hará efectivo el precepto de la Ley General de Educación al reclamar de la acción educativa «una capacitación idónea que, en su día, les permita —a los alumnos— una ocupación congruente con los saberes y técnicas adquiridas a lo largo de sus estudios» (art. 126.2).

En este sentido, es sumamente esclarecedor un documento recientemente difundido por la OCDE, titulado *L'insertion des jeunes dans la vie active* (París, abril 1975). En él se explica cómo la rigidez de unos sistemas docentes orientados fundamentalmente al cultivo de las capacidades intelectuales puede ser causa de frustraciones de estudiantes que, poco motivados por las enseñanzas que les son impuestas, se ven obligados a seguir estudios en función de las repercusiones sociales de la obtención del diploma. «Los estudiantes —se lee en el documento— dan más importancia a la obtención de un diploma que a la adquisición de una auténtica formación o a su desarrollo personal. Se teme que en algunos casos la pedagogía y la orientación de las enseñanzas quede deformada con esta perspectiva». Otra nota que destaca el citado estudio es que los jóvenes que siguen una escolaridad secundaria a tiempo pleno, se alejan de las preocupaciones y valores del mundo del trabajo, con los que tan estrechamente está relacionada la civilización contemporánea.

Esto no supone interferencia alguna con la Formación Profesional. Lo que se reclama para el Bachillerato es el cultivo de una gama de capacidades más amplia que las de orden exclusivamente intelectual y un enfoque didáctico de las enseñanzas que ponga de relieve, ante el alumno, su posible aplicación práctica para permitirle entrever la correlación ciencia-técnica que ha presidido el desarrollo de nuestra civilización.

La educación de nuestros días trata fundamentalmente de hacer a nuestros hombres capaces de responder a las demandas del mundo en que han de integrarse; mundo abocado a rápidos cambios que hoy apenas podemos intuir. Esto nos obliga a formar hombres capaces de adaptarse a estos cambios y de asimilarlos sin traumas, por lo que los objetivos de su formación se apartan considerablemente de los que presidieron la enseñanza en otras épocas.

Sin embargo, con una cierta miopía sobre los objetivos del Bachillerato, algunos reducen los problemas de estructuración del Plan de Estudios a la presencia o ausencia en él de determinadas materias. Pocos son los que advierten que, en cierto modo, están juzgando sobre los contenidos científicos que serán precisos para el hombre de mañana. Si alguien examina el fruto de las enseñanzas que recibió en su Bachillerato, observará que, en el tránsito de tres o cuatro décadas, los conocimientos de entonces han quedado tan superados que le resultaría difícil seguir el nivel actual de las enseñanzas que cursan sus propios hijos. El Lenguaje, la Matemática, la Física, la Biología, la Geografía, etc., presentan hoy unos enfoques tan alejados de lo que él aprendió, que sin duda se mostrará escéptico acerca de la utilidad de sus propios estudios y, consecuentemente, de los de sus hijos.

Si no desarrollamos en nuestros estudiantes de Bachillerato los mecanismos precisos para una permanente actualización de sus conocimientos, no cabe duda de que los estamos condenando a hallarse, al cabo de algún tiempo, en situación semejante a la descrita. Con la particularidad de que el

tiempo será menor, por cuanto es notoriamente mayor el ritmo con que se producen los cambios y mayor el ritmo del progreso científico y técnico.

El mundo de la educación está sometido a dos fuertes corrientes: una de carácter altamente conservador, que desea transmitir a los estudiantes una enseñanza análoga a la recibida en su juventud por la generación actualmente madura, cuyo soporte axiológico descansa en buena parte sobre aquella formación y mira con recelo cuantos cambios puedan operarse en campo tan decisivo para el futuro de la sociedad; lo cual llega a producir una discrepancia cada vez más notable entre el entorno social—movido por su propio ritmo—y enseñanza—artificialmente detenida en su proceso de cambio—. Otra tendencia, de carácter innovador, es la que desea ver reflejados en los planes de enseñanza los últimos avances operados en el campo de las ciencias, sin contrastar previamente su importancia formativa para los alumnos de enseñanza media. Esta actitud, que podría considerarse fruto de una cierta confusión entre las características de los niveles medios y los superiores más especializados, llegaría a provocar un cierto desequilibrio en el currículum que, ocioso es decirlo, no debe estar nunca constituido por una simple yuxtaposición de materias, sino que ha de contemplarse como un todo coherente en el que cada enseñanza tenga su propio valor acrecentado por la relación con las demás, y en función del equilibrio entre todas con vistas a la formación armónica del estudiante.

Las posturas extremas aludidas darían lugar a errores gravísimos en la educación de nuestra juventud: una por anquilosamiento e ineficacia consiguiente a la hora de la inserción del individuo en la sociedad—de lo que han sido testigos buena parte de nuestro bachilleres, y repito que no sólo me refiero a España—; otra por conducir a un enciclopedismo absurdo y estéril. Por eso, A. D. C. Peterson, autor del libro *International Baccalaureate*, puede decir: «El objetivo de los cursos del Bachillerato internacional se describe como una educación general, que se contrapone enérgicamente al enciclopedismo, a la mera capacidad de devolver una amplia información, o, lo que es igualmente peligroso, a repetir las interpretaciones de la información ya elaboradas y transmitidas de un modo magistral por el profesor, lo que ha hechizado la educación secundaria del pasado».

Por tanto, el interés se ha de centrar no en el afán de incorporar al currículum todas las ramas del saber, o, mejor, todas las especialidades, sino en poner al alumno en condiciones de acceder a cualquiera de ellas en etapas posteriores al Bachillerato. Esto requiere proporcionar a los alumnos una profundización suficiente en las ciencias básicas y el dominio adecuado de las técnicas de trabajo y de los lenguajes que les serán imprescindibles en el futuro.

Y ello precisamente porque, aunque desconocemos su futuro, nos lo aconseja el presente que nos ha tocado vivir. Hemos sido testigos de la aparición de nuevas profesiones que han obligado a urgentes adaptaciones y reconversiones para las que tenían escaso valor los conocimientos y habilidades concretas pensados en otras perspectivas profesionales; continuamente se hace precisa la utilización de nuevos productos, de nuevas máquinas, la asimilación de nuevas técnicas. Toda reconversión se ha apoyado sobre la base de una sólida formación general, y de un adiestramiento para el aprendizaje individual.

Así, la base de toda reforma del Bachillerato deberá dedicar la máxima atención a la importancia de una profunda renovación metodológica. Las materias

que constituyen el nuevo Plan de Estudios son sensiblemente semejantes a las que han constituido el núcleo de planes anteriores. Es muy interesante poner al día sus programaciones, pero mucha más importancia tiene impartirlas de acuerdo con las necesidades que hemos venido expresando. Esta es la grave misión que recae sobre el profesorado, y de la que debe tomar conciencia la sociedad a la que va dirigido el nuevo Bachillerato.

La Ley General de Educación se hace eco de estos principios, cuando en su artículo 27 expresa:

«La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la aplicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.»

PLANES QUE SE EXTINGUEN

Ante el anuncio del comienzo de un nuevo Bachillerato el próximo curso, se ha reflejado en algún medio informativo cierta desazón ante la inestabilidad que vienen acusando los planes de estudio, cuya duración efímera provoca la consiguiente desorientación en padres y alumnos. Por esta vez, sin embargo, no puede hablarse en tales términos, ya que, como antes hemos señalado, la vigencia de los planes que se extinguen es de unos veinte años. Sin duda la inquietud venía provocada por retoques que han afectado a parte de los planes, más que por la consideración global del Plan.

Tanto para recordar las fechas en que se promulgaron, como para facilitar el contraste con el que se iniciará el próximo curso, parece conveniente echar una ojeada sobre los planes de extinción inmediata.

BACHILLERATO GENERAL

A partir del próximo curso se inicia la extinción del Plan aprobado por Decreto de 31 de mayo de 1957, siendo ministro de Educación el señor Rubio García Mina. Se apoya básicamente sobre las líneas del de 1953, inspirado en los principios de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media aprobada en tiempo del ministro señor Ruiz Giménez. Por ello, en rigor, debemos considerar como su punto de partida el año 1953.

Frente al Plan de 1938, al que sustituyó, establece una división del Bachillerato en dos ciclos: Elemental —cuatro cursos— y Superior —dos cursos—. Un último curso, séptimo, sólo era preciso para la realización de estudios universitarios.

Por lo que se refiere a las enseñanzas que lo integran, introduce la opcionalidad de ciertas materias en el ciclo superior, con lo que se establece un intento de adaptación a las aptitudes e intereses de los alumnos.

BACHILLERATO ELEMENTAL

Con el deseo de responder a las necesidades educativas de los sectores menos favorecidos por sus circunstancias socio-económicas o por su localización geográfica, la Ley de Extensión de la Enseñanza Media va a dar lugar al establecimiento de nuevos centros de Bachillerato —Secciones Delegadas, Secciones Filiales, Colegios Libres Adoptados—, y a permitir el establecimiento de estudios en régimen nocturno.

Esto llevó a introducir leves modificaciones en los planes de enseñanza, mediante la supresión de ciertas materias, para los alumnos de Secciones Filiales y Estudios Nocturnos. No se consiguió con ello adecuar el Plan a las necesidades de los alumnos, y se produjo, sin embargo, un cierto malestar basado en una discriminación injustificada, ya que el título era idéntico para todos los alumnos.

Esta situación acabó como consecuencia de la Ley 16/1967, de 8 de abril, por la que se unificaba el primer ciclo de la Enseñanza Media; en su virtud, por Decreto 1106/1967, de 31 de mayo, se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato Elemental Unificado, cuyo último curso se ha extinguido, salvo para la enseñanza libre, en el año actual. Este Plan sí puede decirse que tuvo vida efímera. No afectó, según vemos, al ciclo superior, que se mantuvo íntegro.

BACHILLERATO SUPERIOR (1957)

El Ciclo Superior está organizado en dos cursos, cuyas materias comunes son las siguientes:

5.º curso: Idioma extranjero, Ciencias Naturales, Dibujo.

6.º curso: Lengua y Literatura, Historia del Arte y de la Cultura, Filosofía.

Aparte de ello, son comunes en ambos cursos las enseñanzas de Religión, Formación del Espíritu Nacional, Educación Física y, sólo para las alumnas, Hogar.

El examen de las materias enumeradas en primer lugar pone de relieve la circunstancia de que ninguna de ellas está representada en ambos cursos, lo que rompe toda posibilidad de estudio cíclico. Esto es especialmente grave en las materias lingüísticas; por otra parte, no cabe la posibilidad de intensificación o ampliación de su estudio, puesto que no figura entre las optativas.

La optatividad se ejerce sobre materias no representadas entre las comunes: Matemáticas, Física y Química, para una opción, y, para otra, Latín y Griego. Al ser excluyente la elección de una de las opciones, queda limitada la formación del alumno a los niveles del ciclo Elemental en las materias no cursadas. Lo cual es particularmente grave en ciencias tan básicas y fundamentales como la Física y la Matemática. En este sentido podría afirmarse que tienen una formación más completa los alumnos de la opción de Ciencias, ya que estudian materias como Lengua y Literatura, Historia de la Cultura y Filosofía. Esta afirmación queda corroborada por la experiencia de las dificultades que encontraron los alumnos de una u otra opción al incorporarse al mundo del trabajo o a estudios no universitarios una vez concluido su Bachillerato.

La opción, por otra parte, se ejercía sin ningún tipo de orientación previa. Y lo más grave es que, de hecho, en muchos casos se realizaba en función de que el alumno rechazaba ciertas materias, y no por criterios de preferencia o motivación personal.

BACHILLERATO TECNICO (LABORAL)

La Enseñanza Laboral, creada por Ley de 16 de julio de 1949, se plasmó en los Planes de Estudio del Bachillerato Laboral aprobados en 1956.

Constaba este Bachillerato de dos ciclos: elemental —cinco cursos— y superior —dos cursos—. Sobre las líneas generales de 1956 se desarrollaron las programaciones concretas de las diversas especialidades.

El ciclo elemental quedó extinguido como consecuencia de la aplicación de la Ley de 1967 antes mencionada. Con ello se evitó el inconveniente de obligar a un alumno de diez años a elegir los estudios que considere adecuados para su formación. Pero, al tiempo, se impidió el desarrollo de unas enseñanzas que recogían las aspiraciones actuales en materias de estudios técnicos, y son las de proporcionar junto con la especialización técnica una formación general semejante a la de los alumnos de Bachillerato. Así se pueden hacer viables la promoción y reconversión profesional, y tiene realidad la intercomunicación Enseñanza General-Enseñanza Técnica que, en caso contrario, tropezará con graves dificultades en la práctica.

Por otra parte, el profesorado y las instalaciones de los Centros, concebidos para responder a las demandas de las especialidades respectivas, hubieron de adaptarse a las nuevas enseñanzas, lo que no en todos los casos podía realizarse satisfactoriamente.

BACHILLERATO, PLAN 1975

El Plan de Estudios del Bachillerato que comenzará a impartirse el próximo año académico, se desarrollará durante tres años, de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación. Sería erróneo interpretar esta reducción de cursos como una disminución notable en el tiempo dedicado a las enseñanzas del Bachillerato. Debe recordarse que el alumno que ahora se incorpora a estos estudios tiene una instrucción más completa que los que accedían procedentes de la Enseñanza Primaria. Conviene no perder de vista que algunas materias han sido estudiadas hasta niveles semejantes a los del antiguo Bachillerato Elemental, y que en la programación del Bachillerato se han de tener en cuenta necesariamente estos niveles previos.

Por otro lado, los alumnos llegan al Bachillerato con edad superior, y, en consecuencia, con mayor madurez que anteriormente. Esto permite que las programaciones tengan un nivel de exigencia idéntico al que tenían las del Bachillerato Superior. De hecho, toda consideración acerca del Bachillerato de tres años debe contrastarse con el ciclo superior del Plan de 1957.

Áreas de conocimientos

El paso de la Educación General Básica al Bachillerato plantea a los alumnos dificultades derivadas de la organización misma de las enseñanzas a las que accede. Así, el alumno, que inició sus estudios en un nivel primero en que la enseñanza tenía un carácter totalmente globalizado, pasó a una etapa en que se iniciaba una leve diversificación a través de las áreas de conocimientos; después se encuentra en el Bachillerato con una organización de las enseñanzas por materias.

Una de las grandes inquietudes que se experimenta ante la diferencia entre niveles, es la discontinuidad que puede producirse en el sistema de aprendizaje del alumno. Por otra parte, deben introducirse, poco a poco, las necesarias especializaciones en el currículum que caracterizan al Bachillerato frente a la Educación General Básica. Lo que será necesario es establecer entre ambos niveles educativos un puente que ayude a salvar la referida discontinuidad. Del 22 al 27 de abril de 1974, el Consejo de Europa celebró en nuestro país un Symposium sobre el tema, lo cual es una prueba de que las preocupaciones acerca de este punto están generalizadas a nivel internacional.

Un primer intento de ayuda a los alumnos podría cifrarse en otorgar, al menos inicialmente, un cierto carácter de «curso de acogida» al primer año del Bachillerato. Debemos entender que el concepto «acogida» se orienta fundamentalmente a ayudar a los recién incorporados a alcanzar un nivel de formación homogénea como paso previo al desarrollo de los programas. Aquí es donde adquiere la máxima importancia una enseñanza verdaderamente personalizada.

Lo anterior puede ser una medida ocasional. Pero es todo el Plan en su conjunto el que debe mantener una línea de cierta coherencia con la especialización o diferenciación progresiva de las enseñanzas, que evite la ruptura a que llevaría la impartición de las diversas materias de una manera aislada. Es preciso establecer entre ellas, en especial entre las que guardan una cierta afinidad, las necesarias interrelaciones que permitan una programación coordinada.

Este es el motivo de que las materias del Bachillerato se presenten integradas en áreas de conocimientos. No se trata, por tanto, de una mera presentación formal, sino de establecer una base en la que se puede apoyar un principio de acuerdo con el desarrollo de la programación de varias disciplinas. De esta manera se puede conseguir que la especialización más acusada que exige el Bachillerato pueda ser compatible con la interdisciplinariedad que viene demandada por la formación de los alumnos.

Los enfoques interdisciplinarios deben ofrecer la consideración de algunos temas enriquecidos por los puntos de vista peculiares de diversas materias, que se conjugan en una visión al mismo tiempo unitaria y plural. Hoy no tendría sentido el viejo molde de una enseñanza en la que cada profesor explicaba su programa sin tomar en consideración el grado de avance de otras materias con las que debe necesariamente relacionarse la suya propia. No es necesario resaltar los efectos beneficiosos que en el orden educativo puede reportar la ausencia de discrepancias en la terminología científica o en el esquema gramatical que acepten todos los profesores de Lengua o la consideración de temas de Historia, de Geografía, de Física o Biología desde los campos de Ciencias diversas.

No se entiende con ello que la función de los Seminarios didácticos —o Departamentos— debe perder importancia en beneficio de la organización por áreas. Al Seminario didáctico le corresponde un papel importantísimo en relación con la enseñanza de su respectiva materia, sobre la que debe tener plena responsabilidad en lo referente a la programación, a la evaluación y a la adopción de cuantas medidas vengan exigidas en cada caso para adaptar los programas a las condiciones particulares de los alumnos. Esto no es obstáculo para que los respectivos Seminarios actúen de una manera acorde dentro de la línea señalada en el párrafo anterior.

A la vista de estos criterios, debe reestructurarse la organización del Centro, con el fin de adquirir la flexibilidad que haga viable esta intercomunicación de los distintos Seminarios, tanto de una manera regular, programada con carácter previo al comienzo de cada curso, como ocasionalmente cuando así lo requiera el desarrollo de las diversas programaciones. Por ello, el preámbulo del Decreto 160/1975 determina: «... además de esta relación dentro de cada una de las áreas, y entre ellas mismas, caben otras colaboraciones variadas y flexibles entre las diversas materias, exigidas por la realidad motivo de estudio. Los planteamientos interdisciplinarios tienen que responder a cuanto demande una problemática realista».

Materias comunes y optativas

El Bachillerato está concebido por la Ley General de Educación como un nivel de estudios que conduce a la Universidad a través del Curso de Orientación Universitaria, o a la Formación Profesional de segundo grado. Esta opción final sólo podrán ejercerla los alumnos libremente si la enseñanza recibida ha conducido a una formación común, válida para ambos caminos.

En consecuencia, debe rechazarse la introducción en el Plan de Estudios de toda diferenciación acusada que lleva a condicionar gravemente la elección final. De aquí se deriva la necesidad de prestar la máxima atención a las enseñanzas que, por su carácter básico, fundamental, se consideren imprescindibles para la formación de los Bachilleres.

Este criterio podría conducir a un currículum absolutamente único, monolítico, para todos los alumnos. Con ello se perderían los valores educativos y orientadores que se encierran en el ejercicio de una opción.

En el Plan de Estudios del nuevo Bachillerato se han pretendido recoger tanto los criterios de una formación general, común para todos los alumnos, como los de la conveniencia de una opción libremente elegida por el alumno; opción que no suponga diferencia y mantenga siempre abierta la posibilidad de elección entre Universidad y Formación Profesional del final del ciclo. Por eso, en el Bachillerato la optatividad es muy leve, y adquiere mayor importancia en el Curso de Orientación Universitaria, en el que más de la mitad del horario está destinado a las materias optativas.

Las consideraciones anteriores justifican que en el conjunto del horario del alumno a lo largo de los tres cursos del Bachillerato se dedique casi un 90 por 100 del tiempo a las materias comunes. La optatividad se ejerce en el curso tercero con el fin de que cada Centro esté en condiciones de ofrecer a sus alumnos una indicación o consejo sobre la opción más idónea, de acuerdo con las observaciones efectuadas por el profesorado en los años precedentes, y con la ayuda que puedan prestar los servicios de orientación.

En realidad, desde un punto de vista meramente educativo, tiene menos interés el número de materias entre las que haya de elegir el alumno, que educar a éste en el modo de efectuar su opción; ofrecerle, en suma, elementos de juicio adecuados para que este acto sea consciente y refleje la madurez alcanzada.

No tendría sentido, por tanto, la presencia de materias optativas en los cursos primeros. Sin embargo, en el Plan de Estudios se ofrecen otras oportunidades de selección de materias a los alumnos. En el caso del idioma moderno o una de las enseñanzas y actividades técnico-profesionales.

Materias comunes

Vienen definidas en el artículo 24 de la Ley General de Educación. Los porcentajes del trabajo escolar que corresponden a las respectivas materias son los siguientes, considerando sólo el horario destinado a ellas:

— Materias comunes: 89 horas.

Lengua	11,23 por 100
Idioma	13,49 por 100
Latín	4,49 por 100
<i>Total área del Lenguaje</i>	<u>29,21 por 100</u>
Geografía e Historia	12,35 por 100
Formación Política, Social y Económica	4,49 por 100
Filosofía	4,49 por 100
<i>Total área Social</i>	<u>21,33 por 100</u>
Matemáticas	14,60 por 100
Física y Química	5,61 por 100
Ciencias Naturales	5,61 por 100
<i>Total área de Matemáticas</i>	<u>25,82 por 100</u>
Dibujo	3,37 por 100
Música	2,24 por 100
<i>Total área de Formación Estética</i>	<u>5,61 por 100</u>
Formación Religiosa	6,74 por 100
Educación Física	6,74 por 100
Enseñanzas y Actividades Técnico-profesionales	4,49 por 100

Destacan en esta distribución horaria los porcentajes correspondientes a las tres grandes áreas enumeradas en el artículo 24 de la Ley. Los máximos están destinados al área del Lenguaje —con un 29,21 por 100— y al área de las Matemáticas y Ciencias de la Naturaleza —con un 25,82 por 100—. Dentro de ello hay que señalar que las lenguas vivas —Lengua española y Lengua extranjera— y las Matemáticas son las materias que reciben una especial

consideración. Se pone así de relieve el deseo de proporcionar a los alumnos los medios instrumentales que se consideran imprescindibles para su progreso posterior.

Al continuar manteniendo el enfrentamiento entre el terreno humanístico y el científico, algún sector ha querido interpretar el Plan de Estudios en una línea de olvido de los valores humanísticos para favorecer los del mundo científico y técnico. Hoy sería muy discutible establecer una frontera entre materias de Letras y las de Ciencias, ya que no se consideraría completa la formación del hombre que desconociera la estructura del mundo que le rodea o las leyes que rigen el universo. Aun así, si aceptamos la artificial división tradicional de Ciencias y Letras, observamos que a las primeras se les dedica el 25,82 por 100 del tiempo total, mientras que a las segundas está destinado el 50,54 por 100. De aquí puede colegirse fácilmente que en ningún momento se ha dado primacía a la consideración del elemento científico por encima de la formación humana de los estudiantes. Pero hay que añadir más: la Formación Estética ocupa un 5,71 por 100 del horario, y otras materias básicamente formativas —Religión y Educación Física— ocupan un 13,48 por 100. El elemento más característicamente técnico y, al tiempo, de gran valor formativo, está representado en las Enseñanzas y Actividades Técnico-Profesionales, y les corresponde solamente el 4,49 por 100 del tiempo total destinado a las materias comunes.

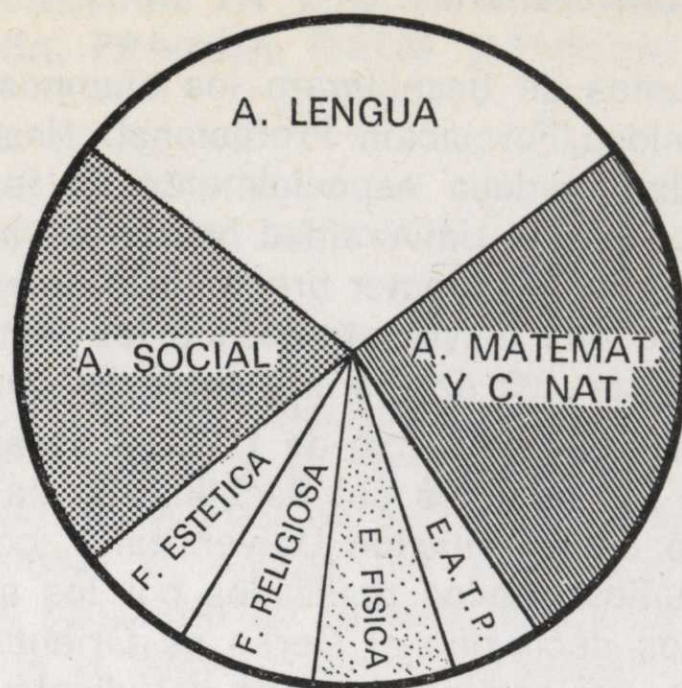
Quiero destacar la circunstancia de que sería una óptica errónea juzgar la distribución del horario como una valoración de los caracteres formativos de las diversas materias. Más bien hay que contemplarla como una respuesta a las necesidades que conlleva el desarrollo de las diversas programaciones, teniendo en cuenta, a la vez, que en ese tiempo debe tener cabida tanto el avance en la progresión de los programas como las actividades y enseñanzas de recuperación resulten aconsejables.

Materias optativas

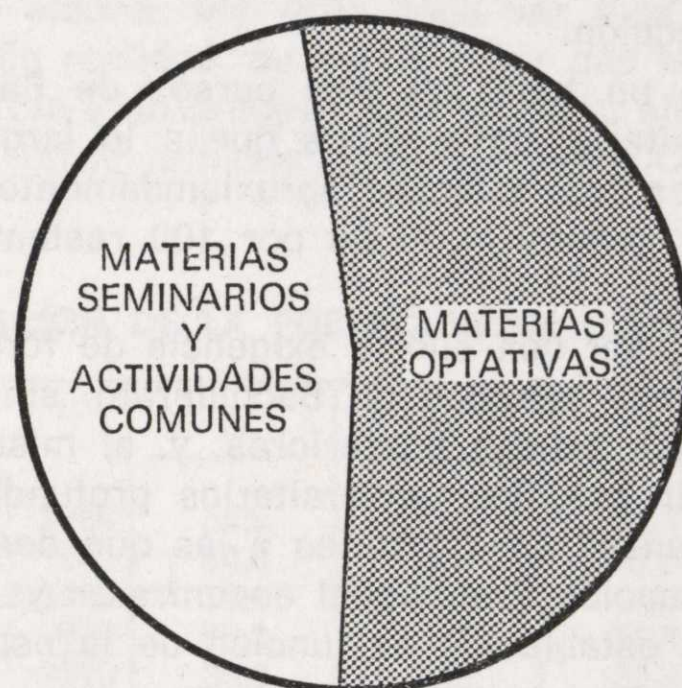
Recogiendo las directrices de la Ley, se orientan fundamentalmente a la intensificación y profundización en materias comunes, con excepción del Griego, que queda considerado sólo como materia optativa.

Frente a los defectos señalados en planes anteriores en que la optatividad impedía al alumno continuar estudios de materias fundamentales, se ha puesto especial cuidado en que el ejercicio de la opción no llegue a mermar, en ningún caso, la formación general reclamada como indispensable para el alumno de Bachillerato. No deben considerarse como unas materias secundarias, otorgando a las comunes un carácter primordial. Su importancia es máxima, toda vez que pretenden ayudar al alumno a progresar en aquellas materias por las que siente una particular inclinación, contribuyendo de esta manera a introducir en el Plan criterios de selección individual acordes con las propias capacidades y perspectivas de estudios futuros de cada alumno. De ahí nace el valor que tienen estas materias a efectos de aportar indicios sumamente valiosos con vistas a la orientación de los alumnos.

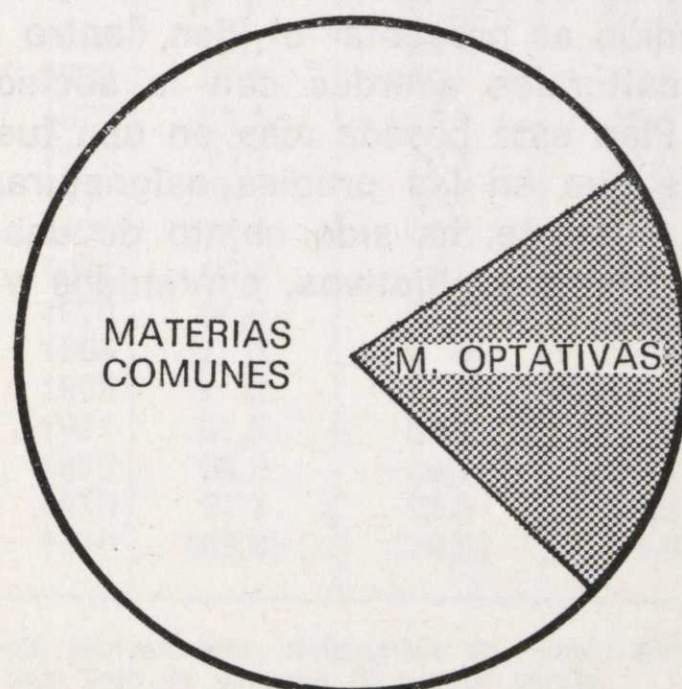
Corresponden al área del Lenguaje y a la de las Ciencias de la Naturaleza; quedan fuera de toda posible opción el idioma moderno, la Matemática y el área Social presentes en todos los cursos como materias comunes.



Porcentajes de las materias comunes en el BUP



Porcentaje de materias comunes y optativas en COU



Porcentaje total de materias comunes y optativas en el BUP y COU

Curso de Orientación Universitaria

Al concluir los estudios de Bachillerato los alumnos deben enfrentarse a la gran opción Universidad/Formación Profesional. Hasta este momento hemos visto cómo el Plan cuidaba especialmente la formación general. Los alumnos que elijan el paso a la Universidad habrán de inscribirse en el Curso de Orientación Universitaria. El carácter predominantemente orientador de este curso queda reflejado en una mayor atención a las materias optativas, a las que se destina el 53,33 por 100 del horario total del curso.

La Orden ministerial de 22 de marzo de 1975, al desarrollar las normas que rigen la impartición de los estudios del Bachillerato, ha determinado también la estructura del Curso de Orientación Universitaria, con el fin de lograr su coherencia con los estudios previos realizados por los alumnos. En esta línea de coherencia podríamos decir que el Curso de Orientación Universitaria representa el último paso del camino de cada estudiante hacia la Universidad. Por ello, si en tercero le ofreció la posibilidad de manifestar su orientación a través de una incipiente selección de materias, en el Curso de Orientación Universitaria va a dar preferencia a los criterios orientadores incrementando notablemente esta selección.

Considerando como un todo los tres cursos de Bachillerato y el Curso de Orientación Universitaria, observamos que a lo largo de los cuatro años de estudios los alumnos han dedicado aproximadamente el 80 por 100 de su tiempo a la formación general, y el 20 por 100 restante a las materias optativas.

Se ha conseguido salvar con ello la exigencia de formación común similar para quienes realicen sus estudios de Bachillerato, sin establecer distinción alguna en función de las salidas posteriores, y, al mismo tiempo, facilitar a los que vayan a seguir estudios universitarios profundizar en materias más acordes con las enseñanzas universitarias a las que desean acceder. Los que se incorporen a la Formación Profesional encontrarán ya a partir de su primer año una diferenciación establecida en función de la especialidad que deseen seguir.

En líneas generales, hemos querido presentar, dentro de las posibilidades que brinda un trabajo de este carácter, los motivos básicos en que se ha apoyado el diseño del Plan de Estudios del nuevo Bachillerato. Lo que fundamentalmente hemos pretendido es presentar el Plan dentro de unas determinadas demandas sociales y culturales acordes con la sociedad actual. Insistimos en que la eficacia del Plan está basada más en una fuerte renovación de los aspectos metodológicos que en las propias asignaturas que lo constituyen, cuya programación, no obstante, ha sido objeto de una cuidadosa revisión y actualización, en lo referente a objetivos, contenidos y niveles.

LA EDUCACION SECUNDARIA EN EUROPA OCCIDENTAL (REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA, FRANCIA, ITALIA Y SUECIA)

J. SEAGE, D. QUINTANA,
P. DE BLAS, A. GOMEZ

Colaboradores de la Redacción
de la Revista de Educación.

Este nivel educativo, que se consolida en los siglos XVI y XVII como un sistema de enseñanza vinculado a la enseñanza superior, se ha desarrollado con el carácter de una enseñanza de élite, en el sentido de que permitía que un grupo de personas accediese, por el nivel de conocimientos adquiridos, a posiciones de privilegio en la sociedad. Esta orientación estuvo vigente hasta después de la Segunda Guerra Mundial.

La progresiva industrialización, el incremento del nivel de vida y otras causas provocaron la crisis de la enseñanza secundaria tradicional. Mientras el desarrollo económico plantea, por una parte, nuevas exigencias de especialistas cualificados, se amplía, por otra, cada vez más la demanda social en este nivel educativo. En realidad, se puede decir que la enseñanza secundaria está sometida hoy en día a un proceso de expansión similar al que caracterizó la enseñanza primaria en la primera mitad del siglo XX.

CUADRO 1

TASAS DE ESCOLARIZACION DE LA POBLACION DE QUINCE A DIECIOCHO AÑOS

		15	16	17	18	15-18
Alemania a)	1969	54,9	30,8	20,4	15,7	30,5
Austria	1969	54,8	32,6	23,6	16,4	31,9
Bélgica	1966	75,1	61,3	47,0	33,2	54,2
Dinamarca	1970	85,2	66,8	31,8	23,2	51,7
España	1970	35,0	29,6	22,8	19,0	26,7
Finlandia	1967	(59,2)	51,9	43,5	35,2	47,4
Francia	1970	80,5	62,6	45,1	29,1	54,3
Grecia	1969	56,8	49,1	45,8	26,1	44,7
Irlanda	1967	82,4	64,3	46,5	31,8	56,3
Islandia		n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.
Italia	1966	42,1	33,6	27,4	20,2	30,8
Luxemburgo	1970	67,9	56,5	42,3	31,2	49,5
Noruega b)	1970	94,2	74,6	59,8	46,5	68,9
Países Bajos	1970	79,7	60,6	41,5	28,4	52,5
Portugal	1970	30,1	25,4	22,0	20,4	24,5
Reino Unido	1970	73,0	41,5	26,2	17,6	39,4
Suecia	1972	96,7	74,0	60,8	40,8	68,1
Suiza	1970	94,6	61,5	52,7	27,4	61,4
Turquía	1968	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	(21,1)
Yugoslavia	1968	n. d.	n. d.	n. d.	n. d.	36,6
Australia	1971	81,5	54,2	37,2	23,6	49,4
Canadá c)	1970	98,0	89,1	77,2	45,8	78,1
Estados Unidos d)	1970	97,7	93,5	86,2	53,8	82,9
Japón	1970	(83,8)	(79,0)	(74,8)	(29,9)	(65,8)

a) No incluidas las escuelas profesionales obligatorias de tiempo parcial.

b) Comprende un número muy bajo de alumnos de tiempo parcial.

c) No comprende los efectivos de las escuelas de oficios y subnormales.

d) Comprende los estudiantes de tiempo parcial de la enseñanza superior.

Fuente: OCDE, *La situation de l'enseignement dans les pays de l'OCDE*, París, 1974.

En el cuadro 1 se pueden observar los altos porcentajes de escolarización alcanzados alrededor de 1970 en los países de la OCDE, que en algunos casos sobrepasa el 50 por 100.

Este incremento de la demanda y las nuevas exigencias de la economía han dado lugar a cambios de tipo cualitativo. La educación secundaria dejará de ser un camino exclusivo para los estudios superiores, orientándose también hacia una profunda preparación cultural de los ciudadanos y hacia una formación profesional, entendida como preparación básica para ulteriores especializaciones profesionales. Estos cambios de objetivos, a su vez, han originado modificaciones en la estructura, los programas, los métodos...

Desde el punto de vista *estructural*, hay una clara tendencia en los países europeos hacia los sistemas unificados.

El sistema de *ramas paralelas* fue durante muchos años el tradicional de los países europeos. En Gran Bretaña, las «grammar schools» se dirigían a los jóvenes que proseguían estudios superiores; las «technical schools», a los que tenían aptitudes prácticas, y las «modern schools», a la mayoría de la población. Este sistema ha desaparecido, en casi todos los países, para el primer ciclo de enseñanza secundaria, y está en franco retroceso también para el segundo ciclo.

Ciertas modalidades del sistema anterior mantenían la posibilidad de establecer *pasarelas* entre los diversos centros de enseñanza. En la República Federal de Alemania y Austria todavía existe esta modalidad.

Un tercer sistema consiste en *diferenciar secciones* dentro de un mismo centro, tal es el caso de los colegios de enseñanza secundaria de Francia.

Las *escuelas globales* constituyen el cuarto sistema de organización de la enseñanza secundaria. Consiste «en ofrecer un programa de instrucción completamente unificado para todos los alumnos del mismo grupo de edad» (1). Este tipo de escuela se ha generalizado en Gran Bretaña, Suecia, España, y ha sido propuesto recientemente en Francia. Estos centros unificados establecen una diferenciación interna basada en las aptitudes que, a su vez, exigirán unos programas escolares flexibles, apoyados en materias obligatorias y optativas. Dentro de este tipo se dan varias modalidades. Su adopción exige modificaciones en los medios de enseñanza, en la estructura de los edificios y, en definitiva, como señala la OCDE, se traduce en la concreción «a nivel de aula de la democratización de la enseñanza» (2).

Desde el punto de vista **del contenido** se tiende a una progresiva incorporación de nuevas disciplinas, tales como tecnología, informática, economía, sociología, derecho, estadística... Pero casi más importante es la tendencia a la «multidisciplinariedad» (conjunto de elementos pertenecientes a dos o más materias que forman un todo coherente) y a la «interdisciplinariedad» (conjunto de elementos comunes a dos o más materias que constituyen una unidad de estudio).

En cuanto a los **métodos** de enseñanza, aparte de otros cambios, las lecciones magistrales tienden a ser sustituidas por una mayor participación de los alumnos.

Otro tema muy discutido es el de la **evaluación**. En el sistema tradicional de ramas paralelas, el propio sistema hacía la selección que se refrendaba

(1) OCDE, *L'Enseignement secondaire*, París, 1969, p. 121.

(2) OCDE, *L'Enseignement...*, p. 122.

con las reválidas finales. Sin embargo, las críticas formuladas contra este tipo de examen han dado lugar a la experimentación de nuevos métodos de evaluación. Aunque no se ha llegado a ninguna solución definitiva, empieza a cobrar importancia el sistema de evaluación continua establecido en Suecia.

En el presente informe se examina la situación de la enseñanza secundaria en diversos países europeos tal como se encuentra en la actualidad. En una rápida panorámica podríamos decir que esta situación es la siguiente:

En la *República Federal de Alemania*, desde hace algún tiempo, se viene experimentando, en algunos centros de primer ciclo, la escuela global que agrupa las tres escuelas tradicionales. Por lo que se refiere al segundo ciclo, la Conferencia permanente de ministros de Educación ha adoptado en 1972 un acuerdo de reforma del segundo ciclo, sobre la base de formación común para todos los alumnos, ofreciendo posibilidades de especialización individual.

Después de la frustrada tentativa de reforma del ministro Fontanet, el *gobierno francés*, en febrero de 1975, aprobó un proyecto de reforma desde la maternal al bachillerato. Se crea, en el primer ciclo, una escuela media unificada de cuatro años de duración (desde los doce a los quince años aproximadamente). En el segundo ciclo se produce una cierta unificación. Por una parte, existirán liceos de enseñanza profesional, y, por otra, liceos de enseñanza general. Estos últimos absorben a los actuales liceos clásicos modernos y técnicos. También aquí se introduce la enseñanza multiopcional en función de las aptitudes, que puede consistir en la ampliación de materias básicas, en el estudio de idiomas suplementarios o de materias tecnológicas.

En *Italia* se produjo, en 1962, la unificación del primer ciclo de la enseñanza secundaria a partir de los once años, con una duración de tres años. De este modo, en este ciclo existe un único tipo de centro, de acuerdo con la tendencia más general en Europa. Un problema grave, sin resolver todavía, es el segundo ciclo, existen multitud de centros que orientan a estudios diversos, sin gran conexión entre sí.

En *Suecia*, la primera enseñanza y el primer ciclo de secundaria están unificados en un único tipo de centro, la escuela de base de carácter polivalente (siete-dieciséis años). El segundo ciclo de la enseñanza secundaria ha sido unificado también en un único tipo de centro, la *Gymnasienskola*. Este centro unificado está diversificado internamente en 22 secciones, y su duración oscila entre dos y cuatro años.

Como resumen de la situación se podría señalar que, en el plano de las estructuras, hay una tendencia a aplazar la selección de estudios y a una progresiva unificación de la enseñanza básica y la secundaria de primer ciclo.

En el segundo ciclo, los problemas son más complejos, sobre todo por lo que respecta a la integración de los estudios clásicos y profesionales. Las soluciones unificadas y diferenciadoras puestas en marcha en algunos países parece que no han resuelto del todo el problema de la desigualdad de oportunidades, porque «las preferencias y las motivaciones sociales parecen perpetuar la diferenciación de los centros y se traducen en un deslizamiento hacia los más tradicionales» (3).

Por último, las nuevas estructuras dan lugar a nuevos contenidos, nuevos métodos (enseñanza individualizada), flexibilidad de la organización escolar, cambios en la evaluación y nueva concepción del edificio escolar, entre otros.

(3) OCDE, *La situation de l'enseignement dans les pays de l'OCDE*, París, 1974, p.55.

Introducción

Aun dentro de un conjunto uniforme, el sistema de enseñanza presenta ciertas diferencias en los diversos *länder*. Pero estas divergencias van perdiendo entidad a medida que se multiplican los tratados y las convenciones entre ellos.

La duración de la escolaridad obligatoria en los *länder* de la República Federal es de doce años, de los cuales nueve son de carácter pleno.

En líneas generales, el actual sistema de enseñanza comprende una escuela elemental (*Grundschule*) común para todos los niños, que abarca desde el primero hasta el cuarto o el sexto año de escolaridad.

Tras esta educación básica común, se abren a los alumnos tres posibles vías: la *Hauptschule*, que comprende desde el quinto al noveno año de escolaridad: la *Realschule* (Instituto de Enseñanza Media en donde se imparten preferentemente disciplinas científicas e idiomas modernos) desde el quinto al décimo año, y el *Gymnasium* (Instituto de Enseñanza Media que imparte disciplinas humanísticas e idiomas clásicos) desde el quinto hasta el décimo-tercer año de escolaridad.

Además de las escuelas secundarias de enseñanza general, existen otras escuelas, a partir del décimo año de escolaridad, que imparten una enseñanza de carácter profesional. Los alumnos, una vez terminado el noveno año de estudios, salvo que sigan su formación en una escuela de enseñanza general, deben seguir los cursos de una de estas escuelas de carácter profesional.

Según el tipo de formación elegida, las escuelas secundarias de enseñanza general y profesional preparan el acceso a las escuelas técnicas superiores y a las universidades e instituciones del mismo nivel.

Recientemente se ha iniciado la experimentación de un nuevo tipo de escuela, llamada *escuela global (Gesamtschule)*. Son centros escolares que reúnen las tres escuelas o centros tradicionales (*Hauptschule, Realschule y Gymnasium*) en un mismo centro, desde el quinto al décimo año escolar, pudiendo quedar excluidas, por tanto, la escuela elemental (*Grundschule*) y el ciclo superior de la enseñanza secundaria.

La escuela integrada tiene como objetivo hacer desaparecer la estructura vertical de la enseñanza secundaria, sustituyéndola por una estructura horizontal de dos ciclos, cada uno de los cuales contará con un director de estudios.

En estas escuelas se distinguen cuatro tipos de enseñanzas: enseñanza común, enseñanza por grupos de nivel, enseñanza de opciones obligatorias y enseñanza de opciones libres.

Por razón del interés que despiertan estas escuelas integradas, mediante las que se trata de encontrar el medio de hacer compatible la democratización de la enseñanza y la promoción óptima de las aptitudes de cada alumno, el Consejo de Educación (*Bildungsrat*), en sus recomendaciones del 30 y 31 de enero de 1969, ha propuesto que se experimente esta forma escolar bajo un control científico y en comparación con el sistema tradicional.

Descripción de la enseñanza secundaria

Las escuelas secundarias en la República Federal son de dos tipos: escuelas de enseñanza general y escuelas profesionales.

Las escuelas de enseñanza general son, ordinariamente, escuelas de dedicación plena y comprenden las *Hauptschulen*, las *Realschulen*, los *Gymnasium* y las escuelas globales, actualmente en fase de desarrollo.

Las escuelas profesionales existen bajo la forma de escuelas de dedicación parcial y de escuelas de plena dedicación. Estas escuelas comprenden actualmente las *Berufsschulen*, las *Fachoberschulen*, las *Fachschulen* y las *höhere Fachschulen*, aún llamadas *Akademien*.

Durante estos últimos años se han hecho grandes esfuerzos para poner a punto un tipo de centro de carácter mixto, es decir, escuelas de enseñanza general que pongan el acento sobre algunos aspectos de la formación profesional y que preparen a sus alumnos para ciertas profesiones. La *Fachoberschule* y ciertas modalidades del *Gymnasium* constituyen otros tantos ejemplos de este tipo de centros mixtos.

Las escuelas secundarias de enseñanza general

La Hauptschule (escuela principal)

La *Hauptschule* es una escuela secundaria que comprende cinco años de escolaridad en los *länder* en que los alumnos asisten a la *Grundschule* (escuela elemental) durante cuatro años y tres en los *länder* en que la *Grundschule* abarca seis años.

Hasta fecha reciente, las *Hauptschulen* solían estar asociadas a las *Grundschulen*, formando la llamada *Volksschulen* de la que constituían el nivel superior.

Las *Volksschulen* estaban, hace todavía poco tiempo, muy extendidas, en especial en las zonas rurales. A partir de los años 50 se inició un proceso de unificación de los niveles superiores de las *Volksschulen*, dando así un paso importante hacia la transformación del nivel superior de la *Volksschule* en la *Hauptschule* actual.

En este sentido se formularon diversas propuestas encaminadas a lograr la ampliación del nivel superior de la *Volksschule* al tiempo que una diversificación de la enseñanza a efectos de respetar la diversidad de aptitudes de los alumnos. La influencia de estas recomendaciones no se hizo sentir hasta la convención de Hamburgo. Finalmente, el 3 de julio de 1969, los ministros de Educación de los *länder* formularon sus «Recomendaciones relativas a la *Hauptschule*», en las que fijaban su concepción de la *Hauptschule* como escuela secundaria y pusieron las bases para su ulterior desarrollo.

Objetivos de la «Hauptschule»

La misión y los objetivos de la *Hauptschule* fueron fijados en las recomendaciones hechas por la Conferencia de ministros de Educación:

«La *Hauptschule* debe permitir al alumno acceder a la cultura, insertarse en la vida política y social y encontrar su puesto, según su capacidad, en la vida activa.»

La *Hauptschule* se extiende desde el quinto hasta el noveno año de escolaridad (de los diez a los catorce años de edad).

Este ciclo de enseñanza general continúa la enseñanza impartida en las clases elementales, añadiendo un idioma extranjero, generalmente el inglés. Forma a los alumnos que se orientan hacia la vida práctica, facilitándoles los conocimientos fundamentales que les serán necesarios para la vida diaria, en la vida profesional o para asistir a una escuela técnica.

Las recomendaciones oficiales ponen el acento sobre la importancia de la enseñanza diversificada, que permite la promoción de las aptitudes y la satisfacción de los intereses de cada uno de los alumnos. A estos efectos, las clases se dividen en grupos de trabajo.

Visitas a fábricas, cursillos de prácticas, trabajos de taller facilitan y preparan el acceso al mundo del trabajo.

En principio, los alumnos de la *Hauptschule* pueden, en cualquier nivel, pasar a la *Realschule* o al *Gymnasium* si tienen las aptitudes necesarias.

No obstante, el paso a la *Realschule* o al *Gymnasium* se realiza generalmente al término de los estudios en la *Grundschule* (es decir, al finalizar el cuarto o el sexto año de estudios) o al término del séptimo o, incluso, del octavo año de escolaridad.

El paso a la *Realschule* o al *Gymnasium* al finalizar el séptimo año o el octavo año de estudios se realiza siguiendo unos cursos especiales llamados *Aufbauzuege* (cursos de transición).

La «*Realschule*»

Las *Realschule* han conocido estos últimos años un gran desarrollo por razón de las necesidades de una mano de obra con un nivel medio de cultura y gracias a la existencia de cursos de iniciación (*Aufbauformen*), que facilitan el acceso al *Gymnasium* y a la posibilidad de orientarse hacia las escuelas de ingenieros o las escuelas profesionales de segundo grado.

La enseñanza abarca seis años (desde el cuarto hasta el décimo año de escolaridad).

La *Realschule*, adaptándose a los objetivos pedagógicos de los programas de los *länder* prepara a sus alumnos para tareas que exijan una cierta iniciativa, sentido de la responsabilidad y dotes de mando en empleos esencialmente prácticos. La *Realschule* se diferencia de la *Hauptschule* por una mayor duración de los estudios, por una mayor variedad en los idiomas enseñados (dos idiomas extranjeros, uno de ellos con carácter obligatorio) y en las ciencias naturales, y por el intento de lograr una mayor profundidad en las disciplinas.

En todos los *länder*, a excepción de Baviera, se puede pasar de la *Realschule* al *Gymnasium* antes de haber terminado los estudios en la *Realschule*. Este paso se efectúa entre el quinto y el noveno año de escolaridad, con ciertas condiciones que varían de un *land* a otro.

No obstante, en el caso de pasar a un *Gymnasium* al término del séptimo año, es preciso que el alumno haya seguido el curso facultativo del segundo idioma en la *Realschule*.

Del mismo modo, una vez terminada la *Realschule*, se puede pasar al *Gymnasium*, en todos los *länder* sin excepción. Las condiciones de admisión, no obstante, son variables.

En resumen, los alumnos que salen de las *Realschulen* pueden seguir diversas vías:

- Acceder a una formación práctica para profesiones del comercio, la industria y la administración, asistiendo a una escuela profesional de dedicación parcial;
- acceder a las escuelas de ingenieros tras un cursillo de prácticas de un año y medio a dos años de duración o de una formación profesional;
- acceder a un *Gymnasium* tras haber seguido durante el noveno y el décimo año de la *Realschule* una clase que prepara para este acceso.

El Gymnasium (liceo)

Con el término *gymnasium* se designan todas las escuelas secundarias de enseñanza general que conducen hasta el decimotercer año de escolaridad, al término de las cuales, en caso de éxito se puede obtener un certificado que abra el acceso a las universidades o centros equivalentes.

Los *Gymnasium* conducen, en nueve años (del quinto al decimotercer año escolar), al bachillerato.

Contrariamente al ciclo superior de la *Hauptschule* y a la *Realschule*, existen varios tipos de *Gymnasium*:

a) Tres tipos tradicionales:

- *Gymnasium* clásico.
- *Gymnasium* de lenguas vivas.
- *Gymnasium* de matemáticas y ciencias.

b) Nuevos tipos:

- *Gymnasium* de ciencias económicas.
- *Gymnasium* de ciencias sociales.
- *Gymnasium* de artes.

Se distinguen tres ciclos en la enseñanza del *Gymnasium*: el ciclo inferior, que corresponde a las clases de quinto a octavo; el ciclo medio (clases novena a décima), y el ciclo superior (clases undécima a decimotercera).

Durante todo el ciclo inferior, la permeabilidad entre los distintos tipos de *Gymnasium* es muy grande. Hasta el ciclo superior, los planes de estudio y los objetivos perseguidos en la enseñanza religiosa, de alemán, historia, iniciación social, geografía, música, educación artística y deportes son, con pocas diferencias, los mismos.

Un acuerdo de 29 de septiembre de 1969, adoptado por la Conferencia de los ministros de Educación, propone una limitación de las asignaturas obligatorias en el ciclo superior del *Gymnasium*.

Reforma del segundo ciclo de educación secundaria

El Plan global de Educación recoge la reforma de los ciclos I y II de educación secundaria. La enseñanza secundaria I tiene por finalidad asegurar a todos los alumnos una formación de base general con orientación científica, con el fin de posponer la elección. Por otra parte, teniendo en cuenta las aptitudes del alumnado, se propone introducir una diferenciación tanto en el plano de las asignaturas optativas como en el de los niveles a alcanzar. Este plan se traduce, en el plano institucional, en la escuela global de que se habló más arriba.

En cuanto al II ciclo, en 1972, la Conferencia permanente de ministros de Educación adoptó un acuerdo de medidas urgentes, entre las que destaca la reforma de este ciclo.

Gracias a este acuerdo, el ciclo de transición hacia la enseñanza superior podrá estructurarse a partir del décimo año, de forma que se garantice una *formación de base común para todos los alumnos, ofreciendo posibilidades de especialización individual*.

La posibilidad de una libre combinación de cursos fundamentales y de cursos especializados, para las materias obligatorias y para las opcionales, satisfacen a la vez las exigencias de la sociedad y las necesidades individuales. Con la multiplicación de las materias optativas (nuevas disciplinas facultativas se añaden a las existentes), la escuela adopta una actitud dinámica para tener en cuenta la realidad social.

Un segundo ciclo organizado de esta forma constiuye:

- De un lado, un camino hacia la enseñanza superior, puesto que da la formación necesaria para la continuación de los estudios;
- de otro, un camino hacia la formación profesional o la vida activa.

El acuerdo crea las condiciones necesarias para acoger las especialidades de carácter profesional conforme a las recomendaciones del Consejo Nacional de Educación (en 1970).

Organización de los cursos

La diferenciación de la enseñanza en el segundo ciclo se hace en función de la aptitud y de los resultados; el segundo ciclo no se articula ya sobre la base de diferentes tipos de escuelas.

En el segundo ciclo, los alumnos reciben una enseñanza en las materias obligatorias y en las materias optativas, representando normalmente treinta horas semanales, en la proporción de aproximadamente 2 a 1.

El sistema de *materias optativas* debe permitir a los alumnos hacer lo que les interesa, y seguir sus propias inclinaciones, sin estar ligados a un campo de actividad determinado, o concentrar sus esfuerzos sobre algunos puntos en relación con el sector de materias obligatorias.

En el interior de cada uno de estos dos sectores (materias obligatorias y optativas), se distinguen cursos fundamentales y cursos avanzados, que, en general, se articulan en materias. Los fundamentales ocupan de dos a tres horas; tres horas al menos para el alemán, las matemáticas y las lenguas modernas.

Los *cursos avanzados* constiuyen una preparación seria a los estudios científicos y permiten ampliar los conocimientos especializados. Se dispensan en razón de al menos cinco horas por semana y, en general, de seis.

BIBLIOGRAFIA

OCDE: *La politique et la planification de l'enseignement: Allemagne*, París, 1972.

Institut National de Recherche et Documentation Pédagogiques: *L'enseignement en République Fédérale Allemande*, París, 1971.

Bureau International de l'Éducation: *Organisation et Développement de l'Éducation dans la République Fédérale d'Allemagne en 1970-71*, Bonn, 1971.

OCDE: *Examens des Politiques Nationales d'Éducation: Allemagne*, París, 1972.

FRANCIA

Análisis del sistema: estructura

El sistema educativo francés comprende cuatro niveles:

- a) educación preescolar;
- b) enseñanza elemental;
- c) enseñanza secundaria;
- d) enseñanza post-secundaria.

A) Educación preescolar

Están comprendidos en edad preescolar los niños de dos a seis años. La educación preescolar se imparte en escuelas maternas o en las clases de párvulos de las escuelas de primaria.

B) Enseñanza elemental

La edad de los niños que frecuentan este sistema de enseñanza es de los seis a los once años. Son cinco cursos, que se subdividen en: curso preparatorio (seis-siete años), dos cursos elementales (siete-nueve años) y dos medios (nueve-once años).

C) Enseñanza secundaria

La enseñanza secundaria es el escalón intermedio entre la enseñanza elemental y la enseñanza superior. Está dividida en dos ciclos: el primer ciclo, de cuatro años de duración, y el segundo ciclo, de tres o dos años de duración, según se trate del segundo ciclo largo o del segundo ciclo corto.

1) Enseñanza secundaria (primer ciclo).

Edad, de los once a los quince años. Su objetivo es descubrir las aptitudes de los alumnos con vistas a su orientación ulterior.

El primer ciclo consta de dos fases, cada una de ellas de dos años de duración.

2) Enseñanza secundaria (segundo ciclo).

El segundo ciclo se subdivide en ciclo corto de dos años de duración (con este nivel de enseñanza puede terminar la escolaridad obligatoria), y ciclo largo, que comprende tres años, y tiene como finalidad procurar una formación cultural general.

D) Enseñanza postsecundaria

Los estudios superiores se imparten en las universidades, en los centros públicos de carácter científico y cultural, independientes de estas universidades, en un gran número de instituciones públicas de carácter administrativo, como las llamadas grandes *écoles* y, en fin, en algunos establecimientos privados. Comprenden tres etapas:

La primera etapa, que dura dos años, corresponde a un primer ciclo de adquisición de conocimientos básicos ampliamente multidisciplinarios.

La segunda etapa corresponde a un segundo ciclo de estudios dedicado a profundizar los conocimientos y, en muchos casos, a la adquisición de *certificats d'études supérieures*.

Finalmente, la tercera etapa corresponde a una especialización avanzada en letras, ciencias, derecho y ciencias económicas.

Descripción del sistema actual

Al mismo tiempo que se prolonga la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años (4) se decide (5) la creación de un ciclo de observación de dos años de duración (de los once a los trece, comprendiendo las clases de sexto y quinto) al final de la enseñanza elemental.

El primer trimestre de este primer año de observación (sexto año) se consagra a la afirmación y unificación de los conocimientos básicos adquiridos en la enseñanza elemental, según un programa idéntico para todos. Al final de este primer trimestre se envía a los padres un primer consejo de orientación, indicando el tipo de enseñanza que mejor se adapta a cada alumno. Tras este primer consejo de orientación, las enseñanzas se diversifican en función de la opción elegida. No obstante, la observación continúa y un nuevo consejo de orientación es enviado a los padres de los alumnos una vez superado el sexto año, y un tercero al final de todo el ciclo (quinto año).

Finalizado el ciclo de observación (sexto y quinto años), los alumnos que optan por la forma de enseñanza que se les propone en el consejo de orientación, se incorporan a ella sin más dificultad. Pero aquellos que prefieren otra forma de enseñanza deberán someterse a un examen, que tiene por objeto verificar su aptitud para la enseñanza elegida.

Los alumnos que, por cualquier razón, no hubieran sido admitidos en una clase del ciclo de observación o no hubieran podido beneficiarse de todas las posibilidades que comporta, pueden ser recibidos a nivel de cuarto año, y tras un examen de sus aptitudes y conocimientos, en una clase especial (*classe d'accueil*), cuyos horarios y programas permiten a estos alumnos adaptarse a la forma de enseñanza que más le conviene.

(4) Orden de 6 de enero de 1959.

(5) Decreto de 6 de enero de 1959.

Una vez concluido el ciclo de observación, se abren ante los alumnos tres vías principales, a saber:

- a) Enseñanza terminal ...
- b) Enseñanza general ...

{	corta, dispensada en colegios de enseñanza general;	{	clásicos.
}	larga, dispensada en liceos	}	modernos.
			técnicos.
- c) Enseñanza profesional

{	corta, impartida en los colegios de enseñanza técnica;
}	larga, impartida en los liceos técnicos.

La enseñanza terminal prepara para las tareas de la vida práctica y da unos conocimientos de base que permitirán alcanzar un puesto en el sector industrial, comercial, agrícola, administrativo o artesano.

La enseñanza general corta prepara para los empleos de los cuadros medios, no técnicos, del sector terciario y para las escuelas normales.

La enseñanza general larga demanda un desarrollo ulterior y prepara para recibir una enseñanza superior.

Finalmente, la enseñanza profesional asegura la formación de obreros cualificados.

La organización de la enseñanza de segundo grado (6)

Tras una experiencia de dos años, en los que se pusieron de manifiesto algunos inconvenientes, se puso en marcha el efectivo desarrollo del texto de 1959.

Se trata de hacer real y efectivo el principio de la igualdad de oportunidades, teniendo muy en cuenta las diversas aptitudes de los alumnos y aprovechándolas al máximo mediante la creación de colegios de primer ciclo, donde, dentro de una cierta unidad de programa, se apliquen métodos pedagógicos diferentes.

A) Primer ciclo de la enseñanza secundaria

A partir de 1963, la organización del primer ciclo se caracteriza por la extensión de la observación y la orientación desde el sexto año hasta el tercero, es decir, durante todo el primer ciclo. Todos los alumnos, una vez superada la enseñanza elemental, se integran en el primer ciclo de la enseñanza secundaria de cuatro años de duración.

Este sistema responde a un triple objetivo:

- Generalizar el acceso a la enseñanza secundaria y ampliar el abanico de grupos sociales tradicionalmente beneficiarios de esta enseñanza;
- retrasar hasta el final del primer ciclo la entrada en la enseñanza profesional, una vez concluida una enseñanza general y completa;
- preparar la orientación esencial de la vida escolar, que se sitúa de ahora en adelante a los catorce años.

La enseñanza del primer ciclo consta de un cierto número de secciones paralelas, en las que el paso de unas a otras es posible gracias al juego de

(6) Decretos de 14 de junio de 1962, de 3 de agosto de 1963 y de 12 de octubre de 1964.

la orientación. No obstante, hoy por hoy, todavía esta enseñanza se imparte en centros diferentes:

- Los liceos clásicos y modernos, para las secciones clásicas y modernas de tipo largo;
- los colegios de enseñanza general (CEG), que consta de una sección de transición y práctica, una sección moderna corta, una sección moderna larga y, eventualmente, una sección clásica;
- los colegios de enseñanza secundaria (CES), que reúnen en un mismo centro todas las secciones. Este tipo de centro, auténticamente polivalente, es la innovación esencial de la reforma, pues ofrece a los alumnos todas las opciones posibles; los CES evitan cualquier cambio de centro y permiten instaurar una ósmosis pedagógica entre las diferentes secciones.

Existen cuatro secciones en estos centros polivalentes: cada una de ellas agrupa a los alumnos según sus aptitudes, reveladas en la enseñanza primaria:

- La sección clásica, caracterizada por el estudio del latín y, eventualmente, del griego o de una segunda lengua viva a partir del cuarto año;
- la sección moderna (tipo largo), caracterizada por la enseñanza en profundidad del francés y de otras dos lenguas vivas (la segunda lengua viva a partir del cuarto año);
- la sección moderna (tipo corto) imparte la enseñanza de una sola lengua viva;
- la sección de transición (dos años), prolongada por una sección práctica terminal (otros dos años), se caracteriza porque importe una enseñanza muy concreta, que conduce a una formación profesional posterior.

Al término del primer ciclo, los alumnos son orientados como hemos visto, hacia los distintos tipos de enseñanza. Aquellos para los que éste primer ciclo constituye el fin de la formación escolar (hay que tener en cuenta que el primer ciclo pone fin a la escolaridad obligatoria), reciben un certificado de fin de escolaridad obligatoria, que poco a poco va sustituyendo al antiguo certificado de fin de estudios primarios. Provistos de esta credencial, pueden obtener un contrato de aprendizaje o seguir cursos profesionales para obtener un certificado de aptitud profesional.

B) Segundo ciclo de la enseñanza secundaria

El segundo ciclo comprende las enseñanzas de formación y abarca dos o tres años, según se trate del ciclo corto o del ciclo largo. El ciclo corto puede comprender una formación profesional de dos años, para obreros y empleados cualificados, o una formación profesional en un año.

El ciclo largo responde a una vocación general (*baccalauréat*) o técnica (*baccalauréat de technicien*), y abarca un período de tres años inmediatos a la clase de tercero. La nueva organización del segundo ciclo responde a un doble objetivo:

- Proporcionar una enseñanza de carácter formador sobre la base de una cultura general;
- dar un contenido positivo a la orientación, ofreciendo a los alumnos diferentes vías o posibilidades que respondan a las diversas aptitudes y a las principales formas de cultura.

1. *El segundo ciclo largo.*—La enseñanza larga se imparte durante tres años en los liceos clásicos, modernos y técnicos.

Los liceos imparten la enseñanza general, ya sea ésta clásica, moderna o técnica. En 1965 (7) se procedió a la reorganización del segundo ciclo largo, a efectos de adecuarlo a la existencia de un ciclo de observación de cuatro años, y de hacer de la enseñanza larga un todo donde las disciplinas clásicas, modernas o técnicas, estén mejor integradas, al tiempo que más diferenciadas.

A estos efectos, existen cinco secciones, que responden a cinco tipos de cultura:

- Sección A, orientada hacia los estudios literarios, lingüísticos y filológicos;
- sección B, orientada hacia las ciencias económicas y sociales, y facilitando al propio tiempo una iniciación en la matemática pura y aplicada, necesaria para el estudio de estas ciencias;
- sección C, orientada hacia las matemáticas y las ciencias físicas;
- sección D, orientada a las ciencias naturales y la matemática aplicada;
- sección T, que incorpora a la enseñanza científica una enseñanza técnica industrial.

El carácter de estas diversas secciones pone claramente de manifiesto la orientación pedagógica general del segundo ciclo, dirigido a desarrollar las aptitudes sin restar importancia a la cultura general. No existen dificultades para una nueva orientación o elección al final del ciclo. Se pretende así evitar una orientación prematura.

No obstante, a efectos de que la orientación sea flexible y progresiva, esa diversificación de secciones se produce a nivel de la clase de primero. En la clase de segundo no existen aún más que tres secciones.

Sección A: Letras.

Sección B: Ciencias.

Sección C: Técnica industrial.

Las cinco secciones que comprende la clase de primero conducen a los cinco *baccalauréats*.

En las clases terminales, la especialización es más profunda en función de las múltiples orientaciones que ofrece la enseñanza superior. Estas clases terminales funcionan desde octubre de 1967.

— Clase terminal A: Filosofía, letras.

— Clase terminal B: Económica y social, al tiempo que literaria y científica.

(7) Decreto de 10 de junio.

- Clase terminal C: Recoge la antigua sección de matemática elemental.
- Clase terminal D: Ciencias aplicadas.
- Clase terminal T: Ciencias técnicas industriales.

2. *El segundo ciclo corto.*—Paralelamente a la reforma del segundo ciclo largo, que conduce a los bachilleratos y a los *brevets de technicien*, el segundo ciclo corto está destinado a preparar el acceso de los alumnos a empleos de ramas industriales o comerciales, o de actividades del sector terciario.

Dejando aparte las secciones agrícolas, que funcionan en relación con el Ministerio de Agricultura, integran el segundo ciclo corto un conjunto de enseñanzas cuya característica común es la de preparar para actividades profesionales cualificadas, unas de carácter técnico, en el comercio y en la industria, otras de carácter administrativo, sea en el sector público o en el privado.

Estas enseñanzas se imparten en los liceos técnicos y en los colegios de enseñanza técnica, que deberán llamarse colegios de segundo ciclo.

Referencia a las líneas generales del proyecto «Habby»

En 1973, el entonces ministro de Educación Nacional presentó un proyecto de reforma de la enseñanza secundaria que tuvo, en general, una buena acogida. No obstante, el cambio de gobierno sobrevenido en marzo de 1974 impidió que este proyecto prosperase.

El proyecto de reforma «Habby»

El 12 de febrero de 1975, el nuevo ministro de Educación, señor Habby, presentó a la prensa sus «proyectos para modernizar el sistema educativo». Las líneas maestras del proyecto fueron aprobadas el mismo día por el Consejo de Ministros. El proyecto se discutirá con los delegados de los alumnos en los centros y con las asociaciones de profesores y padres de alumnos. Será sometido inmediatamente después a los consejos de enseñanza antes de ser objeto de debate.

La reforma Habby es ambiciosa en sus objetivos. Toca todo el conjunto del sistema educativo, desde la escuela maternal hasta el bachillerato. Afecta a un tiempo a la estructura de la enseñanza, a la organización de los centros y de la vida escolar, al estatuto, a la elección y formación de los maestros.

La reforma se asienta sobre una tesis psicopedagógica clara: las diferencias de éxito escolar entre los alumnos se deben sobre todo a diferencias individuales en el ritmo de madurez. El sistema escolar no debe, pues, preterir imponer una trayectoria idéntica a todos los alumnos, sino adaptar el ritmo de aprendizaje a las capacidades individuales.

Se trata, por lo tanto, de unificar al máximo los contenidos de la enseñanza, para que todos los alumnos se beneficien de los mismos programas, al tiempo que de diversificar la duración teórica de los ciclos para que cada uno pueda asimilarlos a su ritmo.

El proyecto construye la actualización de la educación en el cuadro de las relaciones tripartitas entre maestros, padres y alumnos.

Los puntos principales de la reforma son los siguientes:

La escolaridad obligatoria se inicia a los cinco años, en vez de a los seis. A los cinco años, los niños podrán entrar en la *escuela maternal* o en la *elemental*, cuando tengan la madurez suficiente.

Los *colegios* sustituirán a los actuales CES (colegios de enseñanza secundaria y los CEG (colegios de enseñanza general). Este colegio representa, en el nuevo sistema educativo, una escuela media abierta a todos, intermedia entre la formación básica del primer grado y los estudios especializados que ofrecen los liceos. Se entrará, en principio, a los once o doce años, pero no hay inconveniente en acceder a ellos un año antes o un año después, pues se trata de dar una gran flexibilidad a la edad de entrada: el dato esencial a tomar en consideración será el nivel de madurez de los jóvenes que se van a integrar en la formación secundaria.

El colegio comprende dos ciclos, de dos años cada uno: el ciclo común y el ciclo de orientación. El primero abarca un programa único de enseñanza y de actividades en ocho ramas: lengua materna, lengua extranjera, matemáticas, ciencias económicas y humanas, ciencias físicas y naturales, educación manual y técnica, educación física y deportiva y educación y cultura artística. La enseñanza de las disciplinas intelectuales se impartirá en sesiones de cuarenta y cinco minutos. Los quince minutos restantes permitirán contactos individuales entre profesores y alumnos. Los alumnos menos preparados podrán seguir programas más reducidos en pequeños grupos de menos de 25 alumnos. Podrán también ser dispensados del idioma extranjero.

Al terminar el segundo año de los colegios, se entregará a los alumnos, por el consejo de clase, un diploma de ciclo común certificando los resultados obtenidos. Este consejo indicará igualmente a cada alumno que entre en el ciclo de observación las opciones que se adapten mejor a su personalidad.

El ciclo de orientación comprenderá una formación común y varias opciones: segunda lengua viva, latín, griego, realización de trabajos de carácter preprofesional.

Al final del cuarto año, el *brevet des collèges* certificará los resultados obtenidos. Será concedido por un tribunal provincial, a la vista del libro escolar, que contiene los resultados de la evaluación permanente del ciclo de observación y los resultados de un examen simple.

A la salida del colegio se abren tres posibles vías a los alumnos:

- entrada en un liceo de enseñanza general para la preparación del bachelierato o del *brevet de technicien*;
- entrada en un liceo de enseñanza profesional para la preparación de un CEP, de un CAP o de un BEP;
- entrada en primer año de aprendizaje (esencialmente en los centros de formación de aprendices) o en las empresas.

Los *liceos de enseñanza profesional* sustituyen a los actuales CET (colegios de enseñanza técnica) y ofrecen, al término del cuarto año de los colegios, las formaciones técnicas que conducen a las diferentes formas de la vida profesional: *brevet d'études professionnelles* (BEP) y certificado de aptitud profesional (CAP), que se preparan en dos años, y certificado de educación profesional (CEP), que se prepara en un año. Un tribunal académico

otorgará los diplomas de acuerdo con los resultados de la evaluación permanente de los conocimientos. Esta evaluación permanente hará las veces del examen.

El *liceo de enseñanza general* absorberá a los actuales liceos clásicos y modernos y a los liceos técnicos.

La preparación del bachillerato en los liceos de enseñanza general responde a una doble finalidad: de un lado, impartir una cultura general no especializada, y de otro, preparar la incorporación a los estudios ulteriores.

La primera fase se consagra, pues, esencialmente a la adquisición de un núcleo de cultura general constituido por el conjunto cultural que todo alumno debe poseer, cualquiera que sea la dirección que elija posteriormente.

A partir de esta fase de estudios, si desea completar el núcleo educativo, el alumno podrá, en función de sus intereses y de su futura preparación, elegir ciertas enseñanzas complementarias optativas. Estas opciones podrán consistir, bien en una profundización en el tronco de materias comunes básicas, bien en el estudio de idiomas suplementarios, bien, finalmente, puede tratarse de opciones tecnológicas.

Pero es, sobre todo, a nivel del tercer año de liceo donde se obtendrá un cierto grado de especialización en la formación en función de los estudios posteriores previstos. En efecto, dejando aparte las actividades deportivas, esta clase se dedica totalmente a disciplinas optativas, que se corresponden con las asignaturas especializadas de la enseñanza secundaria general y técnica.

El *bachillerato* comprenderá dos partes: una, al final de la clase de primero, y otra, al final de la clase terminal. Para cada parte, un tribunal académico juzgará la preparación del alumno en función de los resultados de la evaluación permanente, reflejados en el expediente escolar, y de los resultados de las pruebas. Al final de la clase de primero, las pruebas versarán exclusivamente sobre las materias comunes.

Al final de la clase terminal, los alumnos realizarán un examen o prueba de cada una de las opciones elegidas. Se formará un tribunal especializado en cada disciplina. Este tribunal certificará el nivel alcanzado por el alumno (pasable, mediano, bastante bueno, bueno, muy bueno).

Para obtener el bachillerato será necesario aprobar, al menos, en cuatro opciones.

Los centros de enseñanza superior determinarán la naturaleza, el número y, eventualmente, el nivel de las opciones necesarias para cada especialidad.

Formaciones especiales

Además de la preparación al bachillerato, que constituye su finalidad primordial, los liceos de enseñanza general podrán impartir otros tipos de formación de carácter más profesional y especializado.

BIBLIOGRAFIA

OCDE: *La politique et la planification de l'enseignement: France*, París, 1971.

OCDE: *Examen des politiques nationales en matière d'éducation: France*, París, 1970.

OCDE: *L'enseignement secondaire. Évolution et tendances*, París, 1969.

Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques: *L'organisation de l'enseignement en France*, París, 1971.

R. GUILLEMOTEAU, P. MAYEUR, M. LORG: *Traité de législation scolaire et universitaire*.

Revue *Le Monde de l'Éducation* núm. 4.

ITALIA

El sistema educativo italiano

A lo largo de los años sesenta se llevaron a cabo en Italia las principales reformas del sistema, aunque las mismas no afectasen a la totalidad de los niveles. Con la implantación de la *scuola materna* y la *scuola elementar* se unificaban los niveles preescolar y primario, y, con la creación de la *scuola media statale*, el primer grado de la enseñanza secundaria.

Aunque el funcionamiento de la *scuola media* sigue suscitando no pocas críticas, es a partir del segundo grado de la secundaria donde el panorama educativo italiano se ensombrece por la inexistencia de un tronco común y por las dificultades, que, como la OCDE es la primera en reconocer, presenta la Italia actual para unificar los cinco años de la enseñanza secundaria.

En la base del sistema se encuentra la escuela maternal, creada por ley de 18 de marzo de 1958. Dicha escuela es facultativa y gratuita, y comprende tres secciones, que se reparten a los niños comprendidos entre los tres y los seis años. Desde los seis años la enseñanza pasa a ser obligatoria, comenzando la primaria, cuyo centro tipo es la escuela elemental. Dicho centro comprende dos ciclos: el primero, para niños cuya edad está comprendida entre los seis y los ocho años, y el segundo, desde los ocho a los once.

La enseñanza secundaria comienza a los once años. Comprende dos grados, al primero de los cuales se pasa tras haber obtenido la *licenza elementare*, que dispensa la escuela primaria. La ley de 31 de diciembre de 1962 creó la escuela media, *scuola media statale*, para este primer grado. La enseñanza es obligatoria y gratuita, y consta de tres años de estudio. En este primer grado se aplaza la elección hasta los catorce años. Aunque las enseñanzas impartidas tienden a la formación general, con un tronco común, no se abandonó con la *scuola media* la función de orientación.

Desde el 1 de octubre de 1963 la *scuola media* reemplazó a todos los establecimientos destinados con anterioridad a los alumnos comprendidos entre los once y los catorce años, y desde octubre de 1966 se crearon en todas las poblaciones de más de 3.000 habitantes.

La *licenza media*, dispensada por la *scuola media*, permite el paso al segundo grado en todos sus establecimientos, excepto para el *liceo classico*, para cuya inscripción es necesaria una prueba suplementaria de latín.

La duración del segundo grado es variable según los establecimientos y modalidades de la enseñanza. Grosso modo se puede decir que existen tres formas de enseñanza, según se trate de estudios largos, de estudios de duración media o de estudios breves. A cada una de estas tres orientaciones corresponden tres instituciones diferentes:

- escuela de enseñanza general;
- escuela de enseñanza técnica;
- escuela de enseñanza profesional.

Dentro de esta clasificación tripartita se pueden incluir la preparación de los maestros, considerada por los expertos como enseñanza secundaria, «normal», y las enseñanzas artísticas.

La enseñanza superior, último escalón de la pirámide educativa, se imparte en la *università* y en los *istituti universitarii*. El acceso a los centros superiores es complejo. El grado de *maturità* obtenido tras los estudios secundarios capacita para el ingreso en la universidad, así como el diploma de aptitud profesional otorgado por el *istituto magistrale*, o los diplomas dispensados por los institutos técnicos.

La duración de los estudios universitarios hasta obtener el *laurea di dottore* es variable, como en la mayoría de los países. Dicho diploma tiene, sin embargo, sólo valor académico, ya que para el ejercicio profesional se requiere un examen de estado.

Estructura y organización de la enseñanza secundaria

A) Primer grado

Como ya adelantábamos al describir el sistema educativo italiano, la enseñanza secundaria consta de dos grados.

El primero de los grados comprende tres años de estudios, cursados a partir de los once años, una vez que los niños obtienen la *licenza elementare* dispensada en la *scuola elementari*.

Estos tres años de estudio se cursan en la *scuola media statale*, que desde 1963 reemplazó a todos los establecimientos que existían dedicados a la enseñanza para alumnos cuya edad estaba comprendida entre los once y los catorce años.

En estos tres años, la enseñanza es obligatoria y gratuita, y el cometido fundamental de este grado es la orientación de los alumnos, a través de un tronco común, ya que éstos, finalizados los tres cursos (catorce años), habrán de elegir, si desean continuar sus estudios, una de las tres ramas principales que el segundo grado les ofrece.

La *licenza media* permite el acceso a todos los establecimientos de enseñanza secundaria, comprendidos los de enseñanza técnica, profesional y artística, aunque los alumnos que deseen matricularse en el *liceo classico* deben hacer una prueba de latín.

Una iniciativa interesante fue la creación, junto a las escuelas medias, de clases de recuperación (*classi di aggiornamento*), que funcionan al lado de la primera y tercera clases de la *scuola media*. La primera clase es para los alumnos que muestran dificultades, desde el comienzo, para seguir los cursos normales. La tercera clase es para los alumnos que suspendan el examen de fin de estudios del primer grado.

B) El segundo grado

En este segundo grado hablaremos primero de la enseñanza general, de la enseñanza técnica y de la enseñanza profesional, para pasar brevemente, al final, a analizar la enseñanza artística y la formación y perfeccionamiento de los maestros.

1. La enseñanza general

Esta enseñanza, orientada primordialmente hacia la enseñanza superior, comprende dos tipos de establecimientos y de formación:

- a) el *liceo classico*;
- b) el *liceo scientifico*.

a) El *liceo classico*: La escolaridad dura cinco años y se divide en dos ciclos, uno de dos años, llamado «gimnasio», al término del cual se pasa un examen de entrada para el segundo ciclo, de tres años, que es el del liceo propiamente dicho.

Al término de este segundo ciclo se pasa el examen de fin de estudios secundarios clásicos, *maturità classica*, que da acceso a todas las facultades, salvo a la facultad de estudios magistrales.

b) El *liceo scientifico*: La escolaridad, como en el clásico, dura cinco años. Al primer año se le llama año de enlace, porque constituye el lazo entre la *scuola media* y el segundo grado de la enseñanza secundaria. El *liceo scientifico* da una formación general, con el mismo título que el *liceo classico*, aunque con más profundidad en las disciplinas científicas.

Finalizan los cinco años con un examen de fin de estudios secundarios científicos, *maturità scientifica*, que da acceso a todas las facultades, salvo las de letras y filosofía.

2. La enseñanza científica

Se rige prácticamente por la ley número 889, de 15 de junio de 1931, aunque la rápida evolución económico-social del país ha impuesto una reorganización bastante profunda del sistema.

Este tipo de enseñanza consta de cinco años, dos años de formación general y tres años de especialización. Después de 1961, el diploma de «perito», que se dispensa al finalizar estos cinco años, da acceso a ciertas ramas de la enseñanza superior, correspondiente a la formación recibida.

El establecimiento tipo que dispensa este tipo de enseñanza es el *istituti tecnici*. Existen en la actualidad nueve tipos principales de institutos técnicos:

- 1) *Istituti T. industriali* (industriales).
- 2) *Istituti T. nautici* (náuticos).
- 3) *Istituti T. commerciali* (comerciales).
- 4) *Istituti T. per geometri* (para geómetras).
- 5) *Istituti T. per periti aziendali e corrispondenti in lingue estere* (para expertos de empresa y correspondientes en lengua extranjera).
- 6) *Istituti T. per il turismo* (para el turismo).
- 7) *Istituti T. femminili* (para chicas)
- 8) *Istituti T. agrari* (agrícolas).
- 9) *Istituti T. aeronautici* (aeronáuticos).

Tras los cinco años de estudios en estos institutos técnicos se obtiene el diploma de «perito», como ya hemos señalado, que especifica la especialidad de los estudios si el instituto que dispensa el diploma la posee. Las

necesidades del mercado tienden, lógicamente, a que el número de éstas aumente, llegándose, como es el caso del instituto de técnicos industriales, a contar con 29 secciones especiales.

3. *La enseñanza profesional*

Los establecimientos que imparten la enseñanza profesional son los institutos profesionales (*istituti professionali*) creados experimentalmente en 1950, hoy extendidos a todo el país.

La duración de los estudios en los *istituti professionali* es de dos a tres años, según los casos. Su finalidad es formar la mano de obra cualificada para las diversas ramas de la actividad económica: agricultura, industria, comercio, oficios de la mar, industria hotelera, profesiones femeninas.

Resulta imposible señalar aquí las especialidades de este tipo de enseñanza, ya que en estos momentos, probablemente, llegan a 120.

Cada uno de estos institutos se subdivide en secciones, correspondientes a las diversas actividades de las ramas a las que se refiere. Así, el instituto profesional para la industria mecánica puede comprender, por ejemplo, secciones para formación de torneros, fresadores, etc.

Existen, junto a los *istituti professionali*, otras escuelas profesionales de formación complementaria, abiertas tarde y noche, y destinadas a la formación de aquellos jóvenes que ya trabajan.

Al final de estos cursos, los alumnos reciben todos un diploma idéntico. Este diploma, junto con un número bastante considerable de pruebas, posibilita al que lo posee y supera los exámenes mencionados, a ingresar y cursar estudios en un *istituto tecnico* del mismo sector y de allí llegar a la universidad cuando obtenga su diploma de aptitud técnica.

El contacto permanente de los institutos profesionales con las empresas posibilita la adaptación de los cursos a las necesidades de mano de obra.

Actualmente existe la tendencia en todos los institutos profesionales de orientar los programas hacia una formación de carácter polivalente.

4. *La enseñanza artística*

Este tipo de enseñanza está muy desarrollado en Italia. Los establecimientos que lo imparten tienen características especiales, según formen a los jóvenes en música, artes plásticas y figurativas, teatro, danza...

Pueden acceder al conservatorio de música los alumnos ya titulares de un certificado de fin de estudios de la *scuola media*. La duración de estos estudios varía según las disciplinas (duración máxima: siete años).

Academias de arte dramático y de danza: La formación de actores y de directores de escena teatrales está asegurada por la Academia Nacional de Arte Dramático «Silvio d'Amico», con sede en Roma. Se accede por un examen de entrada que conlleva pruebas de aptitud y de cultura general. Los cursos duran tres años.

La Academia Nacional de Danza de Roma comprende un curso normal (destinado a chicas) para formar danzarinas, y un curso de perfeccionamiento (para alumnos de ambos sexos) que tiende a formar solistas, profesores y coreógrafos.

Se accede a la academia por un examen de entrada. El curso normal dura ocho años, y el curso de perfeccionamiento, tres.

5. La formación y el perfeccionamiento de maestros

Los instructores: Se forman en cuatro años en las escuelas normales (*istituti magistrali*). Entran en la escuela normal tras haber salido de la escuela media, es decir, a los catorce años.

Esta enseñanza desemboca en la *abilitazione*, certificado de aptitud, pero que no confiere ningún derecho a la titularización. Para entrar en los cuadros de la enseñanza pública hay que pasar un concurso y un examen. El concurso tiene lugar en cada provincia, y se basa en cultura general y profesional. Incluye una prueba escrita de cultura general, de carácter pedagógico, y de pruebas orales que inciden sobre las materias siguientes: italiano, pedagogía, metodología, historia, legislación escolar, literatura para niños, programas escolares en vigor e higiene escolar.

Este sistema de formación ha sido objeto de numerosas críticas en Italia; se le reprocha de obligar a los niños a escoger demasiado pronto su profesión y de dar una formación insuficiente.

El contenido de la enseñanza secundaria

1) La enseñanza secundaria de primer grado

Ya señalábamos más arriba que las funciones a las que tendía este primer grado eran la formación general y la orientación.

Durante los tres años de estudio la enseñanza abarca las siguientes materias obligatorias: religión, italiano, historia y educación cívica, geografía, matemáticas, ciencias de la observación y ciencias naturales, lengua extranjera, educación artística y educación física.

En el primer año de la escuela media hay que añadir a las materias obligatorias los trabajos prácticos y la educación musical, que se convierten en facultativas en los años siguientes.

En la segunda clase, la enseñanza del italiano se completa con un curso de latín.

En total, la enseñanza de las materias obligatorias no puede exceder de veintiséis horas por semana.

2) La enseñanza secundaria de segundo grado

La enseñanza general.—La estructura y organización de los estudios, tanto en el liceo clásico como en el liceo científico, está regida, lo esencial, por una ley de 1923, la ley «Gentile», cuyas disposiciones no han sido más que parcialmente modificadas. Una adaptación progresiva sería necesaria. Algunas innovaciones hechas son la reforma del programa de latín, a fin de armonizarlas con la enseñanza dispensada en la *scuola media*.

Se ha hecho un gran esfuerzo con vistas a desarrollar el material científico de estas enseñanzas, dotándolas con laboratorios de física y de ciencias naturales y material suficiente para las mismas.

Los estudios que desembocan en la *maturità classica* hacen más hincapié en las humanidades: historia, lengua, literatura, etc.; mientras que los años de liceo científico, a pesar de dar una formación general, dan una mayor profundidad en las disciplinas científicas: matemáticas, física, química y ciencias naturales.

La enseñanza técnica.—En este tipo de enseñanza, desarrollada en cinco años y dispensada en los institutos técnicos, conviene diferenciar, por lo que se refiere al contenido, los dos primeros años de formación general de los tres restantes de especialización.

En los dos primeros años el contenido se aproxima a la enseñanza general, aunque los programas sean mucho más reducidos.

Los tres años de especialización, sin embargo, agrupan las materias específicas (teóricas y prácticas) que permitan al alumno, que finaliza los estudios con el diploma de «perito», desempeñar con soltura la especialidad que ha aprendido, o continuar en la enseñanza superior en la rama correspondiente a la titulación recibida en el instituto técnico.

En la mayoría de las secciones las disciplinas, o mejor los grupos de disciplinas (programas), no guardan entre ellas una relación estrecha, aunque existan institutos cuyas enseñanzas se encuentren muy próximas, como es el caso del instituto técnico para el turismo, cuyos programas están muy cercanos a los de los institutos técnicos comerciales.

La formación de los maestros

El contenido de la enseñanza dispensada en el *istituto magistrale* ha sido y sigue siendo objeto de duras críticas, debido a la escasa formación que se da a los maestros italianos.

El precoz ingreso de los alumnos, a los catorce años, con *licenza media*, y la corta duración de los estudios en el instituto (cuatro años) sólo puede asegurar una débil formación general que cubra la enseñanza en las escuelas primarias. El primer curso, además, es puramente de orientación.

Los *stages* pedagógicos, que completan esta enseñanza y que se realizan en la escuela primaria, añaden realmente muy poco al contenido global del diploma.

La enseñanza secundaria y su reforma

La enseñanza secundaria en Italia plantea numerosos problemas a la hora de su reforma. Quizás, en el segundo grado, una de las críticas más frecuentes que se la hayan hecho ha sido la ausencia de un tronco común de dos años, hoy inexistente, por lo que se refiere a la enseñanza general.

En los otros tipos de enseñanza existen asimismo graves obstáculos para la reforma. Así, la enseñanza profesional, por su carácter altamente especializado, constituye igualmente un arduo problema para la reforma del sistema.

En este sentido, los más fanáticos han propuesto insertar las escuelas de formación profesional en un bienio unificado que comprenda el mínimo de opciones en vista a conservar un programa común hasta los dieciséis años.

Una solución más moderada consistiría en dividir el bienio en dos secciones, en las que la primera sería clásica y científica, y la segunda, técnica y profesional. Esto supondría, lógicamente, que la enseñanza profesional especializada sería diferida y dispensada en un tercer año de cursos intensivos.

En relación con la preparación de los maestros, ya apuntamos más arriba la insuficiencia de la preparación que se les dispensa. A nivel teórico se ha considerado la posibilidad de su reforma, pero existe una fuerte oposición

institucional a ésta, ya que los dos tercios de los *istituti magistrali* están en manos privadas. No obstante, está en estudio una reforma que consistiría en alinear los *istituti magistrali* sobre los liceos, alargando la duración de los estudios de cuatro a cinco años. Estos estudios se repartirían en dos ciclos, de dos y tres años. Los del primer ciclo serían análogos a los del liceo, lo que permitiría, en dieciséis años, reorientar a los alumnos de los *istituti* que no sintieran vocación por la enseñanza. El segundo ciclo sería vecino del de los liceos, a fin de permitir a los alumnos que lo desearan pasar *maturità* y orientarse hacia los estudios universitarios.

En orden a la reforma del segundo grado, enseñanza general, en 1972, una comisión de expertos, presidida por M. Biasini, presentó una reforma que dividiría al segundo grado en dos ciclos, el primero de dos años, con disciplinas comunes, y el segundo de tres años, de carácter omnicomprensivo o plenicompreensivo.

BIBLIOGRAFIA

- Conceptions nouvelles en matière d'enseignement secondaire. Italie. Problèmes et perspectives*, OCDE. CERI, París, 1971.
- Classification des systèmes d'enseignement: Autriche, Irlande, Italie*, OCDE, París, 1973.
- Problems and pressures in education policy* (conferencia de ministros europeos de Educación), Berna, 1973.
- L'enseignement en Italie*, INRDP, París, 1972.
- Direction des affaires sociales, de la main-d'oeuvre et de l'éducation. Conférence sur les politiques à mener vis-à-vis des enseignants. Rapports nationaux: Italie*, OCDE, París, 1974.
- L'enseignant face à l'innovation*, Rapport général, OCDE, París, 1974.
- Évolution récente du recrutement des enseignants*, OCDE, París, 1974.
- Formation, Recrutement et utilisation des enseignants dans l'enseignant primaire et secondaire*, OCDE, París, 1971.

SUECIA

La aparente sencillez del sistema educativo sueco y la especial armonía e interrelación entre sus diferentes elementos estructurales hacen muy difícil el análisis de cualquiera de ellos con independencia de los restantes.

En efecto, ninguno de ellos, y, por consiguiente, tampoco el nivel secundario que ahora nos ocupa, muestra su especial sentido y significación si no es examinándolos dentro y a la luz del especial contexto en que están insertos. Las particularidades de la sociedad sueca han marcado el proceso educativo con dos rasgos característicos, innovación continua y operatividad social, que han colocado a Suecia a la cabeza de los movimientos educativos y la han convertido en pionera, en muchos aspectos, del ámbito educativo.

Innovación continua

El principio de «reforma permanente», comúnmente aceptado y oficialmente mantenido, ha marcado la política educativa sueca durante los últimos treinta y cinco años, esto es, desde 1940, en que el gobierno nombró un comité

escolar, el «comité de encuesta», encargado de presentar un análisis del conjunto del sistema escolar (8). Básicamente, el término «reforma permanente» implica un proceso continuo de evaluación y de renovación. Su objeto es hacer de la innovación un estado permanente. Su fundamento, el propio devenir temporal (9). Los programas y la organización deben, pues, ser constantemente reexaminados para encontrar las mejores soluciones a unos problemas en continua evolución: nuevos conocimientos, métodos de aprendizaje más eficaces, necesidad de mejor utilización de los recursos...

Realmente, el elevado número de reformas y de ideas nuevas aplicadas a la escuela sueca en el curso de los treinta últimos años no puede dejar de impresionar a cualquier observador extranjero. Sobre todo, hoy, cuando en la mayoría de los países se tiene amplia conciencia de las dificultades inherentes a la preparación, aplicación y consolidación de cualquier innovación educativa, por restringida que ésta sea.

El noruego Oddvar Vormeland (10) achaca esta especial flexibilidad del sistema educativo sueco al alto grado de participación conseguido: «... se advierte que las fuerzas más importantes que han sustentado las exigencias de reforma y de evolución del sistema han venido del exterior, esto es, de la población misma y no, como hubiera podido esperarse, de la profesión docente o incluso de la administración escolar». Efectivamente, la concepción sueca de la reforma de la enseñanza no puede comprenderse si no es teniendo en cuenta que el conjunto de los ciudadanos le es favorable y que esto ha provocado el compromiso político de los grandes partidos suecos en la aceptación de los objetivos asignados a la escuela polivalente, que son, de hecho, los objetivos de toda la enseñanza sueca.

A este compromiso político, basado en el consenso popular, para el mantenimiento continuado de un mismo estilo de desarrollo educativo, deben añadirse otros dos elementos que, según Stuart Maclure, en un informe publicado por el CERI en 1971 (11), explican las posibilidades de aplicación y el alto rendimiento de la política de «reforma permanente». Estos son la operatividad alcanzada por su sistema de administración educativa y la alta calidad de sus cuerpos docentes.

El sistema de administración de la educación en Suecia puede caracterizarse por tres notas: alto grado de participación en la definición de objetivos, fuerte centralización de la actividad planificadora y descentralización plena de las actividades de gestión.

Sobre el alto grado de participación en la definición de objetivos, al margen de otra serie de consideraciones que escapan al ámbito de este trabajo, debe mencionarse que gran parte del éxito alcanzado puede atribuirse a la eficaz utilización del procedimiento de *rappports*. En Suecia, aunque la iniciativa legal corresponda al Ministerio de Educación y la aprobación de las leyes

(8) Sus orígenes, no obstante, pueden remontarse hasta 1820, fecha en que se decidió que la actividad escolar fuera objeto de encuestas periódicas cada tres años.

(9) «El tiempo no permanece inmóvil. La sociedad y el mundo que nos rodean cambian permanentemente y a un ritmo cada vez más rápido. La escuela no puede permanecer aislada del resto de la colectividad; debe, por el contrario, enseñar a los alumnos a adaptarse a los cambios que se producen, tanto en el mercado del trabajo como en la enseñanza en sí misma. Los jóvenes que van a la escuela hoy formarán la sociedad del mañana. Así, la escuela no debe solamente adaptarse al ritmo de su tiempo, sino que debe, en lo posible, precederle.» Direction National de l'enseignement publique de Suede. «Voici l'école de base», Stockholm, 1971.

(10) OCDE, *Études de cas d'innovation dans l'enseignement. I: au niveau central*, París, 1973.

(11) STUART MACLURE, *Innovation dans l'enseignement: SUEDE*, París. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE), 1971.

al Parlamento (*Riksdag*), lo cierto es que esta actividad, cuando afecta a cuestiones de trascendencia para la evolución del sistema educativo, siempre se realiza sobre la base de informes previos elaborados por comisiones *ad hoc* y siguiendo sus orientaciones. Estas comisiones tienen una gran importancia. En ellas, en cada caso, se procura que estén adecuadamente representadas las aspiraciones sociales a través de representantes de los partidos políticos mayoritarios en el parlamento, así como los diversos componentes del sistema educativo (administradores escolares, docentes e investigadores), bien a título de tales o con carácter de expertos.

Por lo que se refiere a la actividad planificadora, está estrechamente controlada por el Gobierno central a través del Ministerio de Educación. El Ministerio realiza directamente la planificación cuantitativa y la planificación cualitativa. Los programas y planes de estudio de cada tipo de escuelas, por ejemplo, son elaborados por los servicios centrales con bastante minuciosidad.

Por último, las actividades típicas de gestión están delegadas en las municipalidades y en las oficinas de enseñanza de los condados, órganos periféricos, estos últimos, de la Administración central.

La *alta calidad de los cuerpos docentes suecos* es el tercer factor favorable al éxito de la política de reforma continua. En todo sistema de enseñanza, el elemento docente, sobre todo el ya en activo, es un factor primordial a tener en cuenta para toda estrategia de innovación. Suecia dispone en tal sentido de una situación excelente, tanto por su nivel de cualificación profesional como por el gran prestigio de que goza en una sociedad que tiene en tan alta estima el valor de la enseñanza.

Su sistema de formación no es una excepción al principio de innovación permanente. Durante los últimos años ha sido sometido a una seria revisión con objeto de acomodarlo a las reformas en curso. Concretamente, sendas comisiones *ad hoc* fueron constituidas en 1960 y 1968 para analizar los sistemas de formación y ofrecer nuevas orientaciones. Sin embargo, ni aun en Suecia se ha conseguido que la evolución de esta formación siga el ritmo de evolución de la escuela.

El sistema seguido de la actualidad, dejando al margen al profesorado de enseñanza superior, es el siguiente:

- Profesorado de los seis primeros cursos de la escuela polivalente: reciben una formación que dura dos años y medio en los colegios pedagógicos.
- Profesorado de los cursos superiores de la escuela polivalente y de la escuela secundaria: diploma universitario y formación pedagógica de un año. Para ciertos puestos de especial relevancia en la escuela secundaria suele exigirse un segundo diploma.

Por lo que se refiere al perfeccionamiento del personal ya en servicio, son muchas las instituciones bajo cuya tutela se realiza. En especial deben citarse el Consejo Nacional de Educación, las administraciones escolares regionales, asociaciones profesionales de profesorado, etc.

De la importancia concedida al «reciclaje» en los últimos tiempos da idea el hecho de que las cantidades destinadas a este concepto han pasado de 1.140.000 coronas suecas en 1960 a 31.620.000 en 1969, año en el que siguieron cursos de una, dos o tres semanas alrededor de 10.000 profesores. A esto

hay que añadir los fondos que dedican las autoridades locales, que en el último año citado se evaluaron en otros 10.000.000 de coronas.

En la actualidad, el contenido de los cursos insiste especialmente en la individualización de la enseñanza, uno de los objetivos esenciales del sistema educativo sueco y que ofrece dificultades para ser conciliado con las medidas tendentes a postergar lo más posible el momento de la selección y diferenciación del alumnado (12).

En el plano cuantitativo, por último, hay que decir que existe una situación de equilibrio entre la oferta y la demanda de personal docente, que ha permitido alcanzar relaciones satisfactorias alumnos-profesores. Según datos proporcionados por la OCDE, en 1971, la relación citada era de 1/15 para la escuela polivalente, y 1/13 en la escuela secundaria. Las proporciones, de hecho, no sobrepasan nunca las clases de 25-30 alumnos. Es evidente que esta proporción facilita enormemente la introducción de los métodos pedagógicos más avanzados y de la tecnología más sofisticada.

Operatividad social

Hemos señalado antes que el comienzo de la historia actual del sistema educativo sueco debe remontarse al año 1940, fecha de la constitución de la comisión de encuesta. Los trabajos de esta comisión se vieron pronto inmersos en un amplio debate nacional. Había acuerdo pleno, a todos los niveles, en considerar que ni la situación educativa preexistente era satisfactoria, ni el sistema que la sustentaba ofrecía posibilidades para hacer frente a la previsible evolución futura. No obstante, no menos amplio era el desacuerdo en lo referente a los fines y objetivos que debían asignarse en lo sucesivo al sistema educativo, y que, por lo tanto, debían presidir y dirigir el desarrollo de sus nuevas estructuras.

Esta polémica, plasmada en recomendaciones contradictorias de diferentes comisiones de expertos, duró hasta 1946, fecha en la que se constituyó una comisión real para el estudio de las modificaciones a introducir en la estructura de la escuela. Al contrario que la comisión de 1940, en su composición predominaba la representación de los diferentes movimientos políticos. La variación cualitativa obtuvo pronto sus frutos. Por encima de las controversias pedagógicas e ideológicas primó el sentido político de orientación hacia el fin social. «La enseñanza era, según la comisión, un dominio demasiado importante para ser exclusivamente confiado a los pedagogos. Contraria a que la enseñanza fuera organizada en función de consideraciones pedagógicas, exigió que el sistema escolar, poderoso agente de acción social, fuera sometida a unos principios sociales esenciales y, en particular, a los de igualdad y cooperación social, de una parte, y, de otra, al de desarrollo de las aptitudes individuales» (13). Este juicio de valor elaborado para la reforma de la enseñanza obligatoria ha presidido posteriormente los trabajos realizados para la reforma de los restantes niveles y modalidades de enseñanza. Debe añadirse que, en ningún caso, lo anteriormente expuesto debe entenderse como un menosprecio de la política educativa sueca hacia la investigación educativa. Todo lo contrario, en pocos países se habrá desarro-

(12) Como se verá más adelante, en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, totalmente incorporado a la escuela polivalente de base se han suprimido al comienzo de los años setenta la diferenciación en diversas ramas antes existentes.

(13) STUART MACLURE, *op. cit.*

llado ésta y habrá sido tan utilizada como en Suecia. Quiere decir, únicamente, que la investigación no determina la política, sino que ésta utiliza los logros de aquélla en función y en todo cuanto conviene a la consecución de objetivos políticos sociales previos.

La calificación de operatividad social atribuida al sistema escolar sueco no radica únicamente en la declaración citada, que, aunque elogiada, podía haber quedado, como en muchos otros países, reducida a una simple declaración de principios inoperante. Su valor y verdadero sentido lo adquiere dentro del proceso de planificación. El sistema de planificación en Suecia se apoya en un minucioso, sistemático y coordinado desarrollo de la pirámide de objetivos, claramente definidos y evaluables en todos sus grados, desde su formulación genérica en las grandes leyes hasta su descripción operativa en los planes de estudio de las escuelas (recuérdese que la Administración Central controla la planificación en todos sus estadios). De esta forma se consigue que, efectivamente, las grandes decisiones adoptadas trasciendan y se vean reproducidas y traducidas en la actividad individual de cualquier elemento del sistema.

Historia de una reforma

El proceso de reforma en Suecia se inicia con los trabajos de análisis de situación llevados a cabo por la comisión real de encuesta de 1940 (14). Sobre esta base, la comisión de 1946 elaboró su informe, que, presentado en 1948, contenía las líneas maestras de lo que había de ser la evolución posterior de todo el sistema educativo sueco. Con la introducción de la escuela polivalente se aceptaba básicamente la integración de todas las enseñanzas para un mismo período de edad y la postergación a niveles cada vez superiores de la diferenciación. Se inicia así un proceso que culminará en 1971 con la implantación de un único tipo de centro para la enseñanza secundaria superior.

El modelo elaborado por la «comisión 1946» consistía en una escuela polivalente de nueve años que absorbía los seis años de enseñanza primaria y los tres del primer ciclo de secundaria del sistema anterior. Los seis primeros años eran comunes, el séptimo y octavo ofrecían posibilidades limitadas de elegir libremente ciertas disciplinas, y el noveno curso estaba escindido en varias secciones.

El Riksdag aceptó este modelo únicamente a título experimental. Así, en 1950 adoptó una serie de disposiciones para que se ensayara en algunas colectividades y en ciertos centros aislados. De esta forma, los años cincuenta se caracterizarían por un proceso de experimentación que fue paulatinamente perfeccionando el modelo y extendiendo su área de aplicación hasta llegar a cubrir la mitad del territorio sueco. Una tercera comisión constituida en 1957 fue encargada de evaluar la experiencia y preparar la implantación definitiva de la escuela polivalente. Simultáneamente se decidió que la experimentación cesara en el curso 1961-62, y que la nueva escuela fuera implantada con carácter definitivo en un período de diez años, que se iniciaría en el curso siguiente. A tal fin se reformó el mapa escolar, se elaboró un plan decenal

(14) Esta Comisión propuso, como modelo a adoptar, una escuela elemental prolongada, obligatoria, de ocho cursos, de los cuales los cuatro primeros hubieran sido comunes, y los cuatro últimos, diferenciados en acciones. Si bien esta propuesta no prosperó, no cabe duda de que el análisis que la Comisión realizó sobre la situación educativa posibilitó el trabajo de las Comisiones que le sucedieron.

de construcciones escolares y se reorganizó la formación de profesorado. En el curso 1972-73, el proceso de implantación ha quedado culminado, si bien hay que advertir que el modelo inicial ha sido modificado. El plan de estudios aprobado en 1969 (Lgr. 69) ha suprimido la diferenciación en secciones del noveno curso, confiriéndole el mismo carácter que a los ocho anteriores.

El segundo ciclo de la enseñanza secundaria ha seguido lógicamente un proceso paralelo de integración. La reforma se iniciaría en 1953 con la introducción en los centros de enseñanza secundaria superior general (existían entonces otros dos tipos de centros de esta clase: los de enseñanza técnica y los de enseñanza comercial) de una nueva sección, «sección general», junto a las ya existentes (sección de letras y sección de ciencias). Las materias fundamentales de la nueva sección eran las lenguas modernas y las ciencias sociales.

Dos comités, la comisión para el estudio de la enseñanza secundaria superior, constituida en 1960, y la comisión para el estudio de la formación profesional, constituida en 1963, se encargarían de preparar la reforma de las enseñanzas destinadas a los jóvenes de dieciséis a dieciocho años de edad. Fruto de sus trabajos serían una serie de medidas adoptadas a lo largo de los años sesenta, que básicamente pueden resumirse en las siguientes:

- 1962. Resolución por la que se crea la «escuela complementaria» (*Fackskola*). Este tipo de centro, implantado en 1964, impartiría una enseñanza secundaria superior de dos años. Dividida en tres secciones, ciencias sociales, economía y tecnología, su currículo comprendía una fuerte proporción de materias generales, pero con una orientación más funcional y de carácter práctico que los centros de enseñanza general.
- 1964. Reorganización de los centros de enseñanza secundaria general de segundo ciclo («Gimnasia»). Dividido en cinco secciones—letras, ciencias sociales, economía, ciencias naturales y tecnología—los estudios duraban tres años (los alumnos de tecnología podían cursar un cuarto curso) y conferían el acceso a la universidad.
- 1968. Se adopta la resolución de integrar en un solo tipo de centro, *Gymnasieskola*, la *Fackskola*, el «Gimnasia» y las escuelas de formación profesional. Tal medida entraría en vigor a partir del día 1 de julio de 1971. Más adelante examinaremos las características de este tipo de centros.

Estructura actual del sistema educativo sueco

Educación preescolar.—La educación preescolar no está aún plenamente incorporada al sistema educativo formal sueco, ya que este tipo de escuelas recibían más la consideración de centros sociales que de centros pedagógicos. En el momento actual, esta actitud está siendo profundamente modificada, hasta el punto de que la educación preescolar ha alcanzado consideración de sector prioritario a efectos de distribución de consignaciones presupuestarias.

Educación primaria y de primer ciclo de segundo grado.—Las enseñanzas correspondientes al primer grado tradicional y al primer ciclo de segundo grado están integradas en un único tipo de centro, la «escuela de base», de carácter polivalente, que escolariza a la población comprendida entre los siete y los dieciséis años de edad. Esta escuela, graduada en nueve cursos, cons-

tituye el período de escolaridad obligatoria en Suecia. No existen pruebas de paso intercurso, y su culminación confiere derecho a la obtención de un diploma y al acceso al segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

Segundo ciclo de educación secundaria.—Desde el curso escolar 1971-72, las enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de la enseñanza secundaria están integradas en un único tipo de centro, la «escuela secundaria» (*Gymnasieskola*). Las enseñanzas impartidas por la «gymnasieskola» están fuertemente diversificadas, abarcando hasta un total de 22 secciones, con una duración escolar que oscila, según su naturaleza, entre dos y cuatro cursos. Además de un núcleo central de enseñanzas, todas estas secciones tienen como característica común el proporcionar simultáneamente una preparación para la enseñanza superior y una formación profesional más o menos acentuada, según la especial orientación de cada una de ellas.

Enseñanza superior.—A su salida de la escuela secundaria, los jóvenes suecos pueden acceder, con ciertas limitaciones (la enseñanza superior en Suecia tiene un sistema mixto de libre acceso y exámenes selectivos), a una serie de formas de enseñanza de carácter universitario o no universitario: universidades, colegios universitarios, escuelas de formación del profesorado, centros de formación artística, escuelas de enfermeros, etc. La duración de estos estudios oscila, según su naturaleza, de dos a cuatro años.

Enseñanza para adultos.—La educación de adultos está considerablemente desarrollada en Suecia. La razón de la importancia que le ha sido conferida está en la toma de conciencia de las diferencias del nivel de conocimientos adquiridos por los distintos grupos de edad debido a la poderosa expansión del sistema en los últimos años. Las formas que adopta son diversas; no obstante, por ser un centro original y típico del sistema sueco, debe citarse la *Follogskola* o escuelas populares destinadas a los adultos que dispensan enseñanza de tipo general.

El primer ciclo de enseñanza secundaria

El primer ciclo de la enseñanza secundaria está totalmente integrado con la antigua enseñanza elemental, constituyendo, conjuntamente con ella, la «escuela de base» o *Grundskola*. La escuela de base es una escuela única y obligatoria que comprende nueve cursos, distribuidos en tres etapas de tres cursos (*Lagstadiet*, *Mellanstadiet* y *Högstadiet*).

En la etapa elemental, las enseñanzas son impartidas por un maestro único. En la media, existe cierta diferenciación del profesorado por materias. En el superior, cada materia es enseñada por un profesor diferente especializado en ella.

El cuadro de actividades de la escuela de base y sus fines esenciales están definidos en el «Lgr. 69», programa oficial en vigor desde el curso 1970-71. La enseñanza es individualizada. No existen exámenes, y sólo en ciertas clases de los cursos superiores se aplica un sistema de notas para sancionar las enseñanzas. Para garantizar el mantenimiento del nivel de calidad deseado y facilitar al profesor el control de su propia actividad se utiliza un sistema de *tests normalizados*.

Para la primera etapa, las materias obligatorias son: sueco, inglés (desde el tercer curso), matemáticas, música, gimnasia, trabajos manuales, conocimientos de religión y geografía regional. En la segunda etapa se añade el

dibujo, y la geografía regional es reemplazada por la instrucción cívica, la historia, la geografía y las ciencias naturales. En la tercera etapa, las ciencias naturales son sustituidas por la biología, la física y la química. La economía doméstica es obligatoria en 8.º y 9.º, y la puericultura, en el 9.º.

La última etapa se diferencia de las anteriores por la posibilidad de elegir entre *cuatro materias optativas* (segunda lengua, economía, arte y técnica). Además, en esta etapa el alumno debe realizar un trabajo personal libremente elegido. Durante cada uno de estos tres años, todos los alumnos *dedican dos horas por semana* al estudio de una materia que les interese particularmente.

Con cierta regularidad se organizan visitas colectivas a centros diversos de trabajo (fábricas, bancos, etc.), y durante el 9.º curso deben realizar un *stage* de dos semanas en alguno de estos centros.

Aunque en la escuela de base el programa aparezca dividido por materias, se utilizan en gran manera los tópicos interdisciplinarios en las dos primeras etapas, y el equipo de trabajo multidisciplinar, en la última etapa. Las tres áreas fundamentales son: la sociedad, la naturaleza y el sueco.

El segundo ciclo de enseñanza secundaria

Como se ha dicho anteriormente, los diversos tipos de enseñanzas de este nivel, impartidas antes en tres tipos de centros, están ahora integradas en la «gymnasieskola». La enseñanza ofrecida por este centro está altamente

CUADRO 2

SECTORES Y SECCIONES DEL «GYMNASIESKOLA»

SECTORES	Ciencias humanas y Ciencias sociales	Economía	Técnica y ciencias
SECCIONES	<p>Dos cursos</p> <p>Consumo. Consumo y puericultura. Asistente social. Música.</p>	<p>Dos cursos</p> <p>Trabajo de oficinas. Economía.</p>	<p>Dos cursos</p> <p>Textil y confección. Alimentación. Mecánica. Mecánica del automóvil. Maderas. Construcción. Electricidad. Agricultura. Técnica. Técnica de transformación. Silvicultura.</p>
	<p>Tres cursos</p> <p>Letras. Ciencias sociales.</p>	<p>Tres cursos</p> <p>Economía.</p>	<p>Tres cursos</p> <p>Ciencias.</p>
	<p>—</p>	<p>—</p>	<p>Cuatro cursos</p> <p>Técnica.</p>
	<p>Cursos especiales.</p>	<p>Cursos especiales.</p>	<p>Cursos especiales.</p>

diferenciada tanto en su forma como en su contenido, y no es difícil identificar su antiguo centro de procedencia. Con ciertas salvedades, puede afirmarse que la integración ha sido, más que una reforma de contenido, una reestructuración de la organización. Se ha buscado una mejor utilización de los recursos humanos y materiales, y, sobre todo, fiel al espíritu del sistema sueco, una forma de conferir a la formación profesional (sector éste el más modificado) una consideración igual al resto de las enseñanzas de este nivel.

La «gymnasieskola» está subdividida en 23 secciones de dos, tres y cuatro cursos de duración, agrupados en tres sectores: ciencias humanas y ciencias sociales, economía y técnica y ciencias (15). Existen además cursos especiales en cada uno de los sectores.

En general, los cursos de tres y cuatro años proceden del antiguo «Gimnasia». Los cursos de dos años de la primera y segunda sección proceden de la «Fackskola» y siguen predominando en ellos sus aspectos práctico y funcional. Las restantes secciones de dos años proceden de los centros de formación profesional. Este último sector ha experimentado importantes modificaciones con la incorporación de una enseñanza de base de carácter general y un sistema de «módulos» y «familias profesionales», que van introduciendo una progresiva diferenciación según los requerimientos de cada profesión.

En principio, el único requisito requerido para el acceso a cada una de las secciones es el diploma de fin de estudios en la escuela de base. No obstante, anualmente, el Riksdag determina el número de plazas en cada sección. En caso de que el número de candidatos a una sección exceda al de plazas ofrecidas, la selección se realiza sobre las notas obtenidas en la escuela base.

Como en la escuela de base, el plan de estudios para cada una de las secciones es establecido por el Ministerio de Educación. Cada una de ellas tiene sus *materias obligatorias y optativas particulares* (16), pero existe un tronco común para todas constituido por el sueco la gimnasia y la instrucción cívica.

Añadamos, por último, que los exámenes han sido suprimidos y está en estudio la revisión del sistema de notas, que es utilizado en mayor medida que en el nivel inferior. El control de conocimientos se realiza por medio de *tests* normalizados.

(15) El cuadro 2 recoge todas las secciones existentes agrupadas por sectores y años de duración.

(16) Véase *The National Swedish Board of Education: «The integrated upper secondary school. Three schools in one»*. Stockholm, 1971.

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ESCUELA INTEGRADA EN INGLATERRA Y GALES *

DAVID RUBISTEIN **

1. EL DESARROLLO DE LA ESCUELA COMPRENSIVA O INTEGRADA

1.1 La situación anterior a 1945

La teoría de la educación comprensiva va en contra de toda la historia escolar en Inglaterra y Gales. Por ello no es sorprendente que su introducción haya venido acompañada de una considerable controversia. Ciertamente, en el apogeo de la controversia, en los últimos años de la década de los cincuenta y en la década de los sesenta, la escuela comprensiva se convirtió en uno de los problemas políticos internos más importantes, probablemente el único que llevaba a opiniones más contrapuestas en la vida política local.

Las escuelas y la educación siempre han sido temas controvertidos en Inglaterra. La causa hay que encontrarla en que siempre han ido asociados a diferentes puntos de vista políticos y sociales. Hasta después de la segunda guerra mundial las escuelas pretendían generalmente preparar alumnos para un tipo particular de ocupación o carrera. La educación elemental tenía la misión de proporcionar una educación básica para los hijos de los trabajadores, que desempeñarían más tarde ocupaciones manuales. La educación secundaria, a la vez que atraía a un número creciente de hijos de las clases trabajadoras a través de un sistema de libre acceso, estaba pensada principalmente para los hijos de las clases medias. Incluso para los niños de las clases más privilegiadas, existían escuelas «públicas» y otras privadas, que dispensaban una educación muy costosa, que por otra parte implicaba numerosas ventajas sociales y económicas. En definitiva, las escuelas estaban muy influenciadas por la pertenencia a una clase social. El momento decisivo para las vidas de los niños de las clases trabajadoras llegó a la edad de once años, cuando un número relativamente pequeño pudo por sus méritos acceder a algunos puestos escolares en las escuelas secundarias. Los demás tuvieron que permanecer detrás en sus escuelas elementales.

Esta era la situación hasta después de 1945. El cambio organizativo más importante en el período de entreguerras fue la introducción de la escuela elemental senior o departamento. Los niños con edad de once años tuvieron que trasladarse a una nueva escuela, más que permanecer a lo largo de su vida escolar en la escuela elemental «para todas las edades». La llegada de la guerra rompió este proceso; en 1938, 63,5 por 100 de los niños de once años o más fue separado y se les proporcionó educación en escuelas reorganizadas, departamentos o divisiones. Sin embargo, la calidad de la enseñanza en las escuelas reorganizadas no fue necesariamente más elevada que la dispensada en las escuelas «para todas las edades», y en cualquier caso eran escuelas elementales, con niveles más bajos de personal docente y equipo escolar que el existente en las escuelas secundarias.

* Agradezco la asistencia prestada para elaborar este artículo a John Hooton, bibliotecario de la Universidad de Hull, Instituto de Educación.

Escocia, que tiene su propio sistema de educación, ha sido expresamente excluida del contexto de este trabajo.

** Profesor de Historia Social de la Universidad de Hull. Coautor con Brian Simon del libro *The Evolution of the Comprehensive School 1926-1972*. Routledge and Kegan Paul, London, 1973.

Esta situación fue aceptada ampliamente durante los años de la depresión económica, particularmente en los años treinta. Con todo, existió una presión continua para una reforma educativa por parte del movimiento laborista y de la profesión docente. El Congreso de los Sindicatos y el Partido Laborista durante mucho tiempo habían considerado la educación como un medio de elevar el estatuto de la clase trabajadora, aunque debe añadirse que las mentes más agudas del Congreso y del Partido tenían a menudo más entusiasmo que muchos trabajadores que deseaban una vida escolar lo más corta posible. El movimiento laborista apoyó reformas tales como más dinero para las escuelas, clases más pequeñas, comedores escolares, inspección médica y buen trato, elevación de la edad mínima de abandono de la escuela y ayudas para los alumnos de más edad.

«Educación secundaria para todos», enseñanza gratuita fue también la demanda principal, y el eslogan fue utilizado por el líder laborista y pedagogo, R. H. Tawney, como título de un libro publicado por el Partido Laborista en 1922. Sin embargo, Tawney y otros, por educación secundaria para todos no entendían que todos los alumnos debían asistir al mismo tipo de escuela secundaria. Esto no ocurrió hasta 1929 cuando la recién creada Asociación Nacional de Maestros Laboristas expuso una petición profética: «que cada escuela posprimaria sea multilateral» (*Education, a policy*, p. 22). Se pretendía que la «escuela multilateral» o de «múltiples opciones» ofreciese una educación de diferentes tipos. La existente educación secundaria académica podía coexistir con la educación técnica, así como con clases de carácter más práctico y menos teórico. Este tipo de escuela ejerció su atractivo sobre muchos maestros y educadores que no tenían conexión con el movimiento laborista.

La Incorporated Association of Assistant Masters (cuyos miembros habían enseñado principalmente en escuelas secundarias) sacó a la luz varias declaraciones apoyando la escuela multilateral en una época tan temprana como mediados los años veinte, y un poco más tarde, la Unión Nacional de Maestros (que representaba principalmente a los maestros de las escuelas elementales), aunque un poco cautamente compartió este punto de vista. El eminente psicólogo de la educación, Godfrey Thomson, que en 1929 publicó *A Modern Philosophy of Education* prestó una contribución interesante a la discusión. Inspirado en la experiencia obtenida en los Estados Unidos el libro de Thomson parece que es el primer trabajo significativo publicado en Inglaterra que utiliza el término «comprensiva» en lugar de «multilateral». El argumento más fuerte en favor de esta escuela—escribió—fue que «la solidaridad social de toda la nación es más importante que cualquiera de los defectos que una escuela secundaria comprensiva pudiera presentar» (p. 274). Había algo más que una simple diferencia de terminología, mientras que «multilateral» usualmente implicaba la existencia de varias escuelas separadas bajo un mismo recinto, «comprensiva» se refería a una única escuela, incluso aunque estuviese dividida en diferentes ramas.

El Consejo del Condado de Londres, autoridad educativa local más importante en Inglaterra y Gales, fue un pionero de la que fue llamada normalmente la escuela multilateral. En 1934 este Consejo alcanzó su primera mayoría laborista y al año siguiente se declaró partidario de «un nuevo tipo de escuela secundaria», de carácter multilateral. El Congreso de los Sindicatos también se comprometió en apoyo de una escuela «en un mismo recinto», pero el

Partido Laborista sólo concedió su apoyo en 1942 y no lo hizo con excesivo entusiasmo.

La presión por una educación secundaria para todos se vio estimulada por el informe gubernamental elaborado por la Comisión Spens en 1938. El informe rechazaba la escuela multilateral, aunque encontró atractivo el concepto, y propuso que todos los niños a la edad de once años deberían acudir a una de los tres tipos de escuelas secundarias: las *grammar* (la escuela secundaria existente), la *escuela técnica* y la *escuela moderna*, nueva versión de la existente escuela elemental senior. Esta estructura tripartita convenció a los administradores de la educación, porque representaba un desarrollo del sistema vigente —escuelas secundarias para una minoría, escuelas técnicas para una minoría más pequeña aún, y las escuelas elementales senior para la gran mayoría de los niños de once años de edad. Además los administradores y los políticos estaban impresionados por los avances de la psicología educativa según la cual se podía medir con precisión los diferentes grados de inteligencia, lo que implicaba que los diversos tipos de capacidad intelectual requerían tipos de educación diferentes en distintas escuelas. Los psicólogos a veces pusieron objeciones al alcance que los administradores daban a sus doctrinas, pero indudablemente la psicología de la educación, y en particular el test de inteligencia, prestó su apoyo desde los años veinte hasta la mitad de la década de los cincuenta, a quienes abogaban por el sistema tripartito de educación secundaria.

1.2 La situación en la época de la posguerra

La segunda guerra mundial vio el renacer del radicalismo social y educativo en Gran Bretaña. Con la esperanza de un futuro mejor de paz y de prosperidad, la educación empezó a ser considerada como un medio de elevar el nivel de vida y de reducir las diferencias de clase social. En consecuencia, volvió a hablarse de la escuela multilateral. Una fecha decisiva en este movimiento fue el año 1944. En este año se aprobó la Ley de Educación, con frecuencia denominada la Ley Butler, nombre de su inspirador, Richard Austen Butler, posteriormente un líder político conservador. Por primera vez la Ley establece la educación secundaria para todos. Todas las escuelas tenían que ser de libre acceso y se dictaron disposiciones para elevar la edad mínima de abandono de la escuela de los catorce a los quince años, una reforma que entró en vigor en 1947. La Ley no mencionaba la creación de escuelas multilaterales, pero no se oponía a ellas, y Butler afirmó que se sentiría dichoso de contemplar experiencias ocasionales de educación multilateral. La escuela secundaria para todos llegó a ser por fin una realidad; la escuela secundaria única, ya no un sueño, se convirtió en una posibilidad práctica.

En el mes de julio del mismo año el Comité de Educación del Consejo del Condado de Londres publicó un informe declarándose partidario de lo que se llamó la escuela comprensiva (o integrada), término que ahora reemplazaba a la palabra «multilateral». Inspirado en la experiencia americana, el Comité castigó la inclinación de las aristocracias, que alegaban que era típico de Inglaterra. «Necesitamos crear una aristocracia mucho más amplia —afirmó—, la de aquellos que sobresalen en el arte de la vida social. Esto es lo que conscientemente la escuela Americana trata de lograr.» Según el informe del Comité, aceptado por el Consejo, se recomendaba la creación de «un sistema de es-

cuelas secundarias comprensivas en todo el Condado administrativo de Londres, que proporcione a todos los alumnos igualdad de oportunidades para su desarrollo físico, intelectual, social y espiritual, y que al tiempo que se vale de los intereses concretos de los alumnos, haga del desarrollo completo de la personalidad su primer objetivo» (London County Council, *London School Plan*, 1947, pp. 216, 230). Con estas palabras esta temprana e influyente declaración proclamaba los principios que serían ardientemente sostenidos por los defensores de la educación comprensiva en los treinta años siguientes.

A medida que la escuela comprensiva se alejaba de su fase prehistórica, tres importantes piedras de toque se pusieron de manifiesto. La primera fue las enormes pérdidas de la guerra, lo que implicaba que la reparación tenía que llegar antes de que pudiesen proyectarse nuevas construcciones. Así por ejemplo, se estimó que en Londres, 1.150 de las 1.200 escuelas existentes anteriormente habían sido destruidas o dañadas. La segunda, el sistema tripartito existía ya. Hubo una fuerte presión en los años de la posguerra para mantener intacta la vigente estructura de educación secundaria y para concentrar los esfuerzos en convertir las numerosas escuelas elementales para todas las edades, en escuelas distintas primarias y secundarias. De esta forma se desarrolló pronto la siguiente situación. Los niños juzgados académicamente capaces asistieron a las escuelas secundarias, denominadas ahora *grammar schools*. Algunos niños inclinados a las enseñanzas técnicas frecuentaron las relativamente escasas escuelas técnicas. La mayoría de los niños asistieron a las escuelas elementales senior, transformadas ahora en escuelas secundarias modernas, conforme a lo que recomendó el informe Spens. A menudo estas escuelas habían cambiado poco desde los días de las escuelas elementales senior, y como sus alumnos no pretendían pasar exámenes nacionales, se destinaron claramente a los niños que a la edad de once años deseaban convertirse en trabajadores manuales como lo habían sido sus predecesores antes de la era de la educación secundaria para todos. En 1950 cerca de un 30 por 100 de los alumnos de enseñanza secundaria educados por las autoridades locales en Inglaterra y Gales frecuentaban las *grammar schools*; menos de un 5 por 100, las escuelas técnicas; y casi un 65 por 100, las escuelas secundarias modernas. Un amplio número de alumnos con más de once años de edad permanecieron en las escuelas para todas las edades, gradualmente transferidos a las escuelas secundarias modernas.

La tercera piedra de toque fue la actitud del gobierno laborista de la posguerra. Los ministros de Educación de ese gobierno, Ellen Wilkinson y George Tomlinson, procedían de una familia trabajadora de Lancashire y quizá se vieron impresionados excesivamente por la escala para acceder a la educación secundaria que ellos mismos subieron (Wilkinson) o administrado a nivel local (Tomlinson). Por lo general, muchos miembros del Partido Laborista, a nivel nacional y local, se convencieron de que la *grammar school* era el camino para que los hijos de las familias trabajadoras obtuviesen el éxito académico y social. En varios lugares, principalmente en la plaza fuerte del Condado de Durhan, se habían abolido las matrículas en las escuelas secundarias durante los años veinte y todos los puestos escolares quedaron sometidos a un examen competitivo. En tanto que líder partidario de las escuelas comprensivas Robin Pedley, comentó: «se ha preferido razonablemente la inteligencia a la riqueza y al nacimiento. El niño de condición modesta pero brillante, en el mejor sentido tradicional reformista, ha tenido su oportunidad» (*The Comprehensive*

School, 1963, p. 39). Pero si algunos hijos de las familias trabajadoras fueron ayudados por la *grammar school* a ascender socialmente, no ocurrió lo mismo con la inmensa mayoría que frecuentó las escuelas secundarias modernas.

Algunas autoridades docentes locales, incluyendo las de Londres y Coventry, hicieron todo lo posible para crear escuelas comprensivas, normalmente agrupando con este fin viejos edificios. Pero a pesar del respaldo dado por los votos en las conferencias del Partido Laborista, los ministros, influenciados por los puntos de vista conservadores de sus funcionarios, bloquearon firmemente el desarrollo de la educación comprensiva. Irónicamente, fue, no bajo el gabinete laborista, sino durante el largo período (1951-64) de los conservadores en el poder cuando la escuela comprensiva pasó de la teoría a la práctica; de las 13 escuelas y 11.830 alumnos en 1951, se pasó en enero de 1965, tres meses más tarde de que los conservadores abandonasen el gobierno, a 262 escuelas y 239.619 alumnos (8,5 por 100 de los niños en edad de educación secundaria asistentes a las escuelas dependientes de las autoridades locales).

Fue en los años que siguieron a 1951 cuando la escuela comprensiva, hasta entonces asunto de un número relativamente pequeño de personas y que provocó una controversia no muy acusada, se convirtió en un tema de encarnizada batalla entre los partidos políticos. Los ministros de educación conservadores (más tarde secretarios de Estado) fueron en el mejor de los casos indiferentes ante la escuela comprensiva; y en el peor, activamente hostiles. El ministro menos hostil, sir Edward Boyle, sintetizó la política del partido cuando afirmó: «Siempre he pensado que existía una razón poderosa para establecer una escuela comprensiva... en dos tipos de zonas: primeramente, en un área de nuevas viviendas en las que no existan escuelas secundarias a las que la opinión pública se hubiese vinculado, y en segundo lugar, en un distrito rural relativamente disperso...» (*Guardian*, 7 de septiembre de 1967). Un área de nuevas viviendas normalmente significa alojamientos estatales proporcionados por las autoridades locales, casi exclusivamente para las clases trabajadoras y en las que uno de los principales objetivos de la escuela comprensiva, la mezcla de niños de diferentes orígenes sociales, no fue posible. En cuanto a los distritos rurales dispersos, existió una gran presión por parte de estas áreas, principalmente en Gales, particularmente por el carácter de su economía, para obtener una única gran escuela en lugar de varias pequeñas.

Aunque la educación comprensiva fue una parte principal de la política del Partido Laborista, era un secreto a voces que muchos líderes laboristas no eran muy entusiastas en su defensa. En algunos casos conservaban su creencia en la excelencia de la *grammar school*, cuya naturaleza temían podía perderse en una escuela comprensiva más grande, y también estaban preocupados por la atracción electoral de la *grammar school*. Muchos padres pertenecientes a la clase media, algunos de los cuales podrían haber sido por otros conceptos simpatizantes del laborismo, se opusieron decididamente a la desaparición de las *grammar schools* y al advenimiento de las «despreciables fábricas educativas» como en una ocasión R. A. Butler llamó a las escuelas comprensivas. También un número de padres de origen social modesto estaban preocupados por el hecho de la *grammar school*; a menudo estos fueron los padres en los que el Partido Laborista encontró su mayor apoyo.

Pero opuestos a estos argumentos los factores que favorecían un sistema comprensivo demostraron ser considerablemente más fuertes. Existieron cuatro razones principales merced a las cuales la opinión que defendía las es-

cuelas comprensivas en los años cincuenta se hizo crecientemente poderosa. La primera era que en el mundo de la posguerra en el que una mayor productividad era un objetivo constante de la política pública, se llegó a aceptar ampliamente que cada niño debería prestar su máxima contribución a la vida económica de la nación. Es difícil mostrar una correlación directa entre una mayor producción industrial y la escuela comprensiva, pero evidentemente las limitadas oportunidades disponibles en la escuela secundaria moderna eran incompatibles con una sociedad que pretendía la abundancia. Como se dijo anteriormente, los administradores de la educación pusieron de relieve que los exámenes nacionales que permitirían a los alumnos proseguir una educación superior o ulterior no se efectuarían en la escuela secundaria moderna. El resultado inevitable fue que pocos alumnos prosiguieron sus estudios después de los quince años, y casi todos abandonaron para convertirse en trabajadores manuales. Es cierto que a medida que las escuelas modernas llegaron a estar más asentadas, muchos de sus alumnos comenzaron a examinarse para estudios posteriores y que el paso de los alumnos de más edad a las *grammar schools* fue más corriente. Pero estos desarrollos sólo aumentaron la demanda de abolición de una escuela en la que los alumnos de hecho eran clasificados como fracasados a la edad de once años.

La segunda, era que los años de la posguerra terminaron con muchas de las viejas costumbres y tabúes de la vida inglesa. La idea de que los niños de clases sociales diferentes deben ir a diferentes escuelas, en otro tiempo una de las características más aceptadas en la educación inglesa, ahora parecía ilógica y equivocada. Se fue aceptando gradualmente la igualdad de oportunidades, y las escuelas comprensivas aparecían como más adecuadas para proporcionar este tipo de igualdad que lo habían hecho las escuelas del sistema tripartito. Una clase trabajadora crecientemente más próspera estaba preparada para aceptar e incluso pedir, una educación más completa para sus hijos que la dispensada en la mayoría de las escuelas secundarias modernas.

La tercera razón era que existían argumentos administrativos en favor de pocas y más grandes escuelas, basados en pretendidas economías de escala y de mejor uso de los recursos. Cuando las primeras escuelas comprensivas recientemente construidas se abrieron por fin a mediados de los años cincuenta, la prensa y la opinión pública se vieron aturdidadas por su enorme equipamiento. La mejor escuela técnica a duras penas podía esperar ofrecer la variedad de oficios de cocina, costura, mecanografía, dibujo técnico, madera y metalurgia disponibles en las nuevas escuelas comprensivas. Las mejores *grammar schools* difícilmente podían esperar competir con la diversidad de lenguas modernas, nuevas formas de enseñanza del inglés, abundancia de libros, películas y otros medios audiovisuales que el tamaño de la nueva escuela hizo posible. No existe ninguna duda de que las primeras nuevas escuelas comprensivas fueron deliberadamente planificadas para servir de escaparate, argumento en favor del sistema comprensivo. Tampoco existe duda de que eran excelentes argumentos, particularmente porque estas primeras escuelas se jactaron de su equipo docente, muchos de cuyos profesores estaban personalmente dedicados a los principios de la educación comprensiva.

La última razón por la que la opinión evolucionó hacia la educación comprensiva necesita explicarse con más extensión. Brevemente, sin embargo, diré, que reiteradamente se probó que el sistema tripartito marchaba injustamente. Se puso de manifiesto que el método de la selección para las *grammar*

schools estaba orientado exclusivamente en favor de los hijos de la clase media. La selección se basaba en un examen realizado en torno a los diez años, aunque un poco perversamente llamado el *eleven plus*. Estas pruebas consistían en tests de inteligencia, inglés y aritmética, acompañadas de las calificaciones obtenidas en la escuela primaria, y de entrevistas en algunos casos particulares. Robin Pedley, aunque un crítico del sistema, comentó que el *eleven plus* era «quizá el más perfecto examen que nunca se había ideado, y... usualmente administrado con meticulosa rectitud» (*op. cit.*, p. 16). Con todo, el examen favorecía a los hijos de la clase media, especialmente a los que procedían de familias muy cultas.

En particular se demostró que los tests de inteligencia eran marcadamente dependientes del medio ambiente del niño. P. E. Vernon, uno de los principales psicólogos de la educación y evaluador de tests, escribió en fecha temprana (1955) que era imposible distinguir entre la capacidad mental y el aprendizaje adquirido y que el concepto de inteligencia natal era «puramente hipotético» («The Assessment of Children» in *The Bearings of Recent Advances in Psychology on Educational Problems*, 1955, pp. 191-6). En parte debido a que la naturaleza de la inteligencia se convertía en algo más complicado de lo que previamente se había supuesto, la selección para la *grammar school* era sumamente incorrecta. Alfred Yates y D. A. Pidgeon demostraron en un informe publicado para la National Foundation for Educational Research, un organismo que había producido muchos de los tests utilizados en el proceso selectivo, que de cada mil niños 122 fueron erróneamente distribuidos a la edad de once años; la mitad equivocadamente asignados a una *grammar school* y la mitad a una escuela moderna. (*Admission to Grammar Schools*, 1957, pp. 144-5, 186.) En otra publicación Vernon estimó que una tercera parte de los alumnos que superaron el *eleven plus* tuvieron un éxito menor en la *grammar school* que el que habrían tenido un número igual de niños que no pasaron dicho examen. (*Intelligence and Attainment Tests*, 1960, pp. 123-4.)

El informe más autorizado, de los numerosos publicados durante este período, fue el de J. W. B. Douglas: *The Home and the School* (1964), un estudio detallado de unos cuatro mil niños en Inglaterra y Gales nacidos en marzo de 1946. El libro probó decisivamente que el sistema selectivo discriminaba en contra de los niños de la clase trabajadora. Los niños de once años de edad procedentes de la clase media alta obtuvieron tres veces más plazas en las escuelas selectivas que las que obtuvieron los hijos de las clases más bajas con la misma capacidad intelectual. Basándose en la capacidad a la edad de ocho años, si los niños de todas las clases sociales tuviesen la misma oportunidad que los de la clase media alta de obtener puestos escolares en las *grammar schools*, se requeriría un incremento de un 56 por 100 de puestos escolares.

Era difícil estar en desacuerdo con la conclusión de Douglas: «Es difícilmente probable que las cualidades educativas de carácter deseables sean innatas y limitadas a las clases medias, y si vamos a utilizar todos los talentos potenciales de los niños de la nación, deberían estimularse en todas las clases sociales» (pp. 47-9, 122-4). La discriminación operada a los ocho años y a los once continuó actuando más tarde, como demostró definitivamente un informe preparado para el Gobierno, el llamado informe *15 a 18*. Aproximadamente un 80 por 100 de los niños procedentes de las clases trabajadoras aban-

donó la escuela a los quince años, la edad más pronto posible para hacerlo, mientras que solamente un 25 por 100 de los hijos de administradores y de otras profesiones hizo otro tanto (1959, vol. 1, p. 8).

Esta corriente de resultados de investigaciones, imposible de rechazar, iba a ser el argumento más fuerte en favor de las escuelas comprensivas, una vez que fue asimilada por los educadores, periodistas y políticos. El sistema vigente de escuela secundaria selectiva no sólo favoreció a los niños de la clase media, sino que también malgastó los recursos de la nación promoviendo el abandono prematuro de la escuela de una elevada proporción de niños de las clases trabajadoras que asistieron a las escuelas secundarias modernas. La defensa del sistema tripartito se hizo ahora cada vez más difícil.

De este modo, durante los trece años de los Conservadores la escuela comprensiva arraigó firmemente. Mientras que comparado con la totalidad la proporción de niños que frecuentaba esta escuela fue pequeña, en Londres, Coventry, Bristol, algunas de las nuevas ciudades y zonas rurales de Gales, la educación comprensiva fue convirtiéndose en la norma general.

1.3 La actitud de laboristas y conservadores hacia la escuela integrada

En octubre de 1964 se eligió un nuevo Gabinete laborista. El laborismo todavía se mostraba reticente a recomendar abiertamente la abolición o transformación de las *grammar schools*, y portavoces del partido tendieron a sugerir que las escuelas comprensivas querían decir «*grammar schools* para todos». Así, el manifiesto laborista para las elecciones generales de 1964, *The New Britain* declaraba: «La educación secundaria será reorganizada sobre esquemas comprensivos. Dentro del nuevo sistema, se extenderá la educación en la *grammar school*» (p. 13). Pero una vez en el poder los laboristas concedieron todo su apoyo a la escuela comprensiva. La Circular 10/65 del Departamento de Educación se publicó en julio de 1965. En principio representó una rígida y revolucionaria ruptura con toda la historia de la educación inglesa: «Es objetivo decidido del Gobierno terminar con la selección a la edad de once años y eliminar el separatismo en la educación secundaria.» Cuarenta años en gestación, una nueva teoría estaba reemplazando a aquella conforme a la cual el futuro de los niños quedaba fijado a los once años. Cada niño o niña iba en adelante a recibir una educación adecuada a sus necesidades individuales e intereses. Los grupos intelectuales y sociales se mezclaron en la escuela, y los niños pudieron elegir libremente sus carreras futuras desembarazados de consideraciones de origen social.

Desde que la Circular 10/65 fue publicada el desarrollo de la educación comprensiva ha sido notable, a pesar del cambio de gobierno que tuvo lugar en 1970. Al principio pareció que la Circular no tendría el efecto deseado, porque era simplemente una invitación sin sanción legal. Además, la Circular solamente pedía que se elaborasen planes de transformación en escuelas comprensivas, dando muchas oportunidades en los plazos. Luego se publicó la Circular 10/66 (marzo 1966), que anunció que el Gobierno no daría su aprobación a nuevos proyectos de construcciones de escuelas secundarias que fuesen en apoyo del sistema tripartito. Pero incluso esta nueva Circular no podía emplearse contra las autoridades docentes locales que no planificasen nuevas construcciones de escuelas. Como el nuevo sistema comprensivo fue establecido por el Gobierno central pero su aplicación correspondía a las auto-

ridades locales, el Gobierno se vio forzado a buscar un medio de acuerdo, que en muchos casos no existió, especialmente allí donde las autoridades locales estaban bajo el control de los conservadores, como aconteció en la mayoría de los casos al finalizar la década de los sesenta. No fue hasta poco antes de dejar el poder cuando el gobierno laborista introdujo un proyecto de ley para convertir en obligatoria la reorganización sobre líneas comprensivas, pero el gabinete cayó antes de que el proyecto pudiese convertirse en ley.

Existió, en efecto, algún sentimiento de que los frutos de la victoria se habían vuelto agrios en los últimos años del gobierno laborista. Este sentimiento se vio mezclado por problemas de reorganización.

Un problema principal era la existencia de las llamadas escuelas comprensivas que de hecho eran poco más que escuelas secundarias modernas enmascaradas, y que presentaban una fuerte competencia para hacer a los alumnos académicamente capaces frente a las atrincheradas *grammar schools*. Ciertamente a mediados de la década de los sesenta al incremento del número de niños que asistían a las llamadas escuelas comprensivas no correspondió un declive de los que frecuentaban las *grammar schools*. Puesto que las autoridades locales tenían otros problemas más serios que crear un sistema totalmente comprensivo, principalmente la frecuente dificultad de hacer una única escuela de los antiguos edificios de escuelas tripartitas, distribuidas a gran distancia unas de otras, una gran inquietud se manifestó entre los partidarios de la escuela comprensiva a medida que llegaba a su fin la década de los sesenta.

Un nuevo gobierno conservador fue elegido en junio de 1970. Resulta paradójico que este gobierno empeñado en retardar la expansión de la educación comprensiva, tuviese que presidir el crecimiento más rápido de esta educación. Uno de los primeros actos del nuevo gobierno fue retirar la Circular 10/65. La Circular 10/70 (junio 1970) que la reemplazó, anunció que las autoridades locales eran «libres de determinar en sus áreas la organización de la educación secundaria». Hubo una violenta reacción contra este movimiento por parte de muchos padres, maestros, organizaciones (especialmente la cada vez más activa Unión Nacional de Maestros) y de alguna prensa educativa, pero Margaret Thatcher, la secretaria de Estado, urgió a los padres a que apoyasen las campañas para «salvar las *grammar schools*». En octubre de 1972 anunció que había rechazado en 92 casos un acuerdo con aquellas autoridades docentes locales que deseaban establecer sistemas comprensivos. Al mismo tiempo la National Foundation for Educational Research constató un lento descenso en el movimiento hacia una total reorganización comprensiva, aunque la introducción de escuelas reorganizadas parcialmente continuó rápidamente (*Educational Research News*, septiembre 1972). Esto significa que mientras que una escuela comprensiva podía existir en cualquier parte de un condado o ciudad, las escuelas selectivas permanecían en otros lugares.

Pero un renovado impulso local en favor de la escuela comprensiva estaba a punto de ponerse en marcha. De 239.619 alumnos de escuelas comprensivas en 1965, se pasó a 973.701 en 1970, lo que representaba un 32 por 100 del número total de niños de educación secundaria que asistían a las escuelas dependientes de las autoridades locales. En 1972, 46 de las 163 autoridades docentes locales en Inglaterra y Gales habían adoptado completamente un sistema de educación comprensiva o estaban en camino de hacerlo. La información más reciente indica que en enero de 1974 no menos de 2.136.958

alumnos (casi un 60 por 100 del total) asistían a las 2.273 escuelas comprensivas; un largo camino recorrido desde las 10 escuelas con 8.000 alumnos en 1950. A la vez, el número de alumnos de las *grammar schools* disminuyó en un 40 por 100, pasándose de la cifra cumbre de 718.705 alcanzada en 1965, a 411.195 en 1974.

Un nuevo empuje hacia la reorganización comprensiva se dio en marzo de 1974 con la elección de un nuevo gobierno laborista que garantizó la introducción de un completo sistema comprensivo en las escuelas secundarias de las autoridades locales. La circular 4/1974, de abril, retiró la circular 10/1970 y reafirmó la intención del gobierno laborista de «desarrollar un completo sistema comprensivo de educación secundaria y acabar con la selección a los once años o en cualquiera otra etapa». Después de bastantes años de controversia, la educación comprensiva aparece ahora como ampliamente aceptada, y mientras que muchas autoridades locales todavía no han dado los pasos para desarrollar totalmente el sistema comprensivo, sólo unas pocas aún rechazan emprender cualquier tipo de reorganización. Existen algunas peticiones para que se dicte una legislación que obligue a respetar los plazos y el desafío de algunas autoridades locales, pero el futuro de la educación secundaria inglesa parece evidente que descansa en una escuela comprensiva.

II. LA ESCUELA COMPRENSIVA POR DENTRO

Existen dos problemas concretos a la hora de escribir sobre las actuales escuelas comprensivas. El primero es que los cambios educativos forman parte de cambios más amplios en la sociedad, y que es difícil aislar los factores educativos de otros. El segundo es que aunque ahora el ardor político original en buena medida se ha apaciguado, todavía existen acusados puntos de vista acerca de la educación comprensiva entre los profesores, educadores y otros.

Los cambios acaecidos en la sociedad británica en las décadas pasadas no son fáciles de evaluar para los contemporáneos. Sin embargo, es razonable decir que, de alguna forma, la disposición jerárquica de la sociedad se ha roto. Hay más violencia, menos respeto por el orden y la tradición. Al mismo tiempo, el largo influjo de los asiáticos y de los indios occidentales durante la posguerra ha cambiado en algunos aspectos el modelo de vida de las ciudades británicas. Ambos desarrollos no han dejado de tener resonancia en las escuelas. En muchos casos, las escuelas parecen ser lugares más difíciles que lo fueron hasta mediada la década del sesenta. La elevación a los dieciséis años de la edad mínima para abandonar la escuela, en 1972-73, ha mantenido a un gran número de niños adolescentes en la escuela en la que con frecuencia no deseaban permanecer. El movimiento descolarizador asociado a Ivan Illich y a otros, ha tenido una influencia trastornadora, ayudando a socavar la autoconfianza y objetivos de algunos maestros. Las grandes dimensiones de muchas escuelas comprensivas puede que hayan hecho la enseñanza más difícil y exacerbado los problemas del comportamiento, aunque las escuelas grandes también tienen sus defensores.

Es fácil encontrar un criticismo agudo sobre las escuelas comprensivas, yuxtapuesto con duros comentarios en su favor. Los críticos se han fijado en los problemas, mientras que los partidarios se han concentrado en los

elementos positivos. Una buena crítica pública provino de los autores de los cuatro *Black Papers* en educación, que (en tres publicaciones en 1969-70 y una cuarta en 1975) defendieron vigorosamente la *grammar school* y atacaron la escuela comprensiva. Un ejemplo típico se encuentra en un artículo de G. Kenneth Green, antiguo director de una escuela comprensiva en *Black Paper* 1975 (eds. C. B. Cox y Rhodes Boyson): «Hemos estado y estamos cambiando la excelencia por la mediocridad y en el proceso se está empezando a crear una combinación de frustración y depravación entre los niños más capacitados... El único resultado (de la reorganización comprensiva) será, como lo ha sido en muchos lugares, que un sistema de valor comprobado será removido y nada de igual valor se colocará en su lugar» (p. 25). Tales críticas deploran el relativo abandono por las aptitudes básicas de los niños más capaces comparado con lo que acontecía en el pasado, y afirman que nuevos modelos están siendo adoptados por los profesores a expensas del proceso de aprendizaje de los alumnos más motivados.

Ya vimos que muchas escuelas comprensivas se vieron «desprovistas» de sus alumnos académicamente más aptos y a menudo de sus componentes de la clase media por la existencia de *grammar schools* en sus alrededores. Este es un problema que debería desaparecer a medida que se desarrollase un total sistema comprensivo. Pero algunas escuelas comprensivas de grandes dimensiones, en los barrios más pobres y oprimidos de las ciudades, integradas por niños de la clase trabajadora, parecen ser muy similares a las escuelas secundarias modernas que las precedieron. Con el entusiasmo inicial de los pioneros evaporado en gran parte, es en alto grado difícil apartarse del ideal de una educación comprensiva. Otro problema ya mencionado es la dificultad de hacer una sola escuela a partir de edificios separados existentes en varios lugares. De alguna forma esto se está solucionando mediante la creación de unidades más pequeñas dentro de las escuelas y por una creciente inclinación hacia escuelas secundarias más pequeñas. Pero a corto plazo esto ha provocado que muchas escuelas funcionen con menos efectividad de lo que lo habrían hecho si hubiesen estado concentradas en un mismo lugar.

Cuando se establecieron las primeras escuelas comprensivas se tenía la esperanza de que al educar a los niños en iguales términos y en un mismo tipo de escuela se ayudaría a producir una sociedad menos marcada por la división entre las clases sociales. Anthony Crosland, diez años más tarde secretario de Estado para la Educación, escribió en 1956 que con más dinero gastado en educación y más escuelas comprensivas, «todas las escuelas estarán cada vez más mezcladas socialmente; y que se proporcionarían caminos para ir a las universidades y a todas las profesiones, desde la más alta a la menos alta; y que cesaría de producirse el hecho de que los empresarios preguntasen a los candidatos a un puesto de trabajo a qué escuela habían asistido. Entonces, muy lentamente, Gran Bretaña puede que deje de ser el país socialmente más dividido del mundo». (*The Future of Socialism*, p. 277.)

Ciertamente, es verdad que el crecimiento de las escuelas comprensivas suprime en el mercado laboral las ventajas y desventajas de varios tipos de las escuelas dependientes de las autoridades locales. Pero poco pueden hacer las escuelas aisladamente para romper las barreras de clase de la sociedad. El efecto de las escuelas comprensivas en términos de mezcla de clase social es un tema complejo que admite diferentes interpretaciones. Julianne Ford

es la más conocida de las escritoras que han llegado a la conclusión de que los modelos de amistad entre los niños y la percepción de la clase permanecen inalterados por la entremezcla de niños con diferentes capacidades intelectuales que caracteriza a la escuela comprensiva; la clase apoya a la clase, el nivel de capacidad al nivel de capacidad (*Social Class and the Comprehensive School*, 1969). Por otro lado, Caroline Benn, en un artículo reciente, ha sintetizado y reunido otros testimonios oficiales que muestran que la mezcla social en la escuela comprensiva es potencialmente mayor que en otros tipos de escuela, y que el modelo clasista del país como un todo (tres quintas partes, clase trabajadora; dos quintas partes, clase media) tiene una estrecha correlación en la escuela comprensiva («Social Class and Secondary Education», *Comprehensive Education*, Spring Term, 1975, pp. 18-22). También un estudio detallado de doce escuelas comprensivas en Inglaterra y Gales, emprendido por la National Foundation for Educational Research, sugiere que en dos escuelas rurales de Inglaterra los modelos de amistad se desarrollan entre todas las clases sociales y abarcan a casi todos los alumnos (J. M. Ross y G. Chanan, «Comprehensive Schools», en *Focus*, 1972, pp. 31-32). Esto puede significar que es más fácil mezclar clases sociales en una comunidad claramente rural que en la amplia mayoría de escuelas inglesas que se encuentran en las ciudades.

Las escuelas comprensivas han tenido que hacer frente a grandes problemas para ser aceptadas y respetadas y lograr un auténtico estatuto integrador. Aunque estas escuelas tienen sus propios problemas y fracasos, pueden reivindicar verdaderos logros y más éxitos en diversos campos que las escuelas del sistema tripartito. Esto es particularmente cierto con respecto a una amplia mayoría de alumnos que previamente asistieron a escuelas secundarias modernas. Se ha estimulado a los niños a permanecer en la escuela (comprensiva) pasada la edad de asistencia obligatoria, se han introducido nuevos métodos de enseñanza, los padres han ido asumiendo un mayor interés por las escuelas, y, por su parte, éstas conscientemente han procurado servir a toda la comunidad, alcanzándose excelentes resultados en los exámenes nacionales. Ha sido posible para todos los niños, incluidos los que de otro modo habrían asistido a las *grammar schools*, una mayor ampliación del *currículum*. Como recomendó en 1944 el Consejo del Condado de Londres, se ha dado énfasis al «pleno desarrollo de la personalidad» de cada alumno. Mientras que sigue siendo cierto que la clase media, con niños académicamente aptos, todavía tiende a obtener más de las enseñanzas oficiales y de las actividades extraescolares que otros niños, los avances en la calidad de toda la educación secundaria han sido sorprendentes.

El rasgo más sobresaliente de la escuela comprensiva ha sido el haber aportado una mayor flexibilidad y libertad a la anterior rígida estructura de la educación secundaria inglesa. Las escuelas comprensivas, poco seguras de sí mismas y sometidas a duras críticas en sus primeros años, tendieron a reaccionar, siendo tan rígidas como las *grammar schools*, con lo que experimentaron la sensación de que estaban compitiendo. La escuela uniforme, un sistema jerárquico entre los alumnos desde el más capacitado al menos apto, la concentración en los exámenes y una rígida división de las escuelas por cursos según la capacidad intelectual de los alumnos, eran elementos notables que trabajaban contra la libre expresión.

El sistema de división por corrientes de estudio (*streaming system*) * atrajo en concreto una gran cantidad de críticas y una fuerte publicidad adversa. Mientras que una pequeña *grammar school* podría tener no más de tres secciones, las grandes escuelas comprensivas podrían tener muchas más. Es fácil imaginar el efecto en la moral de un niño al descubrir que se encontraba en el sexto curso de un grupo particular de edad, y los resultados en términos de falta de interés y mal comportamiento.

Las secciones también parecían contradictorias con los objetivos fundamentales de la escuela comprensiva; el sistema selectivo fue abolido solamente para reaparecer bajo el techo de una nueva escuela. Los alumnos podían ser, y lo fueron, trasladados frecuentemente de una «corriente» a otra. Pero en la mayoría de los casos un niño era asignado a una «corriente» concreta y permanecía en ella durante toda su vida escolar. Por ello era muy fácil permanecer efectivamente prisionero dentro del modelo tripartito incluso después de su supuesta abolición.

Fue a mediados de los años sesenta cuando el movimiento para acabar con esta situación comenzó a dejarse sentir. No sólo la división por ramas de estudios parecía en principio equivocada, sino que cada profesor podía ver que la supuesta capacidad variaba mucho dentro de una rama concreta y se extendía considerablemente entre las ramas. La laboriosa investigación llevada a cabo por el National Council for Educational Research mostró que esta extensión no sólo se producía entre ramas adyacentes, sino también entre ramas supuestamente muy diferentes en capacidad. («Comprehensive Schools», en *Focus*, p. 8).

El movimiento para terminar con las corrientes de estudio se asentó y ahora es cada vez más usual que se enseñe a los alumnos en grupos de aptitudes mezcladas hasta que alcancen la edad de catorce años, que es cuando empiezan a elegir entre cursos profesionales u otros específicos. Incluso a veces a los alumnos más mayores se les enseña en grupos no separados.

La no separación toma varias formas y sigue siendo un tema controvertido, pero es posible bosquejar dos conclusiones provisionales. La primera es que se impone al profesor una carga adicional, que tiene que tratar con alumnos de muy diferente capacidad y, por consiguiente, replantearse sus métodos de enseñanza. Aprendizaje individual y colectivo, dinámica de grupos, uso de películas y magnetófonos, combinación de temas como historia y geografía, estudio de la cultura nacional así como su lengua; éstos son algunos de los métodos adoptados. Ciertamente que se requiere por parte del profesor un esfuerzo de imaginación y de buena voluntad para aprender.

La segunda es que las recompensas parecen ser iguales a los problemas implicados. El estudio de la National Foundation for Educational Research sugiere que, mientras que los problemas de comportamiento no se resuelven

* Al entrar en una escuela comprensiva los alumnos, según sus aptitudes, son colocados en alguna de las clases. Para paliar los errores posibles de esta clasificación inicial está previsto el cambio de clase, es decir, la posibilidad de la orientación permanente. Esta orientación tiene dos aspectos: puede ser estática o dinámica, es decir, *setting* o *streaming*. *Setting* es el arte de encontrar el puesto del niño según sus aptitudes, es agrupar «horizontalmente» para una enseñanza dada, a aquellos que tienen la ventaja de trabajar juntos. *Streaming* es colocar «verticalmente» al niño en la corriente de estudios, *stream*, que le conviene mejor a sus aptitudes y que le conducirá a la profesión en la que tenga más oportunidades de triunfar. La noción de clase se reemplaza así por la de corriente. Se puede concebir, por ejemplo, que un niño vaya más de prisa que otro y que tal alumno dotado en lenguas modernas, por ejemplo, se le coloque en la «corriente» rápida para estas disciplinas y en una «corriente» más lenta en ciencias. (N. R.)

de ningún modo en una escuela no separada, «aquellos alumnos considerados como de comportamiento muy pobre no se congregan para formar razonablemente una subcultura delincuente o antiautoritaria» (p. 32).

La prueba llevada a cabo en una escuela comprensiva en Coventry sobre un período de cinco años mostró que una elevada proporción de alumnos permaneció en la escuela voluntariamente después de pasar la edad de asistencia obligatoria, y también que muchos más alumnos pasaron los exámenes nacionales después de que la escuela se convirtió en entremezclada (D. Thompson, «Non-streaming did make a difference», *Forum*, Spring, 1974, páginas 45-49). La investigación emprendida en la gran escuela de Banbury, en Oxfordshire, por el Departamento de Educación y Ciencia, demostró que los niños académicamente capacitados, entre los once y los trece años de edad, obtenían tan buenos progresos en clases mezcladas como en clases no mezcladas, mientras que los niños menos capacitados experimentaban un éxito en la lectura y en el lenguaje verbal. Una buena actitud hacia la escuela fue también patente entre los niños menos capacitados en las clases entremezcladas. La amistad fue más amplia entre los más afines social e intelectualmente que las clases mezcladas (Banbury School, *The School as a Centre of Enquiry*, 1975, pp. 11-12; *Times Educational Supplement*, 2 mayo 1975, p. 7).

El papel del profesor en una escuela no separada ha cambiado, de forma que ya no es una autoridad cuya palabra ha de aceptarse, sino un guía de los alumnos en sus propios descubrimientos y búsqueda del conocimiento. Caroline Benn y Brian Simon, resumiendo una serie considerable de pruebas, concluyen: «El consenso general parece ser que los beneficios obtenidos, particularmente en las relaciones profesor-alumno y en el desarrollo social, así como en el estímulo del aprendizaje independiente, exceden con mucho a las dificultades...» (*Half Way There*, 1970, segunda edición, 1972, p. 229).

Las clases no separadas constituyen la innovación más importante de la escuela comprensiva, innovación que se está extendiendo a más escuelas. Pero existen otras tendencias hacia una mayor libertad y flexibilidad. A medida que el papel dominante del profesor dentro de la clase está modificándose, también la figura dominante del director o directora dentro de la escuela se ha inclinado a ser reemplazada por una estructura mucho más democrática. El personal y los alumnos frecuentemente comparten la marcha de la escuela a través de consejos elegidos y puestos en las juntas de gobierno. La escuela uniforme en muchos casos ha sido abandonada. Clubs y sociedades dan oportunidades fuera de la clase a muchos alumnos que no habrían tenido tales oportunidades en la escuela secundaria moderna y quizá tampoco en las *grammar schools*. La mayoría de las escuelas comprensivas tienen asociaciones de padres, que a menudo desempeñan un papel en la vida de la escuela. La orientación educacional y vocacional, y el asesoramiento a cada alumno, constituyen también una tendencia creciente. Los alumnos son mucho más libres de elegir sus cursos de estudio y hay muchos más cursos para elegir, así como nuevos métodos de enseñanza para las disciplinas antiguas. En muchas escuelas se ha realizado un activo esfuerzo para vincularse a la vida de la comunidad, en parte llevando a los alumnos fuera de la escuela para realizar algún trabajo social o de otro tipo, en parte haciendo de la escuela una institución educativa para todos, aparte de las experiencias escolares y de los días libres. El objetivo es preparar una sociedad en la que todos puedan aprender juntos en una atmósfera libre.

Timothy Rogers, director de una *grammar school* en Leicestershire, que se convirtió en una escuela comprensiva y en un *community college*, resume muchos de estos desarrollos: «No tenemos pupitres, en la medida en que el espacio lo permite, se colocan las sillas y mesas en grupos y en semicírculos más que en filas. Hay encerados, pero también hay pizarras blancas y proyectores...; cada vez más procuramos estructurar "el aprendizaje" en lugar de "enseñar" situaciones... La atmósfera "adulta" de nuestra comunidad será reforzada como escuela y como *community college*, creciendo progresivamente hacia una única entidad... (Nuestro) objetivo, primero y último, es servir la comunidad... como un centro educativo al que todos pueden venir... en tanto lo vayan dictando las necesidades y los intereses» (Timothy Rogers, ed., *School for the Community*, 1971, pp. 151-153).

La educación comprensiva es todavía un experimento. Está progresando y cambiando, y su éxito de ningún modo es completo. Pero así como las antiguas modalidades de educación elemental y secundaria servían a una sociedad claramente dividida en términos de clase social, la escuela comprensiva está intentando servir a una sociedad que se debate hacia nuevas formas de democracia participativa. Sus éxitos y fracasos deben juzgarse bajo esta perspectiva.

LA ESCUELA INTEGRADA EN GRAN BRETAÑA *

MAURICE HOLMES **

1. EL SECTOR EDUCACION AL FINALIZAR LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

Un análisis del desarrollo de la escuela comprensiva o integrada (*comprehensive school*) en Gran Bretaña requiere una mirada retrospectiva a la situación existente al finalizar la segunda guerra mundial. Aunque el número de víctimas no haya sido de la amplitud de lo que sucedió en la primera guerra mundial, algunas de las pérdidas más severas tuvieron lugar entre el personal más cualificado de las fuerzas aéreas y de los servicios técnicos del ejército y de la armada. La guerra hizo patente la vital necesidad de disponer de un amplio sector de población con una formación adecuada; las necesidades de la industria después de la guerra no eran menos urgentes. Numerosas personas, tanto entre los gobernantes como entre quienes estaban relacionados con el mundo de la educación, advirtieron la incapacidad del sistema escolar para hacer frente a las necesidades del país. El hecho de que más de la mitad de la población escolar tuviese que abandonar la escuela a la edad de catorce años sin ninguna titulación formal, representaba indudablemente una pérdida de capacidades. Aparte de las escuelas privadas, un cuarto de los alumnos en las escuelas estatales no recibían ningún tipo de educación avanzada; mientras que las cuatro quintas partes de los alumnos de las escuelas secundarias modernas (*secondary modern schools*), con frecuencia, especialmente en las ciudades, recibían una educación deficiente. Algunos alumnos de estas escuelas las abandonaban sin apenas saber leer y escribir, como pusieron de relieve los *tests* de reclutamiento en las fuerzas armadas. Durante la guerra hubo una amplia demanda de una mejor educación para la nueva generación.

La ley de educación de 1944 elevó la edad mínima reglamentaria para abandonar la escuela a los quince años. Además, la ley, ordenó que las autoridades educativas locales, es decir, los condados y las ciudades más populosas, deberían facilitar enseñanza a los niños en consonancia con sus diferentes edades, capacidades y aptitudes. Todos estaban de acuerdo en que los objetivos eran excelentes, pero el problema consistía en cómo lograrlos. La mayoría de las autoridades persiguieron como objetivo proporcionar una educación académica en las *grammar schools*, para aproximadamente una quinta parte de la población escolar, hasta la edad de dieciséis o dieciocho años, educación técnica en escuelas técnicas independientes o en las *grammar*

* La enseñanza escolar es obligatoria en el Reino Unido desde los cinco a los dieciséis años. La educación primaria suele durar hasta los once años. En la enseñanza secundaria y a partir de 1944 existían tres tipos fundamentales de escuelas: la *grammar*, la «moderna» y la «técnica». Hasta principios de los años sesenta la gran mayoría de las escuelas secundarias mantenidas por las autoridades docentes locales eran de estos tres tipos, organizados sobre una base selectiva, ya que el ingreso en los diferentes tipos de escuelas dependía, por lo general, de los resultados de las pruebas realizadas a la edad de once años. En los últimos años se fueron creando las escuelas comprensivas, de carácter no selectivo, que proporcionan enseñanza de todos los tipos para todos los niños de un distrito, y abarcan generalmente toda la gama de edades correspondientes a la enseñanza secundaria, desde los once a los dieciocho años.

** El profesor Holmes es director de la Elliot School, de Londres. Destacado especialista de la educación integrada, entre sus obras en esta materia debe citarse *La Escuela Comprensiva en acción*. Ed. El Ateneo. Buenos Aires, 1972.

y *modern schools* hasta la edad de dieciséis años, y educación general para las cuatro quintas partes en las *modern schools*, avanzadas hasta los quince años o más. Pronto se pusieron de manifiesto las dificultades de esta política.

Primeramente, era imposible establecer una red nacional de escuelas técnicas secundarias, puesto que la demanda variaba de región a región y la naturaleza de la formación técnica que debía facilitarse no estaba clara. En el pasado se habían desarrollado industrias locales en ciertas áreas, pero, con la mayor diversidad y la extensión de la industria, el modelo era ahora más complejo. En las zonas rurales podría haber un mayor énfasis en la formación agrícola, pero el número de agricultores estaba disminuyendo constantemente. De hecho, solamente se construyeron unas pocas escuelas técnicas secundarias, y éstas tan sólo en algunas de las ciudades más grandes, que eran centros de industrias de diversas ramas.

El segundo y más grave problema era cómo determinar qué niños a la edad de once años deberían asignarse a las *grammar schools*, quiénes a las *modern schools*. Antes de 1944, los niños eran seleccionados para las *grammar schools* durante el último año de la escuela primaria, a través de una serie de *tests* que variaban de un área a otra, pero además de los niños seleccionados se admitió a otros en las *grammar schools*, con el consentimiento de las autoridades, con tal de que los padres o alguna fundación benéfica abonase una pequeña cantidad anual. El resultado de estas medidas fue la amplia diversidad que surgió en todo el país.

En algunas zonas, la proporción de niños asignados a las *grammar schools* fue ligeramente superior al 10 por 100; en otras, más del 20 por 100. La demanda de los padres varió enormemente de región a región. En numerosas pequeñas ciudades industriales y en algunas áreas rurales, solamente algunos padres habían buscado una educación formal para sus hijos; otros se habían incluso resistido a ello, mientras que en las zonas suburbanas de la clase media los padres pidieron y obtuvieron oportunidades educativas para sus hijos dentro o fuera del sistema estatal. Incluso dentro de las *grammar schools*, las condiciones variaban bastante; algunas facilitaban una amplia gama de disciplinas académicas y conocimientos técnicos básicos; otras, principalmente debido a su escasa capacidad—200 alumnos—proporcionaban solamente una serie limitada de oportunidades. En numerosas escuelas hubo una continua pérdida de alumnos seleccionados que abandonaron la escuela a la edad de catorce o quince años sin ningún título formal. En la mayoría de las zonas existieron posibilidades de movilidad entre las *grammar* y las *modern schools*, pero de las que se beneficiaron un escaso número de alumnos.

Las críticas al sistema selectivo no tardaron mucho tiempo en hacerse oír. Cada vez más padres solicitaban anualmente educación secundaria para sus hijos, y después de 1945 todas las plazas en las escuelas estatales eran gratuitas, a las que se accedía únicamente después de un proceso selectivo. En otras palabras, ya no existía una puerta trasera para entrar en las *grammar schools*. Un padre ambicioso podía pagar a su hijo una plaza en un centro privado, pero con frecuencia la escuela privada disponía de menos personal y estaba peor equipada que las escuelas estatales locales.

2. EL SISTEMA DE LOS «TESTS»

Las críticas contra el procedimiento automático de los *tests* fueron en aumento. Durante mucho tiempo se había admitido, entre quienes se desenvolvían en el ámbito educativo, que era posible evaluar la inteligencia de un niño por medio de *tests* que midiesen la capacidad verbal y numérica. Ciertamente podía darse alguna variación fortuita, debida a alguna indisposición del niño o a una circunstancia externa, pero los *tests* fueron elaborados cuidadosamente y con ingenio, y, si se repetían durante un período, permitían obtener algún resultado estadístico.

Este podía medirse a través de un coeficiente de inteligencia, cuya puntuación media era de 100, con escalas por encima y debajo de esta cifra. Los administradores podían entonces bosquejar un índice, o baremo, por ejemplo, 115 ó 125 para la admisión a la *grammar schools*, dando así un valor absoluto y predictivo al coeficiente. De hecho, el índice sería revisado cada año para ajustarlo al número de plazas disponibles. Una ventaja posterior de la que disponía el administrador era que se podía responder a la demanda de las familias con una cifra y unas estadísticas.

Sin embargo, el sistema ignoraba un número de hechos: por ejemplo, el que, en los primeros años, después de que los niños hubiesen sido admitidos en las *grammar schools*, tras el pago de las matrículas, muchos de los de menor coeficiente de inteligencia habían obtenido mejores resultados que muchos de los seleccionados por *tests*; mientras que un número de aquéllos transferidos dos o tres años más tarde habían, a pesar de grandes inconvenientes, logrado más que muchos de los niños seleccionados a los once años. Es decir, los *tests* tienen escaso valor predictivo, y el sistema ignora el factor de la motivación.

En los últimos treinta años, numerosos educadores y psicólogos han progresado en la problemática relacionada con la teoría global de la evaluación de la inteligencia. En primer lugar, los expertos han señalado que, aunque los *tests* no hayan tenido en cuenta, hasta ahora, las circunstancias del medio ambiente del niño, son primordialmente verbales, incluso cuando plantean un problema matemático. De esta forma, un niño que se haya educado en su casa y en la escuela, en una situación en la que los libros forman una parte importante de su entorno, obtiene un mayor provecho cuando se enfrenta a un *tests* tipo. A medida que pasa el tiempo, el niño puede alcanzar el límite de esta clase de desarrollo mental, mientras que otro niño, educado en un ambiente menos culto, puede evidenciar una mayor capacidad potencial de análisis y de juicio lógico. Hay ejemplos de niños muy inteligentes que buscan dar respuestas más difíciles que las que esperan sus examinadores, y de otros que deciden hacer menos de lo que son capaces de hacer, quizá porque tienen sus propios deseos acerca de la escuela a la que van. En cualquier caso, los psicólogos no están convencidos de que la mente pueda analizarse por tales *tests*, aunque muchos de ellos pueden perfeccionarse en el futuro.

En lugar de considerar la inteligencia como un instrumento mecánico que debe ser analizado más y más exactamente por *tests* perfeccionados, podría más bien contemplarse como un espectro, fuerte o débil en diferentes órdenes, por ejemplo, asociación verbal, análisis matemático, asociación de formas, sonidos, colores. A estas vaguedades se añade el variado grado de desarrollo

hacia la madurez, de forma que una estimación de las capacidades y aptitudes a la edad de once años puede necesitar una drástica reevaluación dos o más años más tarde.

3. LA ESCUELA COMPRENSIVA COMO SOLUCION

Por ello, durante treinta años, el principio de la selección a la edad de once años ha sufrido fuertes críticas, y la respuesta general ha sido la escuela comprensiva, una escuela secundaria que acepta a los niños a los once años, cualquiera que sea su capacidad o la edad en que se produzca el paso de la escuela primaria. En este momento, la política gubernamental se orienta claramente a poner fin a la selección y a implantar la escuela comprensiva. Solamente siete de las 96 autoridades educativas locales no han presentado al Departamento de Educación y Ciencia sus planes de reorganización de la escuela comprensiva. Es fácil de explicar esta oposición a la reorganización. Existe un amplio consenso acerca del hecho de que las *grammar schools* estatales, muchas de ellas fundadas hace bastantes años, han proporcionado al país una educación académica flexible y eficiente, directamente orientada hacia las universidades y otras instituciones de educación superior.

En los primeros años de siglo, el énfasis se puso principalmente en la literatura y el lenguaje, pero, desde los años treinta, la mayoría de los cursos más eficientes que se desarrollaron fueron en las ciencias, y más recientemente en la formación técnica básica. Bastantes de las *grammar schools* se extendieron en las zonas en las que el crecimiento de la población lo hizo posible, otras fueron cerradas. Algunas veces, el miedo a la introducción de la escuela comprensiva ha sido el simple temor al cambio; con más frecuencia, el miedo a un descenso de los niveles académicos y una ansiedad acerca de la capacidad de los profesores de las *grammar schools* para enseñar a niños menos capacitados. Si todos los niños, cualquiera que sea su capacidad intelectual—o su falta de ella—van a la escuela, ¿no existirá el peligro de que la atmósfera de trabajo y de estudio se deteriore y que el éxito del examen se vea perjudicado?

La valoración del éxito o fracaso de una escuela no es fácil. En las *grammar schools* y en las escuelas comprensivas, el primer examen GCE (certificado general de educación) de nivel 0 (cero) o el CSE (certificado de enseñanza secundaria) tiene lugar normalmente a la edad de dieciséis años. Los resultados de estos exámenes pueden reunirse estadísticamente, pero otros factores, como los cambios de población, las diferentes aptitudes de los profesores para impartir sus clases, las oportunidades educativas, pueden dificultar las comparaciones. En la mayoría de las áreas geográficas, las escuelas comprensivas se han creado no muy lejos de las actuales *grammar schools* y no se han establecido límites precisos en las zonas de las que proceden los alumnos.

Sin embargo, en las zonas aisladas, como la isla de Anglesey, en Gales, o la isla Man, en las que se han establecido completamente un sistema de educación comprensiva, los resultados de los exámenes mostraron una mayor eficacia de la educación, cualquiera que sea el punto de referencia a comparar, y en ninguna área se acusó un descenso de la calidad de la enseñanza.

La segunda objeción que se presenta a la sustitución de las escuelas comprensivas por un sistema selectivo se basa en el problema del número de

alumnos. Si la edad de paso de un centro a otro sigue siendo a los once años de edad, si una *grammar school* de 600 alumnos ha ofrecido una amplia gama de disciplinas académicas y técnicas, la escuela comprensiva que la reemplazará necesitará, para ofrecer esta misma variedad de oportunidades, al menos el doble del número de alumnos, y probablemente cerca de los 1.500 alumnos.

El problema que se plantea no es el de si una escuela comprensiva de muchos alumnos imparte una buena enseñanza—lo contrario parece ser el caso—, sino si sus dimensiones presentan otras desventajas. ¿No tratará una escuela de grandes dimensiones a sus alumnos de una forma un tanto impersonal? El mayor número de alumnos, ¿no implica más dificultades de orden y de control? Aunque, en estos aspectos, las opiniones son siempre subjetivas, todos están de acuerdo en que gran parte del problema depende de la organización interna, cuestión a la que ahora aludiremos.

3.1 La organización de la escuela comprensiva

Puesto que, ordinariamente, la edad de abandonar la escuela primaria y el subsiguiente paso a la escuela secundaria se produce en Gran Bretaña a los once años, se estudiará la organización de la escuela comprensiva a partir de ese dato. Sin embargo, en algunas áreas, las modalidades de paso son diferentes. Por ejemplo, la escuela puede estar organizada del modo siguiente: primaria (cinco-nueve años de edad), intermedia (nueve-trece), secundaria (trece-dieciocho), o bien: primaria (cinco-once), secundaria (once-dieciséis), sexto año modalidad de colegio (dieciséis-dieciocho). Estas diferencias tienen por finalidad reducir el número de alumnos de la escuela comprensiva o, más corrientemente, aprovechar más adecuadamente los edificios existentes.

3.1.2 El problema del número de alumnos

Cualquiera que sea la edad en que se realiza el paso de la escuela primaria a la secundaria, se originan en el alumno problemas de adaptación. La nueva escuela será más grande, probablemente mucho más grande que la antigua, y las asignaturas serán explicadas por un número más elevado de docentes. El problema de la adaptación se facilita si se sitúa al niño en un grupo supervisado por un profesor cuya función específica es ocuparse de cada niño y darle un sentimiento de estabilidad. Los administradores de la escuela comprensiva resuelven este problema de dos formas diferentes. A menudo se divide a los alumnos en grupos, denominados grupos de tutores, en los que permanecen durante toda su estancia en la escuela. Cada grupo tutorial está bajo la dependencia de un miembro experimentado del personal del centro, quizá con la colaboración de un ayudante encargado del cuidado del expediente de cada alumno del grupo, y que vigila el comportamiento y progresos de cada niño. De vez en cuando consultará a los padres, e incluso al asistente social o al médico. Así, en una escuela de 1.600 alumnos pueden existir ocho de estos grupos. A los niños de una misma familia se les coloca en el mismo grupo, y el tutor no tiene dificultades en mantener un conocimiento detallado de sus 200 alumnos. La distribución de estos grupos también servirá para otras actividades conjuntas: deportes, música, teatro.

La segunda forma de resolver el problema es asignar un maestro o profesor del año como responsable de cada grupo. Este sistema tiene la ventaja

de que un profesor puede estar más dotado que otro para tratar los problemas de un determinado grupo de edad y hacer que los alumnos procedentes de una escuela primaria no estén divididos artificialmente. El inconveniente de este esquema es que los alumnos pasan cada año del cuidado de un profesor al de otro, con la consiguiente falta de continuidad. Independientemente del método que se adopte, personas que no pertenecen al centro han observado que los alumnos se sienten que reciben más atención individual en las grandes escuelas comprensivas que en la pequeña escuela tradicional, donde no existía distribución de los alumnos en grupos especiales. De esta forma, el problema del número de alumnos deja de tener tanta importancia cuando se le aborda de un modo consciente.

En las escuelas más grandes es usual la elección de un consejo de alumnos. El consejo hace posible la expresión de las sugerencias o quejas, fomentándose un sentimiento de cooperación entre el personal y los alumnos, de modo que se reducen los peligros de desorden.

3.1.3 *El personal de una escuela comprensiva*

Generalmente, el personal de una gran escuela comprensiva es el siguiente. El director y el subdirector tienen a su cargo la política general del centro y son responsables ante la Junta de gobierno establecida por la Autoridad Local de Educación. Ambos determinan la política general administrativa de la escuela, planifican el equilibrio del currículum y los horarios, supervisando la admisión y la distribución de los alumnos. En esta tarea se encuentran asistidos por un secretario o tesorero y el personal administrativo.

El tercero de la jerarquía es el decano de los profesores, responsable del funcionamiento diario de la escuela: por ejemplo, cualquier variación de la rutina, sustitución de profesores y de clases en casos de enfermedad, orden general dentro del centro. Luego, los jefes de los departamentos académicos, que controlan el plan de estudios y la enseñanza de una materia o grupo de materias, por ejemplo, inglés, matemáticas, ciencias, lenguas modernas, arte, música, disciplinas técnicas, ciencias sociales, educación física. Su responsabilidad se extiende a los programas de cada disciplina, método de enseñanza, utilización de medios educativos, preparación para exámenes, distribución de profesores para cada materia.

Indudablemente, no todo el personal impartirá clases enteramente dentro del departamento. Paralelamente a los jefes de departamento están los tutores o supervisores de los grupos a cuya misión nos hemos referido anteriormente. Este sistema de personal proporciona la oportunidad de ascensos regulares para cada profesor. Un profesor con calificaciones académicas elevadas puede tener como objetivo llegar a ser director de un departamento, mientras que otro, académicamente menos ambicioso, puede llegar a desempeñar una responsabilidad más delicada, como es el asesoramiento personal del alumno. En todo caso, unos y otros pueden ocupar posteriormente un cargo administrativo.

Merece la pena resaltar que la escuela comprensiva ofrece a alumnos y profesores mayores oportunidades en comparación con la pequeña escuela tradicional. Los profesores no sólo disponen de oportunidades muy importantes de promoción en su carrera, sino que aquel que se encuentra capacitado para explicar una disciplina sobre una amplia gama obtiene una apreciable

autosatisfacción. Dentro de un gran departamento puede haber lugar para diferentes formas de enseñanza y de métodos, así como mayores posibilidades para controlar experiencias que no pueden realizarse en una escuela más pequeña. Un departamento de la escuela comprensiva, con sus reuniones regulares, está en una posición excelente para representar una diversidad de especializaciones y puntos de vista.

Las reuniones regulares del personal constituyen una parte vital en las actividades del centro, y un modelo posible consiste en una reunión mensual de los directores de los departamentos, y una reunión mensual de los tutores.

3.1.4 *La distribución de los alumnos*

Una vez que los alumnos han ingresado en la escuela comprensiva, se les distribuye en clases de aproximadamente 30 niños, bajo el cuidado de un profesor, que en los primeros años enseñará a la clase diferentes asignaturas. A partir de 1946 existió un debate y diversidad de opiniones acerca de la distribución de los niños en las clases. Al principio, la mayoría de las escuelas comprensivas realizaron esta distribución de los alumnos según su capacidad, basada en los resultados de los *tests* a los que antes se aludió. El problema de la mejor distribución no ha sido nunca de gran importancia en una escuela comprensiva, debido a que, dentro del centro, se consideran como convenientes los traslados. Incluso un traslado de un trabajo académico a otro de carácter más práctico no es fácil que encuentre la oposición de los padres, puesto que no existe una aparente pérdida de valor cuando el alumno tenga que abandonar el centro para entrar en otra escuela.

Sin embargo, las críticas se han centrado en la consideración de que en estas escuelas se sigue produciendo la selección, aunque no fuera de la escuela, sino dentro de la misma.

En la realidad, lo que ocurre es que, dentro de la escuela comprensiva, los alumnos están continuamente autoseleccionándose, mostrando la dirección hacia la que se encaminan sus aptitudes, de forma que el centro debe estar bien organizado para permitir desarrollar estas aptitudes en el grado más alto posible. Lógicamente, al finalizar la vida escolar, algunos alumnos habrán logrado excelentes resultados; otros, pocos o ninguno. Lo que es importante es que todos hayan recibido el mayor grado de igualdad de oportunidades.

Algunos niños, a la edad de once años, debido a que tienen una inteligencia limitada o a alguna circunstancia especial, están escasamente dotados y necesitan de una ayuda especial e individual. Muchas escuelas comprensivas crean un departamento especial, con varias clases, para ocuparse de estos alumnos. En estas clases se limita el número de alumnos a unos 20 o menos, y el personal responsable del departamento posee una formación especial para la ayuda correctiva a estos alumnos. Muchos de estos niños retrasados, después de haberseles consagrado un interés personal y una enseñanza intensiva adecuada, son trasladados a los cursos ordinarios de la escuela.

Por otro lado, existen escuelas comprensivas que adoptan una política diferente. En ellas se distribuye a los alumnos por clases sin tener en cuenta su capacidad general, de modo que disponen de las mismas oportunidades de progreso, y los más capacitados pueden ayudar a los menos dotados. Los centros que implantan esta práctica alegan que el promedio de progreso en tales clases es más rápido, aunque permanecen varios peligros. La enseñanza

en una clase en la que están entremezclados alumnos de diferente capacidad requiere un gran esfuerzo por parte del profesor, que no todos son capaces de soportar. Existe también el riesgo de que los más dotados no se sientan suficientemente estimulados o que aumente la diferencia con respecto a los más retrasados. En algunas asignaturas puede haber un sentimiento saludable del progreso general de la clase, que no se advierte cuando la enseñanza se imparte en la clase en grupos separados. El sistema que se aplica más corrientemente es no separar muy rígidamente a estos alumnos de los restantes, y sobre esta base se examinará a continuación el plan de estudios.

3.1.5 *El plan de estudios*

La distribución del tiempo entre las diferentes disciplinas del plan varía considerablemente de centro a centro, pero es usual dedicar al menos una parte del día al inglés. Con ello se persiguen tres objetivos principales: el desarrollo de un correcto e imaginativo inglés escrito, formación en el lenguaje hablado, fomento de la lectura con sentido crítico. El teatro ayuda a estos propósitos, y a veces se puede agrupar a las clases con esta finalidad. Los cambios en la enseñanza de las matemáticas necesitarían una discusión separada, pero, desde que la capacidad matemática es, con frecuencia, distinta a otras capacidades, la mayoría de las escuelas comprensivas reagrupan a sus alumnos en esta disciplina a partir del segundo o tercer año. Es normal que diariamente se dedique una parte del horario a las matemáticas.

A veces se enseña la historia y la geografía separadamente desde el principio, pero más a menudo conjuntamente, como ciencias sociales, en los primeros años. Una distribución corriente del horario escolar es un doble período de enseñanza y dos lecciones cada semana. El tema central de estudio en los primeros años es el hombre y su entorno, con énfasis en la historia y topografía local y de Gran Bretaña. El trabajo de tipo práctico incluye el trazado de mapas y una introducción a las fuentes originales del conocimiento histórico. Se utilizan ampliamente los métodos audiovisuales, y alguna de las actividades se realizan fuera de la escuela, por ejemplo, investigación, apreciación histórica, estudio de la industria y transporte local.

Otra cuestión de vivo debate es el estudio de las lenguas modernas en la escuela comprensiva. Solamente en las últimas décadas se inició a los alumnos de algunas escuelas primarias estatales en el conocimiento de una lengua extranjera, y por razones prácticas este estudio comienza en la escuela secundaria.

En las primeras escuelas comprensivas, el modelo de estudio de los idiomas reflejaba las viejas disposiciones del sistema selectivo. Los alumnos más dotados, quizá más de la mitad, comenzaban el aprendizaje del francés en el primer año, mientras que los otros pasaban más tiempo dedicados a las disciplinas básicas, aunque el traslado a una clase de idiomas se facilitaba en la medida de lo posible. Ahora, sin embargo, muchas escuelas comprensivas enseñan un idioma moderno a todas las clases en los dos primeros años, y las decisiones finales se posponen hasta el tercero o cuarto año. Es de justicia decir que bastantes expertos educativos tienen sus dudas acerca de esta política, especialmente en lo relativo a los niños retrasados. La mayoría de las escuelas consagran una parte del día a la enseñanza de las lenguas y se dan oportunidades a algunos niños para estudiar una segunda lengua extranjera (alemán o español, u, ocasionalmente, italiano o ruso) y latín.

Las necesidades de la ciencia exigen una excepcional demanda de los recursos de la escuela. Tradicionalmente, en Gran Bretaña, esta formación se basaba en la física, química y biología, pero en las últimas décadas la enseñanza de las ciencias en las escuelas comprensivas se ha convertido en algo más general en los primeros tres años.

En la medida en que lo permite la disposición de laboratorios, se estimula a los grupos de alumnos a llevar a cabo sus propios experimentos en relación a un tema dado y con una clara explicación de los objetivos. La labor del profesor es compleja, no sólo en lo relativo a la explicación e ilustración, sino también en la evaluación de los experimentos y confrontación de resultados. De los 35 períodos (clases) de enseñanza semanales por término medio, pueden dedicarse en los dos primeros años a la enseñanza de las ciencias un doble período y uno sencillo, consagrando posteriormente más tiempo para aquellos que se vayan a especializar en las ciencias.

En las actividades prácticas de la escuela comprensiva es corriente reagrupar a los alumnos de forma distinta a la estructura de la clase, que primeramente se basa en la facilidad para el inglés. En la enseñanza de la música, la primera tarea es mostrar a cada alumno cómo leer música. Otros aspectos del trabajo son canción, apreciación, tocar algún instrumento, con oportunidades para el aprendizaje de un instrumento de orquesta.

En las actividades artísticas se ofrecen incluso mayores oportunidades a los niños desde el principio, agrupándoles según sus diferentes habilidades. Las preferencias del alumno han de tenerse en cuenta. Gran parte de los cursos dependerán de los recursos de que dispongan, por ejemplo, dibujo y pintura, cerámica, tejido, tipografía, escultura, dibujo arquitectónico. De cuando en cuando estas actividades prácticas pueden conectarse útilmente con las disciplinas académicas, bien sea con el estudio ordinario o con proyectos específicos. Otras disciplinas de tipo práctico incluyen usualmente carpintería, metalistería, dibujo de ingeniería, delineante, cocina, costura.

A menudo se ofrece a los alumnos la oportunidad de una actividad práctica durante medio o un año. Normalmente, todas las oportunidades están abiertas a los alumnos de cualquier sexo. La educación física difiere bastante de una escuela a otra. En las grandes escuelas comprensivas, las opciones son mayores, gimnasia, atletismo, natación, bádminton, baloncesto, etc.

Al finalizar el segundo o tercer año, los alumnos tienen mayores posibilidades de elección de disciplinas. Mientras todavía se mantiene una combinación de disciplinas académicas y actividades prácticas, el énfasis irá diversificándose cada vez más. En primer lugar, deberá adoptarse (al acabar el tercer año) la decisión de si es conveniente que el alumno se oriente hacia un examen de carácter académico (el certificado general de educación de nivel 0) o hacia otro de carácter más bien práctico (el certificado de enseñanza secundaria) y el tipo de materias que cursará. En una reunión especial de los padres, profesores y alumnos se discuten los progresos y el nivel alcanzado, y se tienen en cuenta las diversas carreras o tipos de formación que el alumno deberá proseguir.

Los alumnos más capacitados académicamente proseguirán las clases 7.^a y 8.^a del nivel 0, estudiando a veces una o dos materias, como matemáticas, o una lengua extranjera al final del cuarto año, a la edad de quince años.

La decisión normalmente se realiza sobre el grupo de materias que deben cursarse hasta terminar el quinto año, por ejemplo, dos idiomas extranjeros, dos disciplinas de ciencias, pero siempre con el objetivo de lograr un equilibrio con las actividades prácticas.

La evaluación del trabajo de los alumnos antes de los exámenes formales es competencia de los directores de los departamentos en que se agrupan las materias. Con la finalidad de obtener una prueba significativa del progreso de los alumnos, debe definirse claramente una política para cada disciplina o grupo de disciplinas. Normalmente es posible idear el *test* más adecuado para cada grupo de clases en el mismo año. Los *tests* de los primeros tres años se limitan generalmente a un período de enseñanza, salvo en las materias prácticas, y se realizan cuatro o cinco veces en el año escolar. Deberían evitarse en los *tests* las preguntas relacionadas con la redacción en la lengua inglesa, puesto que las opiniones sobre la redacción son muy subjetivas, aunque la forma de redactar tiene una gran importancia y puede evaluarse al terminar el año.

Los *tests* se concentran más bien sobre el análisis de un conjunto de textos y cuestiones que requieren respuestas lógicas y descripciones precisas más que sobre reglas gramaticales. Se pueden expresar los resultados de los *tests* en forma de porcentaje, y así explicárselo a los padres, mejor que en la forma de la distribución en la clase. El porcentaje puede venir acompañado de una estimación del comportamiento o actitud mostrada sobre una escala de cinco puntos.

En otras disciplinas académicas, los *tests* formales desempeñan un papel importante, con una evaluación del lenguaje oral en lenguas modernas. En las ciencias sociales, los proyectos se evalúan a menudo a lo largo del año escolar. En las actividades prácticas, la calidad del trabajo realizado se describe mejor conforme a una escala de cinco puntos, junto con una escala que indica la actitud hacia el trabajo.

Estas evaluaciones deben guardarse en la escuela durante varios años, no sólo para formar parte del expediente individual de los alumnos, sino también para permitir comparaciones con otros grupos a los que se puede enseñar siguiendo métodos diferentes. La comparación debe llevarse igualmente con los resultados alcanzados más tarde en los exámenes formales, especialmente desde que se requiere a las autoridades escolares para que proporcionen índices de resultados para los examinadores exteriores.

Cualquier sistema de educación estatal necesita tener en cuenta los problemas que presentan los niños especiales. En cada grupo existirán algunos niños de alto nivel de capacidad intelectual, y a veces se sugiere que existan algunas escuelas para ellos. En Gran Bretaña se han puesto de relieve los peligros de esta política. Con frecuencia, estas capacidades excepcionales se limitan a un sector muy concreto, por ejemplo, a las matemáticas o a la memoria fotográfica, y no se extienden a otros aspectos de la inteligencia.

La escuela comprensiva, en ocasiones, permite a estos alumnos adelantarse un año con respecto a los de su grupo de edad. Ir más lejos de esto puede justificarse en términos puramente intelectuales, pero es probable que origine trastornos de adaptación social. Se deben dar facilidades especiales en escuelas separadas a los niños que muestren excepcionales cualidades en música o *ballet*, puesto que la formación especializada es esencial que comience pronto.

Por otro lado, en cada curso escolar existen niños que presentan tales deficiencias, físicas o mentales, o ambas, que no pueden ser educados en la escuela comprensiva normal. En Gran Bretaña, la administración es muy reacia a orientar a estos niños hacia escuelas especiales. Se piensa que tales niños se educan mejor en la escuela comprensiva, en la que se sienten que forman parte de la comunidad normal. Su presencia en el centro puede despertar excelentes cualidades en sus restantes compañeros, que se sientan impulsados a ayudarles.

Finalmente, nos referiremos brevemente a la elección paterna de la escuela. La política educativa en Gran Bretaña tiene en cuenta, en la medida de lo posible, los deseos de los padres, por ejemplo, en la elección de una escuela vinculada a una determinada confesión religiosa. Sin embargo, en la mayoría de las regiones la libertad de elección se extendió sólo a aquellos padres cuyos hijos eran seleccionados a los once años para proseguir una educación académica o que podían pagar una matrícula. Con el establecimiento de las escuelas comprensivas, la libertad de elección, especialmente en las áreas menos pobladas, queda necesariamente limitada.

En las ciudades puede haber un cierto grado de elección, aunque está la dificultad de que algunas escuelas puedan convertirse en superpobladas, a otras les falten alumnos, unas terceras acojan a los hijos de las familias más pobres, y, finalmente, otras, a los hijos de los ricos. Existen también evidentes objeciones a un transporte a amplia escala de los niños de una parte a otra de la ciudad. Sin embargo, no se puede decir que el problema de la elección de la escuela se haya resuelto y es cierto que en algunas ciudades las escuelas comprensivas difieren mucho una de otra en el promedio de capacidad de sus alumnos.

En términos generales, se está buscando una solución al problema sobre diferentes modelos. Las escuelas se están abriendo más a las visitas de los padres y se está estimulando a éstos en formas diferentes para asociarlos a las actividades de los centros. De esta forma, los padres están más dispuestos a aceptar la escuela comprensiva local como la escuela adecuada para sus hijos, particularmente si sienten que están ejerciendo alguna influencia positiva sobre esta política. Esta cooperación entre los padres y el personal del centro ejerce una excelente influencia sobre la marcha de la escuela, y los alumnos progresan más cuando advierten que padres y profesores trabajan en estrecha armonía en su provecho.

«EXISTENCIALIZAR» LA ENSEÑANZA MEDIA

JUAN TUSQUETS

Codirector de la Revista *Perspectivas Pedagógicas*
del Instituto de Pedagogía Comparada

1. FUNCIONES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA ANTERIOR AL RENACIMIENTO

La denominación que dábamos a esta enseñanza (secundaria, media) antes de su aparente absorción por la educación general básica, indica que su origen hay que buscarlo en la fundación de las primeras Universidades, o sea, al doblar del siglo XII. Nacidas, por lo general, de la fusión de varias escuelas catedralicias o monásticas, a las que no tardaron en sumarse centros de formación de los profesionales de derecho y de medicina, constituyeron un nivel superior que, por su misma existencia y prestigio, abrió un hiato respecto a la enseñanza elemental. Entonces se echa de menos un trampolín para saltar de lo elemental a lo universitario. Donde ya existe, se retoca; y donde no, se instaura, generalmente en la propia Universidad.

No otra cosa que enseñanza secundaria fueron los cuatro cursos de gramática latina (ínfimo, menor, medio y mayor) y el de retórica, de los que dan constancia los estatutos fundacionales de la mayoría de universidades y cuya aprobación era indispensable para ingresar en cualquiera de las facultades. Para ingresar en la facultad de «artes» no se exigía nada más. En cambio, para obtener el grado de bachiller—portal de la licenciatura y doctorado respectivos—en las facultades de teología y de medicina (en derecho la cosa no está tan clara), se requería ser bachiller en «artes».

Probablemente en este segundo requisito, a saber, que no baste para graduarse en teología o medicina haber cursado la gramática y la retórica, sino que se exija ser bachiller en «artes», tiene su raíz el «bachillerato», como denominación tardía que cubrirá la mezcla de materias literarias y científicas cuya aprobación servirá de pasaporte para salvar la frontera de la Universidad.

De estas premisas se infiere que la función primordial de la enseñanza secundaria anterior al Renacimiento fue instructiva, y su objetivo capital conseguir el acceso a las facultades universitarias. El «resto» de la educación—casi todo lo no instructivo y parte de lo instructivo—se reservaba a la familia y a la Iglesia. Conviene observar, sin embargo, que la disciplina académica favorecía la eclosión o el fortalecimiento de ciertos hábitos y actitudes, y que, por el mero hecho de su participación en la vida universitaria, los imberbes gramáticos y retóricos intervenían en las solemnidades cívicas y religiosas y acusaban el impacto del clima estudiantil. Pero, contra lo que comúnmente se piensa, los actos religiosos de las universidades medievales eran poco frecuentes y sobrecargados de formalismo, y el ambiente moral, lejos de ser ascético, estuvo saturado de violencias, libertinaje y chocarrería.

Los métodos relativamente activos («cuestiones disputadas», «torneos quodlibetales», etc.) de la enseñanza universitaria no se aplicaban a gramáticos y retóricos. Su didáctica fue acentuadísimo memorística y su contenido terriblemente «temático». «Problemático», ni por asomo. No podía menos de ser así, tanto por la índole instrumental del contenido de la enseñanza, como por el deliberado propósito de disponer a esos muchachitos a mostrarse,

en un mañana cercano, discípulos «benévolos, dóciles y atentos» —son palabras de Tomás de Aquino— de los maestros universitarios. Ni una llamada a la originalidad, a la creatividad, a correr el riesgo del éxito o el fracaso. A mil leguas, en verdad, del romanticismo educativo, aun en su versión más moderada e ingenua.

Se me puede objetar que hubo otros aprendizajes postelementales, distintos del que sirvió de preámbulo al ingreso en la Universidad. Y que en ellos —formación del artesano, del caballero, etc.— se concedió importancia a factores no puramente instructivos. Es verdad. Pero, por una parte, tales procesos de enseñanza no pueden catalogarse dentro de la enseñanza secundaria o media, porque incluyen en sí mismos el fin y el término. Y, por otra parte, fueron también «moldeadores» de un prototipo convencional. El zapatero más excelente será el que confeccione con mayor perfección el zapato típico; y el más ilustre caballero, el que lleva a cabo la mejor hazaña típica. De ahí que los cambios de estilo —por ejemplo, del gótico severo al florido— sean tan lentos y siempre accidentales.

Ninguna época —ni siquiera la nuestra— estuvo más férreamente profesionalizada, estereotipada que la medieval. Incluso los santos asisitieron a una profesionalización de sus intercesiones.

2. FUNCIONES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA RENACENTISTA

La distinción, que he mantenido hasta aquí, entre la enseñanza secundaria o media, propiamente dicha, o sea la que lleva de la escuela a las aulas universitarias, y otras especies de enseñanza o de aprendizaje que prolongan y complementan la elemental, para terminar en profesiones no universitarias, no hay por qué abandonarla en la etapa renacentista. Esa distinción es el mejor conjuro para ahuyentar la digresión y el confusionismo.

A mi entender, la calificación de enseñanza secundaria no cuadra a la que Vittorino da Feltré impartió en la «Casa Giocosa», porque los discípulos, al término de sus estudios, se hallaban en posesión de todas las cualidades exigidas al caballero —a ratos militar; otros ratos, cortesano— del Renacimiento. Fue —eso sí— una escuela de caballeros, animada por el espíritu y sahumada por el estilo del Renacimiento.

En cambio, reclaman dicha calificación los colegios configurados por la «Ratio Studiorum» de los jesuitas. Ya en el esquema inicial de la «Ratio», los centros por ella regidos capacitaron para ingresar en las facultades de «artes» y de teología, y a medida que la «Ratio» asimiló las ciencias modernas, habilitaron para el acceso a las de derecho y medicina. Anotemos, al paso, que la «Ratio», en su redacción primigenia, lo mismo que el «Gymnasium», de Sturm en Estrasburgo, tuvo una estructura muy semejante, en lo que concierne al currículo, a la de cualquier universidad fundada o rejuvenecida durante el Renacimiento.

¿Qué aportó, en resumidas cuentas, el tan traído y llevado «espíritu renacentista» a los centros de enseñanza media? Reconozcamos, por de pronto, que el tal «espíritu» vio coartada su expansión, tanto por su índole clasista como por el rutinario tradicionalismo de muchas y famosas universidades. Pero donde señoreó, impuso cuatro innovaciones: 1.ª, un cotejo de la cultura nativa del alumno (italiana, española, francesa, etc.) con las de los pueblos

clásicos, las cuales, precisamente por ser culturas «muertas», inmóviles, estancadas, constituyen un punto fijo de referencia, algo así como el metro de las culturas (gracias a la enseñanza elemental —dirán luego los apologistas de la pedagogía renacentista— el niño se abre, como una crisálida, a la cultura local; gracias a la enseñanza secundaria, el adolescente supera el localismo, y, merced a la universitaria, se asocia al concierto universal del saber); 2.ª, de este cotejo brota un aprecio más consciente y refinado de la forma, de la belleza corporal, espiritual, estilística; 3.ª, a menudo, este fervor por la belleza formal y por los autores paganos que le rindieron culto entraña una desvalorización de la visión cristiana del universo y singularmente de la actitud del hombre ante Dios, y 4.ª, se invita al adolescente a elegir un arquetipo («sabio como Minerva», «hermoso como Apolo», «poderoso como Zeus», «prudente como Ulises», «seductora como Veus»), o bien, a optar por reflejarlos armoniosamente en su talante, opción que le orienta hacia el «cortigiano» de Castiglione, el «discreto» de nuestro Gracián, el «homme du monde» de Montaigne, o el «gentleman» que fue sir Thomas More.

En síntesis la enseñanza secundaria renacentista no se ciñe, cual la medieval, a lo instructivo, con miras al ingreso en la Universidad, ni a un formalismo civico-religioso. Apunta a objetivos, abre ventanas. Pero no incita suficientemente al alumno a abrirlas por sí mismo; y, una vez abiertas, le impone hacia dónde debe mirar y lo que ha de ver. Al alumno le forma, le encorseta un carácter; no le ayuda a descubrir y formarse su carácter. El problematismo, sin el cual no se concibe la existencialización pedagógica, sigue brillando por su ausencia.

3. FUNCIONES DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA «ILUSTRADA» Y «NAPOLEONICA»

La Revolución francesa fue heredera y albacea —tal vez no de los monarcas ilustrados—, pero sí, incontestablemente, de la «Ilustración». Se gobernaría no sólo «para el pueblo», sino «por y para el pueblo». Y dado que, a juicio de la *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, la felicidad de un pueblo está en función directa de los conocimientos adquiridos por los ciudadanos, y que, a la vez, estos conocimientos deben disipar el «obscurantismo» religioso, era menester que el Estado absorbiera y pusiera al alcance de todos, mediante la «gratuidad», los tres niveles de la enseñanza.

Así lo había ya promulgado la Convención, en su período girondino. Napoleón se lanzó a realizarlo, centralizando toda la enseñanza bajo la férula de la «Université de France» y creando numerosos «Lycées» de enseñanza secundaria, a los que, sin sustraerlos a la jurisdicción de la Universidad, confirió una robusta sustantividad. El liceo napoleónico tuvo por metas difundir una «cultura general» científico-literaria, un «patriotismo» lindante en chauvinismo y un sumario de «pautas» de conducta. El producto de esos tres factores debía ser un candidato a la Universidad, dispuesto a portarse como un «bon et éclairé citoyen».

El «modelo» napoleónico fue reproducido, pronta y exactamente, por Italia y España; y más tempranamente todavía, pero menos servilmente, por Alemania. Con su característica cachaza, Inglaterra no lo tomó en consideración

hasta 1888. No hace al caso pormenorizar las variantes y vicisitudes de estas reformas estatistas y centralistas.

Mi generación, como las que la precedieron, y dos, al menos, de las subsiguientes, soportó este «bachillerato», al que accedían ya no sólo los vástagos de la nobleza y de la alta burguesía, sino los de la clase media. Muy excepcionalmente lograban cursarlo muchachos de familias obreras o campesinas.

Personalmente me eduqué en un colegio regido por la Compañía de Jesús. Había un reducido porcentaje de alumnos gratuitos; si pertenecían a familias «bien», venidas a menos, la diferencia se reducía a un rumorcillo en torno a la gratitud que debían a los jesuitas y a que, en caso de duda, se daba la preferencia al que, con méritos iguales o poco inferiores, satisfacía religiosamente su mensualidad; si pertenecían a familias «humildes», alternaban el estudio con servicios domésticos. Eran, de hecho, criados; pero la cosa quedaba muy disimulada y no poco ennoblecida llamándoles «fámulos». Perduraba esta denominación, como perduraban las «dignidades» y otros métodos renacentistas, faltos ya de «razón histórica». Yo fui un alumno acreditado, pero no un emperador perpetuo.

Tuve profesores de excelente calidad académica y humana. Gracias a ellos, y en modo alguno al sistema anacrónico y para colmo de males sometido a los textos, exámenes y arbitrariedades del Instituto Nacional, adquirí un notable dominio del idioma y de las matemáticas y almacené, para olvidarlos presto, suficientes conocimientos abstractos para salir bien librado de los exámenes estatales. Se me trató siempre dignamente, con sosegado afecto. La disciplina y caballerosidad de los colegios de la Compañía nos formaban el *carácter*, pero desdibujando, por singular paradoja, mucho de lo que personalmente nos *caracterizaba*. Salí sin saber a qué atenerme respecto a la mayoría de problemas radicalmente humanos, e incluso sin haber adivinado qué rama universitaria se avenía mejor con mis aptitudes y aficiones.

4. LA REVOLUCION COPERNICANA EN PEDAGOGIA Y SU REPERCUSION EN LA EDUCACION SECUNDARIA

La llamada «revolución copernicana en pedagogía», o sea la que a partir de Rousseau, porque de alguien hemos de partir para simplificar las cosas, intenta que el alumno (su psicología, su evolución, sus intereses, etc.), no el maestro, se erija en centro solar del sistema educativo, provocó una serie de ensayos que van desde Owen a Illich.

Las iniciativas se suceden, en progresión geométrica. Las suscita, indudablemente, la inadecuación, cada vez más flagrante, de la enseñanza, frente a los cambios y rasgos distintivos del mundo de hoy. Pero también la creciente ineficacia educativa de la familia. De una época en la que la familia lo daba casi todo hecho (el credo religioso, el partido político, la elección profesional e incluso la de estado civil y la de cónyuge), saltamos a una situación en la cual la mayoría de padres se saben incapaces de orientar al adolescente respecto a la mayoría de opciones existenciales. Y es lógico que aquello a que renuncian, más o menos explícitamente, muchísimos padres lo asuma la enseñanza secundaria y que este relevo de funciones tenga sus más ardientes partidarios y ejecutores en los innovadores copernicanos, siempre afanosos de que el alumno se autorrealice.

Para no forjarnos, empero, demasiadas ilusiones, conviene tener presente que la inmensa mayoría de estos ensayos se verifican a nivel de parvulario o de escuela elemental; muy pocos, aunque relevantes (Reddie y sus análogos; las «escuelas europeas» de la CEE, etc.) a nivel secundario; y que ninguno, que yo sepa, consiguió tomar el timón de los «institutos», «liceos» o «gimnasios».

Que no hayan predominado no significa que no hayan influido. Su difusa influencia y la de ideologías no específicamente pedagógicas, han dado no desdeñables resultados positivos que culminan en las recientes «reformas» y entre los que importa señalar: 1.º Progresiva igualdad de oportunidades, o sea de posibilidad de continuar los estudios hasta el nivel adecuado a las aptitudes de cada cual. 2.º Una didáctica que reduce a lo mínimo el memorismo, en aras del aprendizaje, la información y la técnica clasificadora. 3.º Una metodología que promueve la iniciativa y creatividad del alumno. 4.º Mayor variedad en el abanico de opciones profesionales y mayor cuidado en capacitar al alumno para que elija con acierto. 5.º En varios países, creciente puesta en contacto del alumnado con las realidades extraescolares (culturales, laborales, ecológicas, económicas, etc.). 6.º En muchos países, inoculación de un dogmatismo político. Y 7.º En algunos, la denominada «educación sexual».

¿Podemos darnos por satisfechos? Francamente, no. Opino que los objetivos de la presente educación secundaria, pese a las «reformas» introducidas, son insuficientes; y, además, el método para alcanzarlos es improcedente.

Son insuficientes —los objetivos— porque se reducen al exiguo número de tres: 1.º, un objetivo *productivo*, a saber, la formación del futuro profesional entusiasta, disciplinado, inventivo, informado; 2.º, un objetivo *procreador*, con miras al cual se exponen los riesgos y resultados de la conducta sexual; y 3.º, un objetivo *humanista*, que, según el magnífico documento tejido bajo la dirección de Edgar Faure (*Apprendre à être*), se cifra en gestar una sociedad plenamente democrática, la cual, por serlo, salvaguardará la dignidad y el progreso (sin embargo, uno de los colaboradores, Arthur Petrovski, arguyó que la sociedad futura debería más bien basarse «en la copiosa experiencia del desenvolvimiento de la educación en la URSS y los demás países socialistas»).

Y también recuso el método empleado, sobre todo en lo que desborda el mero aprendizaje de un contenido, pero incluso en este aprendizaje. El hombre de hoy, inexorablemente problemático y problematizado, necesita una educación secundaria *problematizadora*, y, por consiguiente, en muchos asuntos, no falazmente ecléctica, sino honradamente pluralista. Hay que ayudar al adolescente a plantearse con claridad y resolver con acierto los problemas radicalmente humanos, es decir, aquellos que le acosan por el simple hecho de pertenecer a nuestro linaje.

De ahí que yo propugne para la educación secundaria —un poco en la línea del mejor Claparède (*L'éducation fonctionnelle*), y del mejor Dewey (*The School Tomorrow*)—, una pedagogía de la problematicidad.

5. LA EDUCACION SECUNDARIA EN LA ERA DE LA PROBLEMATICIDAD

El hecho de que la enseñanza secundaria, integrada hoy en la educación general básica, se extienda a zonas cada vez más dilatadas, unido a las deficiencias de la familia en punto a la maduración psíquica de los adolescentes,

obliga a no excluir a dicha enseñanza del cometido de favorecer esa maduración, ayudando al adolescente —lo repito— a plantearse los problemas radicalmente humanos, a elegir entre las soluciones y a poner en práctica la solución escogida.

¿Cuáles son esos problemas? El adolescente *es hombre*, y, a fuer de tal, nació de *cara al mundo*, afrontándolo. Y en el mundo, claro está, le interesan singularmente los seres de su misma *especie* y despierta en ellos singular atención.

De la primera condición —ser «hombre»— manan problemas inherentes a la *constitución* del ser humano. De la segunda —«abierto al mundo»—, problemas inherentes a la *proyección* de dicho ser. De la tercera —«con los otros»—, problemas inherentes a la vida en grupo interpersonal o comunitario, a la *convivencia*. ¿Se cierra con esto el esclarecimiento analítico del destino humano? ¿No queda por aclarar un trasfondo del que proviene, por ejemplo, la convicción de que el sacrificio desinteresado posee un valor absoluto, aun cuando a menudo se frustra en el plano de la mundanidad? Esta cuarta dimensión, ilusoria para muchos, hipotética para bastantes, irrecusable a mi entender, no es otra que la *trascendencia*.

Fijadas ya estas cuatro categorías, no es difícil distinguir, enunciar y clasificar sus respectivos problemas y descubrir las tensiones o antinomias que laten en cada uno.

Cuatro son las principales tensiones *constitutivas* y provienen respectivamente: 1.º De la herencia genotípica y fenotípica que abrumba la expresión auténtica de la persona. 2.º De la inclinación al «fruto prohibido», según la formulación simbólica del *Génesis*. 3.º De las fricciones entre las zonas psíquicas cuya digna y correcta jerarquización no se alcanza más que a costa de ímprobos esfuerzos. Y 4.º, del combate (parecido al anterior, pero más arduo, en virtud de su índole propicia a las emboscadas) entre los niveles psíquicos.

Las principales tensiones *proyeccionales*, montadas esta vez sobre la necesidad y la querencia de reinar sobre el contorno son igualmente cuatro. Trátase, en efecto, de desenvolverse en 1.º, el espacio; 2.º, el tiempo; 3.º la cultura de la que se nutre la persona, y 4.º, la civilización en la que ésta se halla encuadrada.

La *convivencia* se efectúa vinculando la persona a otra persona, o vinculando la persona al grupo. En el primer caso, acechan al adolescente tensiones, riesgos y goces interpersonales; en el segundo, problemas comunitarios propiamente dichos.

La formulación de los problemas concernientes a la *trascendencia* depende, y ello la diferencia de la formulación en las tres categorías precedentes, de que —como cuestión previa— se elimine o se admita lo trascendente. Si esta categoría es rechazada de plano, suele quedar en pie, salvo en episodios de embriaguez demagógica, el problema de la eticidad, con diversas opciones. Pero si se admite, se abre entonces, con sus múltiples opciones, la problemática de la transmundanidad.

No es mi intención señalar, en este artículo, los puestos concretos que el currículo de la educación secundaria debe ofrecer a la problemática radicalmente humana, ni entrar en pormenores metodológicos. De ello trata extensamente mi obra *Pedagogía de la problematicidad*. Me permitiré, sin embargo, algunas puntualizaciones, sin las cuales mi postura podría tildarse de utópica.

Es obvio, por de pronto, que la educación de la problemática ha de comprender, para cada problema, una explicación *teórica* pluralista y la *praxis* de la opción elegida. Insisto en que la exposición teórica no puede menos de ser pluralista. Sin pluralismo no puede haber opción.

Y es aquí, en la opción, donde reside el secreto motivo del recelo que infunde a la enseñanza secundaria estatal, tanto en los países totalitarios como en los que reconocen diversas y aun opuestas creencias e ideologías, abrirse sinceramente a la pedagogía de la problemática.

No carecen de fundamento las razones en contra. ¿Acaso —se arguye— posee el adolescente madurez bastante para elegir? ¿No deben influir sus educadores en su mentalidad, inclinarle hacia una solución, difiriendo para etapas ulteriores de la evolución psicosomática y cultural la ratificación, o el rechazo definitivo, de la solución recomendada por el educador? ¿Cómo ejercer esta influencia sin quebrantar el neutralismo —obligatorio en muchos países— de la enseñanza estatal, ni sembrar la discordia en el cuerpo docente y entre este cuerpo y los padres de los alumnos?

Varias son las respuestas que se han dado, y no pocas las que se pretende dar, a esta dificultad cardinal. No parece temerario sospechar que en lo tocante a España, la respuesta tiene algo que ver con las conversaciones en torno a la renovación del Concordato. Orillando, pues, la cuestión me limitaré a consignar que el ejercicio, la práctica fructuosa de cada solución concreta requiere que el alumno haya alcanzado un objetivo, distinto según la categoría a la que pertenezca el problema. La educación secundaria ha de jugar un papel decisivo en que el alumno alcance estas metas, estos objetivos, falto de los cuales no podrá poner en práctica la solución, cualquiera que fuere ésta, a cada problema radicalmente humano.

En efecto, la solución escogida para los problemas comprendidos en la categoría constitutiva da por supuesto que el educando posee un grado suficiente de dominio de sí mismo; en la categoría proyectorial, un grado suficiente de dominio del contorno; en la categoría interpersonal, un grado suficiente de reciprocidad, y en la comunitaria, de solidaridad, y, finalmente, la actitud positiva o negativa ante la trascendencia reclama un grado suficiente de responsabilidad.

Existen métodos y recursos (somáticos y psíquicos; recientes unos, muy antiguos otros) para orientar al adolescente hacia estos cinco objetivos: *autodominio*, *extero dominio*, *reciprocidad*, *solidaridad* y *responsabilidad*. Si la exposición pluralista de los problemas y de sus soluciones posibilita la opción, estas cinco actitudes habituales posibilitan que el adolescente se ejercite en la práctica de la solución que le recomiendan, de consuno, los padres y el profesorado si existe un pluralismo escolar paralelo al de las familias, o los padres sólo si el centro escolar profesa, o dice profesar, un aséptico neutralismo.

Termino recalcando que una pedagogía de la problemática, impartida y vivida gradualmente en la educación secundaria, parece ser el único medio honesto y válido para el tratamiento del fenómeno contestario. Los «contestadores» vendrán a ser razonables si, desde su adolescencia, les suministramos lo que necesitan para la «contestación» profunda y objetiva.

SELECCION BIBLIOGRAFICA

- COMPARATIVE EDUCATION SOCIETY IN EUROPE: *Curriculum Development at the Second Level of Education*, Fourth General Meeting, Prague, 1969, London.
- DAVE, R. H.: *Lifelong Education and School Curriculum*. UNESCO, Hamburgo, 1973.
- FAURE, Edgar, «direxit»: *Apprendre à être*, UNESCO, 1972.
- GARCIA GONZALEZ, E.: *Técnicas modernas de Educación*, México, 1971.
- GOMEZ ANTON, F.: *Educación e ineficacia*, Pamplona, 1974.
- HOLMES, Brian: *Curriculum innovation at the second level of education: «Bulletin of the International Bureau of Education»*, núm. 190, primer trimestre 1974. París-Geneva.
- MIANO, Vincenzo: *Problematicismo e Educazione*. Roma, 1960.
- SCHNEIDER, Ch. W.: *Neue Erziehung und Schulwesen in Frankreich*, Heidelberg, 1963.
- TUSQUETS, Juan: *Pedagogía de la problematicidad*, 2 vols. Madrid, 1972.
- VOLPICELLI E RAVAGLIOLI: *Storia dei Problemi pedagogici*, 3 vols., 2.ª ed., Bari, 1973.

SOBRE LOS NIVELES DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD: LA QUIMICA

AGUSTIN MARTIN RODRIGUEZ

MANUEL JIMENEZ DELGADO *

GENESIS DEL TRABAJO

En el presente trabajo se muestran los resultados obtenidos al aplicar una prueba objetiva de química a los alumnos del primer curso de la Facultad de Ciencias cuando iniciaron sus estudios universitarios.

La aplicación de la misma tuvo como finalidad la de disponer de un material «vivo» con el que realizar actividades prácticas sobre calificación de una prueba, análisis de *items*, diagnosis para una enseñanza correctiva, etc., en las clases de didáctica de la química y prácticas de enseñanza que se desarrollan en la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada. Pruebas similares a ésta se aplicaron en cursos anteriores a alumnos de quinto curso de bachillerato y COU con el mismo fin.

La circunstancia de que se iniciaran las clases del primer curso en el mes de enero de 1974, cuando los alumnos de didáctica de la química debían realizar esas actividades, dio pie a que se preparara el material necesario para prácticas en la misma facultad. Los resultados de esta experiencia singular constituyen una fuente de datos de los que se pueden sacar interesantes consecuencias en orden a mejorar la calidad de la enseñanza universitaria y elevar el rendimiento de la actividad escolar.

DESCRIPCION DE LA PRUEBA

La prueba aplicada fue obtenida por recopilación de *items*, estudiados anteriormente en experiencias destinadas a conocer la idoneidad de los contenidos de los programas de quinto curso de bachillerato y a la preparación de pruebas de nivel estandarizados.

Estaba constituida por 60 *items*, cuyo contenido correspondía a los principios básicos de química que se estudian en bachillerato. En el cuadro I se han clasificado los mismos de acuerdo con los tópicos a que pertenecen.

Los *items* se distribuyeron en cuatro grupos, de acuerdo con la mecánica de la contestación: A) de texto mutilado; B) verdadero-falso, con corrección de los *items* falsos para disminuir la influencia del azar; C) de elección simple, y D) ejercicios interpretativos, algunos de los cuales exigían cálculo matemático que podía realizarse mentalmente.

En el cuadro II se han clasificado éstos en categorías de la taxonomía de Bloom [1], de acuerdo con el comportamiento intelectual que se preveía debería seguir el alumno para llegar a la respuesta correcta.

* Sección de Didáctica del Departamento de Química Inorgánica de la Facultad de Ciencias de la Universidad de Granada.

CUADRO I

TIPO DE «ITEM» CONTENIDO	A	B	C	D	TOTAL
Atomística	2	2	3	2	9
Ley periódica	2	2	2	1	7
Radioactividad	2	1	1	1	5
Enlace químico	2	3	3	2	10
Disoluciones	1	4	1	1	7
Disociación iónica electrólisis	3	—	—	1	4
Acido-Base	2	—	1	2	5
Equilibrio químico	1	1	2	3	7
Reac. Red-Ox	—	2	2	2	6
	15	15	15	15	60

CUADRO II

TIPO DE «ITEM» CATEGORIAS	A	B	C	D	TOTAL
Conocimientos de términos y hechos específicos ...	6	5	3	—	14
Conocimientos de convenciones	5	7	2	1	16
Conocimientos de generalización	2	1	2	2	7
Extrapolaciones	—	1	1	—	2
Aplicaciones	1	1	4	9	15
Análisis	1	—	3	3	6
	15	15	15	15	60

La prueba fue aplicada por un grupo de profesores de química de quinto curso de bachillerato y COU para calificar a sus alumnos, y los resultados obtenidos fueron los siguientes:

	Número de alumnos	Media \bar{X}	D. estándar (σ)	Confiabilidad (r) (K-R-21)
5.º curso	206	31,3	9,61	0,85
COU	74	39,4	9,60	0,87

De los datos de los cuadros I y II se puede deducir que con la prueba utilizada se intenta medir conocimientos adquiridos y hasta qué punto son capaces de utilizar esos conocimientos los alumnos encuestados. Los valo-

res de la media, desviación estándar y confiabilidad expuestos más arriba muestran que esta prueba es adecuada para evaluar el rendimiento en química de alumnos del quinto curso del bachillerato del plan vigente.

APLICACION Y RESULTADOS

Entre los días 13 y 20 de enero de 1974 se aplicó a 547 alumnos, de los que iniciaban los estudios de la licenciatura en ciencias en las secciones de biológicas, físicas y químicas. Dada la finalidad de la misma, se limitó su aplicación a la primera semana del curso, antes de que las clases se formalizaran; no tomaron parte, por consiguiente, ni todos los grupos del primer curso ni todos los alumnos de cada grupo. Su realización se llevó a cabo dentro del horario escolar, en clase de química general, con un tiempo de duración de sesenta minutos. A los cincuenta y cinco minutos de iniciado habían terminado entre el 85 y 95 por 100 de los encuestados, según los grupos.

En el cuadro III se recogen los valores de las medias obtenidas por cada uno de los diez grupos en los que se aplicó la prueba. Estos datos se calculan a partir de los puntajes obtenidos por cada alumno, agrupados en una distribución de frecuencias con intervalo de clase $i = 5$. A partir de los correspondientes valores de \bar{X} y σ , de cada grupo se determinaron los coeficientes de confiabilidad de la prueba utilizando la fórmula 21 de Kuder y Richardson [2].

CUADRO III

GRUPOS	Número de alumnos	\bar{X}	σ	r
Biológicas - A (B.A)	74	25,3	9,11	0,83
Biológicas - B (B.B)	76	25,3	11,15	0,90
Biológicas - C (B.C)	61	23,6	8,27	0,80
Biológicas - D (B.D)	72	24,0	8,62	0,72
<i>Total Biológicas</i>	283	24,7	9,50	0,85
Físicas - A (F.A)	55	27,4	9,70	0,83
Físicas - B (Q.B)	54	29,4	10,40	0,86
<i>Total Físicas</i>	109	28,4	10,18	0,85
Químicas - A (Q.A)	41	33,1	9,45	0,78
Químicas - B (Q.B)	34	28,9	9,38	0,80
Químicas - C (Q.C)	42	31,3	8,97	0,88
Químicas - D (Q.D)	38	31,6	9,08	0,82
<i>Total Químicas</i>	155	31,1	9,31	0,84

ELABORACION DE LOS RESULTADOS

Validez de la prueba

Para establecer la calidad de la prueba en el caso que nos ocupa se ha estimado su confiabilidad, poder de discriminación y dificultad, tres de las características señaladas por Ebel [3] para conocer la eficiencia de una prueba de rendimiento escolar.

La confiabilidad da una estimación del grado de constancia entre repetidas mediciones efectuadas por la misma. Se determina calculando el coeficiente de confiabilidad [2] y nosotros hemos utilizado para ello la fórmula 21 de Kuder y Richardson, como ya se señaló anteriormente. Los resultados obtenidos está recogidos en la última columna del cuadro III, mostrando valores alrededor de 0,80, muy superiores, en todos los casos, a los que se consideran aceptables para pruebas construidas por el profesor.

La discriminación da idea de la capacidad de una prueba para separar convenientemente a los alumnos examinados en diversos niveles de rendimiento. Para que esto ocurra es necesario que posea un elevado número de *items* de alto poder discriminativo [4]. En este caso se ha determinado el índice de discriminación por el procedimiento estándar de la correlación biserial [5]. La simple apreciación de las puntuaciones medias de los distintos grupos encuestados pone de manifiesto que la prueba aplicada fue de dificultad moderada, algo más fácil para los grupos de químicas que para los de físicas, y para ambos que para los de biológicas.

En el cuadro IV se han recopilado el número de *items* con distintos índices de dificultad y discriminación, que han aparecido en cada especialidad al elaborar los resultados. En ella se observa que la prueba contiene un elevado número de *items* de dificultad media y de alto poder discriminativo para todas las especialidades, lo que indica que una prueba similar podría servir para separar convenientemente, de acuerdo con los conocimientos de química, los alumnos que acceden a la universidad.

CUADRO IV

NUMERO DE «ITEMS» DE DIFERENTES INDICES DE DIFICULTAD Y DISCRIMINACION

INDICES	Biolog.	Físicas	Quím.	COU	5.º B
<i>De dificultad:</i>					
1. Alto (< 0,15)	5	2	2	—	4
2. Moderadamente alto (entre 0,16-0,50)	34	36	27	13	19
3. Moderadamente bajo (entre 0,51-0,85)	19	22	27	41	33
4. Bajo (> 0,85)	2	—	4	6	4
<i>De discriminación:</i>					
1. Alto (> 0,40)	39	36	39	41	38
2. Moderadamente alto (entre 0,39 y 0,30)	13	10	8	7	14
3. Moderadamente bajo (entre 0,29 y 0,20)	3	11	9	4	14
4. Bajo (< 0,19)	5	3	3	7	3
5. Negativo	—	—	1	1	1

Aunque pueda resultar sorprendente que las puntuaciones medias alcanzadas por los distintos grupos encuestados sean similares o inferiores a las obtenidas por los alumnos de quinto curso de bachillerato o de COU, realmente no es así. Para ello basta considerar el elevado peso de los contenidos en los programas de química de bachillerato, lo cual conduce a que los aprendizajes sean excesivamente memoristas y se deterioren fácilmente en muy poco tiempo. Por otra parte, las pruebas aplicadas al quinto curso y a COU lo fueron para evaluar el rendimiento escolar una vez terminado el estudio de esa parte de la asignatura; en cambio a los alumnos encuestados a su ingreso en la Universidad se les aplicó la prueba después de seis meses de inactividad escolar y casi un 30 por 100 de ellos no habían realizado más estudios de química que los del bachillerato, terminados dos años y medio antes de aplicar la prueba.

Significación de las puntuaciones medias

Las puntuaciones medias obtenidas por los diferentes grupos (cuadro III) sugieren que los alumnos ingresan en las facultades de ciencias con una formación química bastante heterogénea, y si esto ocurre en varias de las disciplinas básicas podría considerarse como una de las causas responsables del bajo rendimiento de los alumnos que inician los estudios universitarios.

Por lo que respecta a la formación química heterogénea de los alumnos, que es la que nos ocupa, esta apreciación subjetiva podría expresarse de forma más objetiva determinando si las diferencias entre las medias de los distintos grupos se deben al azar o si tienen alguna significación. Para tal fin se ha utilizado la hipótesis de nulidad, la cual permite verificar la significación de las diferencias entre puntuaciones medias de grupos independientes, mediante la siguiente expresión:

$$R. C. = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sigma D}$$

siendo $R. C.$ = la razón crítica.

\bar{X}_1 y \bar{X}_2 las puntuaciones medias cuyas diferencias se tratan de investigar, y σD el error estándar de las diferencias entre medias no correlacionadas o independientes, calculado a partir de la siguiente expresión:

$$\sigma D = \sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}$$

Utilizando el nivel de significación de 0,05, que es el usado normalmente en investigaciones educativas, se puede rechazar la hipótesis de nulidad y, por consiguiente, aceptar que las diferencias entre las medias consideradas no se deben al azar, con un nivel de confianza del 95 por 100, si la razón crítica toma un valor superior a 1,96.

El tratamiento descrito se ha aplicado, en nuestro caso, utilizando los datos estadísticos que se obtienen al agrupar a los alumnos encuestados siguiendo tres criterios diferentes:

- 1.º Según la especialidad en que se matriculan.
- 2.º Según el grupo a que pertenecen.
- 3.º Según hubieran realizado, o no, estudios de química en el curso de orientación universitaria.

Primer criterio:

Al aplicar la hipótesis de nulidad para comparar las diferencias entre las medias alcanzadas por los alumnos agrupados de acuerdo con la especialidad, se obtienen los siguientes valores de la razón crítica:

Biológicas-Físicas: 3,42.

Biológicas-Químicas: 6,01.

Físicas-Químicas: 2,14.

Dichos resultados muestran que existen diferencias entre las puntuaciones medias no debidas al azar, siendo, por tanto, netamente significativas en el nivel que hemos considerado.

Al estudiar la distribución de las puntuaciones en cada especialidad, así como los índices de dificultad y de discriminación de los *items* que constituyen la prueba, se llegan a apreciar diferencias en la formación química de los alumnos que constituyen cada especialidad, las cuales han debido influir en el nivel de significación de las medias. Las diferencias observadas llevan a concluir que, para completar la formación química mínima necesaria para proseguir con provecho posteriores estudios, sería necesario no sólo matizar los contenidos de los programas de química general, de acuerdo con la especialidad, sino también desarrollarlos con diferentes enfoques y utilizando distintas técnicas de enseñanza, aunque se trate de temas similares, con el fin de dar eficacia y la calidad deseada a la enseñanza universitaria.

Segundo criterio:

Si se comparan los grupos encuestados, independientemente de la especialidad que eligieron, se obtienen los valores de la razón crítica recopilados en el cuadro V.

Se trata de una tabla de doble entrada, en la que se dan los valores de la *R. C.* que resultan al comparar los datos estadísticos de los grupos situados en la correspondiente ordenada y abscisa. Los grupos se identifican con dos letras: la primera es la inicial de la especialidad: biológicas (*B*), físicas (*F*) y químicas (*Q*), mientras que la segunda distingue el grupo. Para más fácil apreciación se han encerrado en un recuadro aquellos valores de *R. C.* menores de 1,96. Los pares de grupos a los que pertenecen esos valores de la *R. C.* no muestran diferencias significativas entre sus medias, y en principio podrían considerarse homogéneos, desde el punto de vista de la enseñanza de la química.

Los valores del cuadro VI confirman los resultados obtenidos al aplicar el criterio anterior y lo matizan así, por ejemplo:

- Se puede apreciar que las diferencias entre las puntuaciones medias de los diferentes grupos de una misma especialidad no son significativas.
- Las diferencias en las puntuaciones medias de cualquier grupo de biológicas con los de químicas son siempre significativas, excepción hecha de los grupos *B* de una y otra especialidad.
- Con relación a los dos grupos de físicas, es interesante señalar que, careciendo de significación la diferencia entre sus puntuaciones medias, el grupo *A* se muestra homogéneo con los grupos de biológicas, mientras que el grupo *B*, con los de químicas.

VALORES DE LA R. C. AL COMPARAR LOS 10 GRUPOS ENCUESTADOS

	B . A	B . B	B . C	B . D	F . A	F . B	Q . A	Q . B	Q . C
B . B	0.000								
B . C	0.656	0.580							
B . D	0.677	0.685	0.000						
F . A	1.191	1.064	1.779	1.828					
F . B	2.293	2.062	2.839	2.927	1.029				
Q . A	4.424	3.885	5.038	5.123	3.006	1.914			
Q . B	2.080	1.812	2.654	2.685	0.945	0.000	1.810		
Q . C	3.397	2.975	4.623	4.084	2.054	0.980	0.978	0.932	
Q . D	3.820	3.334	4.447	4.505	2.479	1.414	0.474	1.356	0.487

Tercer criterio:

Una proporción notable de los alumnos que iniciaron el curso de química general (alrededor del 30 por 100), no habían cursado químicas en COU, ingresando, por tanto, en la facultad de ciencias sin más estudios de química que los del bachillerato. Como la proporción de éstos era diferente en cada especialidad, se creyó de interés elaborar independientemente las pruebas contestadas por los alumnos que estudiaron química en COU de los que no lo hicieron. Los resultados de esta nueva elaboración están expuestos en el cuadro VI.

CUADRO VI

	Con química en COU				Sin química en COU				Razón crítica
	N	\bar{X}	(σ)	(r)	N	\bar{X}	(σ)	(r)	
Biológicas	197	26,1	8,75	0,82	86	21,4	10,07	0,88	4,21
Físicas	59	32,1	9,41	0,85	50	24,2	10,62	0,89	4,26
Químicas	127	31,6	9,30	0,84	28	28,9	9,6	0,83	1,54

De acuerdo con los valores de la razón crítica obtenidos al comparar las puntuaciones medias de los subgrupos «con química en COU» y «sin química en COU, de cada especialidad (última columna del cuadro VI), existen diferencias significativas entre los subgrupos de las especialidades biológicas y físicas, pero no en los de químicas. Este hecho muestra que se hace necesario cuidar con más detalle la organización escolar en orden a mejorar la calidad, y, por consiguiente, la rentabilidad en la enseñanza. En el caso que nos ocupa, los grupos de biológicas y físicas se muestran heterogéneos con relación a su formación química y cabe prever, en conjunto, un bajo rendimiento en las clases de química. El hecho de que no ocurra así en los subgrupos de químicas habla en favor de lo que puede suponer la motivación en el aprendizaje. Sería interesante llevar un estudio semejante con las asignaturas física general y biología general.

De la investigación realizada se han recogido en este trabajo algunos aspectos que pueden llamar la atención sobre la necesidad de realizar estudios similares a otras disciplinas básicas del primer año de carrera, que permitan mejorar la formación del alumno y el rendimiento de las enseñanzas. Aunque su realización pueda parecer que entraña serias dificultades, pensamos que sería factible, si se preparan pruebas adecuadas para el ingreso en la Universidad y se aprovechan los recursos de la automatización.

El análisis de las pruebas de acceso así organizadas permitirá llevar a cabo una selección objetiva, asesorar a los alumnos que lo deseen en la elección de estudios, pero, sobre todo, ayudaría muy eficazmente a la planificación y desarrollo de la actividad escolar, tan importante en un curso como el de iniciación de los estudios universitarios.

REFERENCIAS

- [1] BLOOM, B. S., y otros: *Taxonomía de los objetivos de la Educación*, Ateneo, 1971.
- [2] LAFOURCADE, P. D.: *Evaluación de los aprendizajes*, p. 184. Kapelusz, 1969.
- [3] EBEL, R. C.: «Procedures for the Analysis of Classroom Test», en *Educational and Psychological Measurements*, XIV, p. 352, 1954.
- [4] CHASE, C. L., y LUDLOW, G. H.: *Reading in Educational and Psychological Measurement*, p. 101, Boston, 1966.
- [5] GARRET, H. E.: *Estadística en Psicología y Educación*, p. 413. Paidós, 1971.

DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE CIENCIA-LITERATURA *

DOLORES SILVA

ALBERT SCHATZ **

PREFACIO

La ciencia y la literatura son internacionales. Se pueden desarrollar programas de ciencia-literatura para diferentes países modificando nuestro enfoque, como se plantea en este artículo, de acuerdo a las perspectivas científicas y literarias existentes en un país determinado. La ciencia en los distintos países tiene mucho en común. La literatura es más representativa de cada país. Programas de ciencia-literatura desarrollados con obras literarias representativas pueden reflejar las culturas de diferentes países. Nosotros creemos, por lo tanto, que nuestro enfoque tiene una amplia aplicabilidad.

INTRODUCCION

En 1965, Marjorie Nicolson publicó una *Cartilla de Recursos ... sobre Ciencia y Literatura* para «mejorar el contenido de los cursos en ... física». Fue, dentro de una serie de *Cartillas de Recursos*, solicitada por la Asociación Americana de Profesores de Física en un proyecto apoyado por la Fundación Nacional de Ciencias. Marjorie Nicolson se dio cuenta de que muchas publicaciones que ella citó, y sus acotaciones sobre éstas, eran extensamente aplicables a la ciencia. En consecuencia, ella no «limitó su énfasis a la física solamente» [1].

El presente informe considera cómo un programa de ciencia-literatura podría mejorar el concepto negativo de la ciencia que muchos estudiantes tienen ahora. Este «síndrome anticiencia no puede ... ser desechado como la opinión de una minoría pequeña y extrema ... Está ya articulado en las mentes de una parte sustancial de la población juvenil» [2]. Con respecto a escuelas, Elaine W. Ledbetter, presidenta de la Asociación Nacional de Profesores de Ciencia, ha advertido que «la matrícula continuamente decreciente en ciencias electivas indica que no estamos ofreciendo la clase de ciencia que es atractiva para la mayoría de nuestro estudiantado» [3].

La juventud está alienada de la ciencia porque la asocia con guerra, contaminación y una vida regida por computadoras. Una de las razones por las cuales es difícil cambiar su actitud negativa podría ser, como sostiene C. P. Snow, porque las «dos culturas» son incapaces de comunicarse entre sí. Nosotros creemos que un programa de ciencia-literatura podría ser uno de varios «nuevos medios educativos y de comunicación» que, como piensa Margaret Mead, «protegerá a la sociedad de los efectos cismáticos de una sepa-

* Este artículo es parte de un trabajo presentado en la Reunión Anual de la Asociación Nacional de Profesores de Biología realizada en Saint Louis del 10 al 14 de octubre de 1973.

** Los autores están en los departamentos de educación secundaria y elemental en el Temple University College of Education.

ración demasiado grande de los esquemas del pensar, del lenguaje e intereses entre los practicantes especializados de una disciplina científica o humana y aquellos que son legos» [1].

HACIA UN PROGRAMA DE CIENCIA-LITERATURA

Un programa de ciencia-literatura es bastante diferente de la ciencia integrada, por la cual se interesa la UNESCO, y de la ciencia social del curso de ciencia, propuesto para subgraduados en ciencia por Dorothy Zinberg en el Departamento de Sociología de la Harvard University.

La mayoría de los estudiantes no se convertirán en hombres de ciencia. Un programa de ciencia-literatura podría ayudar a los estudiantes con mención en ramos no-científicos a relacionar la ciencia con otras áreas del saber. Un programa semejante sería de interés también para jóvenes científicos, como descubrió Marjorie Nicolson. Por lo tanto, ella concluyó que «en una época en que todas nuestras disciplinas están siendo criticadas por su especialización excesiva, la introducción de un tal campo de estudio ... parece ser una manera de que podemos ayudar a demoler barreras ... entre ... los campos» [4].

Un programa de ciencia-literatura podría proporcionar una atalaya diferente para el estudio de la ciencia. Esto podrá ayudar a los estudiantes a meditar seriamente las cosas y a aceptar lo menos posible de buena fe. Si la filosofía de gobierno, educación y tecnología debe ser discutida, entonces la filosofía de la ciencia y de la literatura debe discutirse también. Estudios de esta índole ayudarían a comprender a los estudiantes que existe una ecología de malas ideas, igual que existe una ecología de malezas.

Finalmente, los profesores también debieran darse cuenta de que un programa de ciencia-literatura podría mejorar la enseñanza de literatura, igual que puede mejorar la enseñanza de las ciencias.

CONTENIDO

Existen muchas posibilidades para la elección de materia de enseñanza dentro del marco propuesto. Varios libros tratan de *Ciencia y Literatura y Literatura y Ciencia*. Además, la Asociación de Lenguas Modernas de América ha publicado bibliografías anuales sobre la materia. No nos proponemos aquí bosquejar un programa de ciencia-literatura como tal, sino exponer nuestro pensamiento y dar ejemplos para ilustrar algunos contenidos que tenemos en mente.

Nosotros deseamos que los estudiantes aprendan los medios con que los autores literarios y hombres de ciencia abordan la indagación lógica y formulan juicios; cómo la literatura y la ciencia expanden los límites del mundo; de qué modos la ciencia y la literatura registran, analizan, reflejan y sintetizan la historia de ideas y controversia, y cómo ambas disciplinas pueden asumir una división fundamental entre los problemas de la creación material y los problemas de orden y diferenciación.

El asunto de la ciencia como de la literatura se ocupa, a cierto nivel, de postulados y hechos. El enfoque de ciencia-literatura ofrece materia de estudio

en la cual los estudiantes pueden aplicar la lógica inductiva y deductiva a la naturaleza del orden y organización en sistemas vivos. Además, la emergencia congruente de estas dos áreas puede ayudar a que los estudiantes se vuelvan más críticos frente a arbitrariedades y sistemas de creencias preestablecidos. Pueden desarrollarse puntos de referencia científicos y literarios que supongan las condiciones necesarias para la supervivencia de sistemas vivos.

UNA BREVE PERSPECTIVA HISTORICA

Durante el Renacimiento, la filosofía natural o historia natural, de la cual surgió la ciencia, influía en la literatura. Durante el siglo XVII, la nueva ciencia puede haber desempeñado un rol importante en cambiar el estilo de la prosa en Inglaterra. Más tarde, la teoría de la evolución, de Darwin, la teoría de la relatividad, de Einstein, y otras ideas científicas motivaron a novelistas, poetas, dramaturgos y críticos literarios a cambiar su visión del hombre y del mundo.

«Chaucer ... sin duda sabía más de astronomía descriptiva que la mayoría de los estudiantes de artes liberales, a menos que ellos hayan tomado cursos en esta materia» [5]. Cuando John Milton escribió *El paraíso perdido*, usó información sobre astronomía que él había obtenido por observaciones telescópicas. Samuel Johnson estaba muy interesado en experimentos con globos aerostáticos que se realizaban en aquel tiempo. Jonathan Swift escribió los *Viajes de Gulliver*, en gran parte, como una sátira sobre la ciencia de su época. Percy Bysshe Shelley hizo uso de información científica al escribir *Prometeo desatado*. Samuel Pepys relató experimentos científicos en su *Diario*, y culminó su carrera al convertirse en presidente de la Royal Society, la sociedad científica más antigua de Inglaterra.

Entre los poetas y novelistas más recientes cuyas obras fueron influidas por acontecimientos científicos, se cuentan William Cullen Bryant, conocido como el «padre de los poetas americanos»; Thomas Stearn Eliot, ganador del premio Nobel de literatura; Walt Whitman, Henry Wadsworth Longfellow, James Russell Lowell, James Joyce, Virginia Woolf y Marcel Proust.

ALGUNOS EJEMPLOS DE CIENCIA EN LITERATURA

La ciencia ficción escrita por el conocido novelista francés Jules Verne (1828-1905) se califica a veces como fábula científica. Sus novelas no sólo incluían descubrimientos de su tiempo, sino describían también con admirable detalle desarrollos científicos muchos años antes de que realmente ocurrieran.

Verne escribió acerca del submarino en su libro *Veinte mil leguas de viaje submarino*, casi treinta años antes de que fuera inventado. Otras novelas suyas describen el aeroplano y el automóvil. *De la Tierra a la Luna* es una historia asombrosa de un cohete tripulado, lanzado desde Florida, que iba alrededor de la Luna y luego volvía a la Tierra descendiendo sobre el océano. Los estudios de Galileo de la superficie de la Luna inspiraron a algunos autores para escribir cuentos imaginativos acerca de viajes a la Luna.

Un estudiante de colegio secundario sugirió recientemente que Shakespeare pudo haber tenido una vocación secreta como químico, o más bien

alquimista, puesto que la ciencia de la química se desarrolló mucho tiempo después de su muerte. Esta hipótesis asocia los nombres de personajes en *Hamlet* con ciertos elementos químicos. Hamlet corresponde al hidrógeno. Su madre, Gertrude, personifica al germanio, Claudius es el símbolo del cloro. Polonius representa al polonio. Ofelia, la hija de Polonius, equivale al oxígeno. Laertes es lantano; y Fortinbrás es flúor. Las personalidades de estos personajes están relacionadas con las propiedades químicas peculiares de sus elementos respectivos. Y los personajes en el drama actúan mutuamente entre ellos de modo muy semejante a como los elementos correspondientes reaccionan químicamente. El que tales correlaciones sean coincidentes no merma la utilidad de las comparaciones para enseñar ciencia desde una perspectiva diferente.

Las piezas de Shakespeare *Sueño de una noche de verano*, *Las alegres comadres de Windsor* y *La tempestad* hacen referencia a círculos de hadas. Estos son ruedos o arcos de círculos formados por hongos que crecen en esta disposición. Una comprensión del porqué los hongos de los círculos de hadas adoptan esta disposición peculiar de crecimiento requiere conocimientos de varios campos de ciencia.

Quienes están enseñando ciencias ambientales, donde la recirculación es importante, podrán encontrar útiles las citas siguientes de Shakespeare:

*Imperious Caesar, dead and turned to clay,
Might stop a hole to keep the wind away,
Oh! that the earth which kept the world in awe
Should patch a wall to expel the winter's flaw!*

Y cuando hace cantar a Ariel:

*Full fathom five thy father lies:
Of his bones are coral made;
Those are pearls that were his eyes;
Nothing of him that doth fade
But doth suffer a sea change
Into something rich and strange.*

Y cuando Hamlet aseveraba gravemente que «un hombre puede pescar con el gusano que ha comido de un rey, y comer del pescado que ha comido del gusano».

UN TRATAMIENTO CONTEMPORANEO DE LA MATERIA

El informe de John P. Frawley sobre «sinergismo y antagonismo» en la acción de los pesticidas proporciona un ejemplo interesante de cómo un investigador científico se valió de la literatura para expresar una situación de incertidumbre en su propio campo. Su informe comienza como sigue:

«Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos. Era la edad de la sabiduría, era la edad de la tontera. Era la época de la fe, era la época de la incredulidad. Era la temporada de la luz, era la temporada de las tinieblas. Era el invierno de la desesperación, todo lo teníamos por delante, nada teníamos por delante.»

Me atrevo a decir que todos reconocen este párrafo introductorio a un libro altamente controvertido. Esta cita es de *Historia de dos ciudades* —no de *Primavera silenciosa*—, y, aunque haya pasado un siglo desde que se escribieran estas palabras, ellas describirán plenamente ciertos aspectos de nuestro mundo atormentado para las generaciones venideras. La sociedad está atormentada hoy por muchas cosas, una de las cuales es el uso de pesticidas. Testimonio de esta aprensión nos da el hecho de que más de un centenar de nuestros mejores expertos han venido a este simposio para evaluar nuestra posición. Por mi parte, yo intentaré aquilatar si «todo lo poseemos» o si acaso «nada poseemos» en cuanto al significado de sinergismo y antagonismo, respecto a la inocuidad de los pesticidas.

El problema de los pesticidas está relacionado con otros dos problemas importantes que preocupan a la ciencia actualmente. Ellos son la explosión demográfica y la amenaza de hambre mundial. La preocupación por estos problemas y con qué se podrían remediar nos hace recordar el libro de Carl Sandburg *Storm over the Land*. Sandburg empleó un lenguaje visionario y poético para describir el intento que Lincoln hiciera por manejar una América dividida. «Era puesta de sol y amanecer», decía, «salida de luna y claro de luna, tiempo de morir y hora natal, hojarasca seca del otoño pasado y raíces primaverales de floresta ... Nadie sabe, todos conjeturan.»

Nuestro mundo actual no puede existir con una población mitad satisfecha, mitad hambrienta. La escasez de alimento tiene un potencial creador de luchas de poder y guerras, igual que la esclavitud y otros intereses económicos generaron la guerra civil. Lincoln se refería a esta situación en lo que llegaría a conocerse como su discurso de la «Casa dividida», cuando dijo: «Yo creo que este gobierno no puede perdurar por siempre mitad esclavo y mitad libre. Yo no espero que la Unión sea disuelta. Yo no espero que la casa caiga. Pero espero que cesará de estar dividida. Será toda una, o toda la otra cosa.»

América, lo mismo que cada americano individualmente, se enfrentaba a dos alternativas. El estilo de vida americano, ¿sería de esclavitud o de libertad? ¿Habría de borrarse el límite entre el Norte y el Sur? Cada hombre se encontraba en la encrucijada interrogándose: ¿Quién soy yo? ¿Cuáles son mis creencias? ¿Qué compromisos de actuar me exigen mis convicciones? Las respuestas a estos interrogantes dividían a las familias como a toda la nación.

Se podría decir en este punto que, al introducir *Storm over the Land*, de Sandburg, estamos tratando de integrar la ciencia con la historia, además de con la literatura. En cierta medida, así es. Pero creemos que es justificado. Como George Sarton escribió en *The History of Science and the New Humanism*: «La única manera de humanizar la labor científica es insertándole un poco de espíritu histórico ... sin historia, el saber científico puede volverse culturalmente peligroso; combinado con historia, temperado con veneración, nutrirá la más elevada cultura.»

Volvamos ahora a Sandburg, quien trató de recrear y comunicar a sus contemporáneos, y a otros en el futuro, el mundo desgarrado por las contiendas en que Lincoln soñaba con un país unido. Para cumplir su cometido como autor y creador de modelos, él reunía en sí tanto la objetividad de un científico como la subjetividad, el singular marco de referencia, las singulares simpatías, que lo habían formado como hombre pensante, sensible, reactivo e interpretante en los comienzos del siglo XX.

Al tratar de advertir acerca de los grandes problemas venideros, Sandburg se remontó a Lincoln y quiso decirnos que, hasta en medio de las tremendas conmociones y divisiones por venir, aún podíamos abrigar y acariciar ese sueño para el futuro. Sandburg contemplaba la América de Lincoln y recreó el sueño de Lincoln en nuevos moldes a la luz de su propia visión, su propio saber, su propia experiencia. Él miraba atrás y anotaba su visión de la gran división americana, y miraba hacia delante para dejar constancia acerca de sus temores y esperanzas por una América aún dividida. Mientras muchos celebraban orgullosamente la unidad e igualdad de nuestra nación, la voz de Sandburg se levantó para advertir una admonición de estar atento a las señales de contienda civil.

Volviendo ahora al presente, vemos señales de conflicto por doquier en todo el mundo de hoy. Hay también advertencias de que el hombre puede estar encaminando hacia la extinción. Ciertos desarrollos científicos hicieron posible la explosión demográfica y son responsables de la contaminación y la degradación ambiental. Pero la ciencia no hace cosas de y por sí misma. La ciencia es aplicada, dirigida, manipulada y explotada por el hombre. Lo que ella hace no es ni más ni menos que lo que le hacen hacer quienes la controlan.

Esto significa que la ciencia puede ser usada para reconocer la regularidad y «legitimidad» de y entre los fenómenos, y para dar una visión más clara de las diversas consecuencias que resultan de una u otra decisión. Tal información debe hacer posible identificar errores con mayor facilidad y eliminarlos más rápidamente. Si la ciencia ha de usarse del modo más eficaz según estos conceptos, será necesario que la humildad y la comprensión sean partes indispensables de la filosofía científica, que considera al hombre como un sistema experimental que piensa, actúa, y decide.

Lillian Smith, autora de *Killers of the Dream*, se ocupó de un problema importante que atañe a científicos que intentan eliminar el error y la «patología» en la ciencia. Ella vio cómo un sueño, como el de Lincoln sobre una América unida, puede ser distorsionado. Ella reconoció que hombres de capacidad creadora pueden, a veces por ignorancia, a veces deliberadamente, ser asesinos de sueños en vez de creadores de sueños. Ella pudo comprender algunos de los límites que deslindaban su vida y, por consiguiente, la vida de muchos de sus contemporáneos. Ella se dio cuenta de que, para encadenar un ser humano, es necesario que alguien esté al otro extremo de la cadena y que ambos hayan perdido su libertad. A medida que avanzaba en años, ella reflexionó retrospectivamente preguntándose, y a través de su libro preguntó a la nación también, ¿por qué? ¿Por qué nos hemos colocado en una posición donde no podemos funcionar como seres humanos libres y razonables? ¿Dónde va a terminar?

En el campo de la ciencia, Immanuel Velikovsky también se preocupaba con el fenómeno de personas encadenadas a ideas. Él deseaba que los individuos funcionen como seres humanos intelectualmente libres y los animaba, como primer paso en esa dirección, a preguntar «¿Por qué?» En el apéndice de su libro *Earth in Upheaval*, Velikovsky escribía: «No tema afrontar los hechos y no pierda nunca su capacidad de hacer las preguntas: Por qué y cómo. Sea en esto como un niño..., no tenga miedo del ridículo; piense en la historia de todos los grandes descubrimientos.»

En seguida él citaba a Alfred North Whitehead: «Si habéis tenido fijada vuestra atención en las novedades del pensar en el curso de vuestra propia vida, habréis observado que casi todas las ideas realmente nuevas poseen un cierto aspecto de locura al ser dadas a conocer por vez primera.» A esto, Velikovsky agregaba: «Todas las ideas fructíferas han sido concebidas en las mentes de los inconformistas, para quienes lo conocido era aún desconocido, y quienes a menudo retrocedían para comenzar donde otros habían pasado de largo, seguros de su camino. La verdad de hoy fue la herejía de ayer ... Imaginación unida con escepticismo y una capacidad de asombrarse, si tú los tienes, la naturaleza generosa te entregará algunos de los secretos de su acopio inagotable.»

Desgraciadamente, la ciencia no siempre se caracteriza por su libertad intelectual, objetividad y genuina preocupación por el bienestar de la gente. Tales cosas tienen significados diversos para diferentes personas. Los científicos mismos no están todos de acuerdo sobre cómo debe practicarse la ciencia. De ahí resulta que lo que algunos científicos hacen sea considerado por otros como paradigma de antítesis de la ciencia. «Buena ciencia» no es simplemente una cuestión de definición.

De manera parecida, los límites entre Norte y Sur no fueron eliminados en los tribunales de Appomattox, ni tampoco se borraron allí los límites humanos implícitos en los términos «esclavo» y «libre». Ellos permanecen como obstáculos internos para la igualdad y dignidad que hombres como Lincoln y Sandburg habían anhelado para el futuro de América. Lillian Smith, en *Killers of the Dream*, nos presenta las experiencias de un niño con estas fronteras levantadas internamente, que el niño sureño, blanco y negro, era obligado a aceptar, pero no podía entender. Smith observa: «Algo anda mal con un mundo que te dice que el amor es bueno y la gente es importante, y en seguida te obliga a negar amor y humillar a la gente.»

Este es en esencia el mismo problema fundamental con que se enfrentan los científicos socialmente conscientes. Igual que los autores literarios, los hombres de ciencia también sueñan con un mundo mejor. Pero ¿qué ocurre con un sueño diferido? A este respecto, los estudiantes bien podrán comparar el contexto de *I have a Dream*, de Martin Luther King, con la obra teatral *A Raisin in the Sun*, de Lorraine Hansberry. A otro nivel de estudio se podrá examinar el panegírico de Edward Kennedy sobre Robert Kennedy dentro del contexto de la visión enunciada por Langston Hughes. «¿Qué ocurre con un sueño diferido? ¿Será un sueño imposible? ¿Se secará como una pasa al sol?/, ¿o se encona como una llaga — / que supura? / ... Tal vez se hunde simplemente / como un pesado fardo / o estalla?»

CONCLUSIONES

Ciencia y literatura pueden referirse a los mismos fenómenos, pero desde distintos puntos de mira. Como uno de nosotros (D. S.) señaló en otro lugar: «Un narciso puede ser visto desde la perspectiva de un botánico, desde el punto de vista de un arquitecto paisajista, con los ojos del pintor o con la sensibilidad del poeta. Las disciplinas se complementan entre sí; ninguna disciplina aislada agota el tema. El botánico puede aprender de Wordsworth, y Wordsworth del botánico.»

Esta relación recíproca entre ciencia y literatura surge también en los dos planteamientos siguientes. Uno es por un hombre de ciencia que tenía la sensibilidad de un poeta. El otro es de un poeta cuya imaginación le permitió «ver» como científico.

En *The Way of an Investigator*, W. B. Cannon relata este comentario hecho por Albert Michelson cuando se le confirió el premio Nobel por su investigación sobre la luz: «Si un poeta pudiera al mismo tiempo ser físico, podría comunicar a otros el placer, la satisfacción, casi la reverencia que el tópico de la luz inspira. El aspecto estético del asunto es, lo admito, de ningún modo el menos atractivo para mí.»

En *Beloved Prophet*, Virginia Hilu cuenta qué tenía que decir Khalil Gibran, el poeta y artista libanés, sobre la imaginación:

Imaginación es una manera de saber... Por ejemplo, suponga una momia en un museo. Un científico consideraría su conservación, los materiales químicos, hierbas, y procedimientos; otro, la inscripción; un excavador, su exhumación de la tumba soterrada en la arena; un poeta pensaría en la princesa o sacerdotisa de cuyo cuerpo se trata, con toda la belleza, primor y misterio de su vida, y en el viaje del cuerpo, de las arenas egipcias, al museo de Boston... La imaginación no está confinada ni a la realidad aparente, ni a un lugar determinado. Ella vive en todas partes... La imaginación es el alma de la libertad mental.

REFERENCIAS

- [1] NICOLSON, M.: «Resource Letter SL-1 on Science and Literature», *America Journal Physics*, 33:1-8, 1965.
- [2] COTGROVE, S.: *Anti-science*. *New Scientist*, pp. 82-84, julio 12, 1973.
- [3] LEDBETTER, E. W.: *For such a time as this*. *Science Teacher*, 40:25-28, 1973.
- [4] WIELD, P. J.: «Hamlet and Claudius → HCl + Energy». *Chemistry*, 46:26-27, 1973.
- [5] FRAWLEY, J. P.: «Synergism and antagonism», pp. 69-83, en *Research in Pesticides*, Academic Press, Inc. New York, 1965.

Artículos clásicos

INTRODUCCION

El propósito de reformar la segunda enseñanza llevó a la Comisión del Consejo de Instrucción Pública a solicitar de la Institución Libre el informe que hoy reproducimos. Dicho propósito, situado ya a las puertas de los años veinte, arrancaba, sin embargo, de finales de siglo. De acuerdo con las necesidades de una sociedad que contaba con un considerable grado de industrialización y con el deseo de incorporar algunas de las tendencias pedagógicas que en otros países ya se habían puesto en práctica, se realizaron diversas reformas, ninguna de las cuales llegó a cuajar. Don Francisco Giner en 1899 se quejó de la «vertiginosa inestabilidad de nuestra legislación sobre segunda enseñanza» (1). Los planes se sucedieron sin éxito y sin que de ninguno de ellos pudiese decirse que era menos mediocre que aquel al que sustituía.

¿Cuál era, sin embargo, el nivel educativo español de aquel momento? ¿Qué concepción dominaba la segunda enseñanza? ¿Qué era, en definitiva lo que trataba de reformarse? La respuesta a estas preguntas se hace necesaria a fin de encuadrar adecuadamente el informe.

En primer lugar, la segunda enseñanza se nutría en nuestro país de una población que en 1920 contaba con un 52,23 por 100 de analfabetos (2). La cifra de 20.727 matriculados, para 1901, en el bachillerato, es exigua en términos globales para la población española de entonces, pero no lo es tanto si tenemos en cuenta la necesidad del país en universitarios, para aquellos que continuaban sus estudios finalizado el segundo grado, o en unos bachilleres cuya salida, casi exclusiva, era buscar un puesto en la Administración, debido a que el carácter «culturalista» de la segunda enseñanza ignoraba la preparación técnica, tan necesaria ya en multitud de puestos de trabajo.

En segundo lugar, este carácter «culturalista» de la segunda enseñanza determinaba su papel de enseñanza univalente. Concebida así, la segunda enseñanza quedaba determinada como grado preparatorio de la Universidad y perdía toda conexión con la enseñanza primaria. El real decreto de 13 de septiembre de 1898 insistía en esta orientación señalada y calificaba, en su exposición de motivos, al bachillerato, de «verdadero barómetro de una cultura nacional».

Los partidos políticos no tardaron en incluir en sus programas las medidas necesarias para remediar este elitismo educativo. Así, Juan Uña, diputado en

(1) F. GINER: *El Decreto de Segunda Enseñanza*, BILE, 28 de febrero de 1921, núm. 731, p. 33.

(2) LORENZO DE LUZURIAGA: *El analfabetismo en España*, Madrid, 1926, pp. 10 y 11.

Cortes, presentó en la asamblea del partido reformista, al que pertenecía, una ponencia en cuyo punto tercero señalaba que el «ideal y el propósito de nuestra política consisten en organizar una educación general continuada, prolongando y ampliando la primaria con grados superiores, que se confundirán con el bachillerato, o lo sustituirán, dándole un carácter democrático, y haciendo que la escuela pública, verdaderamente nacional, llegue hasta las puertas de las Universidades y profesiones superiores...» (3).

Aún en 1928, como quiera que esta situación continuó al legitimar el real decreto de 25 de agosto de 1926 la univalencia del bachillerato, dando incluso el nombre de «universitario» al superior, en una ponencia redactada por Dionisio Correas en el XII Congreso Socialista Español se volvía a hacer hincapié en este punto, considerándose primordial «la unificación de la enseñanza, hoy falta de continuidad y enlace en sus diversos grados, como si ellos no fuesen etapas de un mismo proceso» (4).

En tercer lugar, y en relación con el problema de la univalencia, se planteó la opción entre un bachillerato clásico o técnico. Las necesidades de una naciente sociedad industrial plantearon este dilema a los sucesivos ministros de Instrucción Pública. Los años pasaron sin que se adoptara una solución adecuada al problema. García Alix, en 1900, se decidió por una solución de emergencia a «la española»; en su razonamiento, como España era un país pobre y sin medios para pagar una enseñanza doble, clásica y técnica, se implantó un bachillerato más corto; de siete años se redujo a seis y se intercalaron algunas disciplinas técnicas en el programa clásico. La solución, evidentemente, no era ésta, pero en esta línea se continuó a falta de una alternativa mejor.

Ante la caótica situación en la que se encontraba la enseñanza española y lo rudimentario de sus métodos, el informe de la Institución Libre opta por una reforma global que haga pasar a la enseñanza de instructiva en auténticamente educativa. Con cuidado exquisito, y apoyándose en las más modernas corrientes pedagógicas, ofrece un conjunto de remedios que, en muchos puntos, mantienen aún hoy su vigencia.

(3) JUAN UÑA: *Bases para una reforma de nuestra Instrucción Pública*, BILE, 31 de diciembre de 1918, núm. 705, p. 363.

(4) En el XII Congreso Socialista Español. Programa de Enseñanza, BILE, Madrid, 31 de agosto de 1928, núm. 820, pp. 244 y 245.

LA SEGUNDA ENSEÑANZA Y SU REFORMA (1)

La *Institución Libre de Enseñanza* agradece el honor que esa Comisión le ha dispensado, al solicitar de ella que informe sobre la reforma de nuestra segunda enseñanza.

«Ocioso es manifestar —se ha dicho ya en otras ocasiones— que la Institución, como tal, no profesa, ni en esta clase de problemas, ni en ninguna otra, un dogma concluso, rígido y articulado, con soluciones definitivas, a modo de recetas; sino un sentido general, capaz de recibir muy varias aplicaciones en cada tiempo, y que aspira sólo a mantenerse en comunión con las más autorizadas corrientes pedagógicas. Así es que deja a los autores siempre la responsabilidad de sus doctrinas.» Por tanto, los miembros de esta Corporación, que, según sus estatutos, «es completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político», es seguro que sobre el problema de la segunda enseñanza, como sobre tantos otros, mantienen puntos de vista distintos; modalidades que nada afectan a lo esencial de la obra común educadora que aquélla se propone, y en la cual todos ellos participan.

Por esto, conviene notar que las indicaciones que aquí se hagan no representan otra cosa que la expresión más acentuada del pensamiento de aquellos profesores de la Institución que individualmente han tenido ocasión de discurrir sobre el problema de la segunda enseñanza.

El *Boletín* de la Institución ha publicado, en efecto, desde muy antiguo y durante los cuarenta y dos años que lleva de vida, algunos estudios acerca del concepto y organización de la segunda enseñanza, de la situación de la misma en España y de las reformas que ésta necesita. En tales escritos y en otros varios, dados a luz en diferentes publicaciones, consta razonadamente lo que desde sus respectivos puntos de vista han expuesto algunos miembros de dicha Corporación acerca del referido problema. Mas, en el deseo de corresponder cumplidamente a la invitación recibida, e insistiendo en las salvedades expuestas, se hará aquí un breve resumen de las ideas más salientes, tiempo hace publicadas por la Institución acerca de esta cuestión, y de las tendencias que en la actualidad podrían significar la orientación más acentuada de la misma en este asunto.

Es evidente que toda organización, régimen y reforma de la segunda enseñanza se hallan en absoluto condicionados por el concepto que de la naturaleza de aquélla se tenga. De aquí que ésta haya sido, desde el primer momento, en la Institución, el problema capital y el que más ha interesado acometer, para abordar luego según él los restantes.

Ya en el prospecto para el curso de 1881-1882 afirmaba su propósito, dos años antes formulado en sus Juntas, de «fundir, hasta donde fuese posible, la primera enseñanza y la segunda, bajo la idea capital de que la una no es más que continuación y desarrollo de la otra, y de que las dos juntas deben formar, en consecuencia, un grado único y continuo de educación —el de la educación general—, del cual son ambos momentos tan sólo diferentes en la amplitud

(1) Informe presentado a la Comisión del Consejo de Instrucción pública por la Institución Libre de Enseñanza.

que recibe en cada cual de ellos esa obra, una misma en los dos casos, como unos mismos son también los objetos de estudio y los procedimientos educadores».

Este principio, que la experiencia no ha hecho sino confirmar, fue expuesto con las debidas fundamentaciones y aclaraciones en la Memoria presentada, en nombre de la Institución, al Congreso pedagógico de 1892 por el profesor don José de Caso, con el título: *Relación de la segunda enseñanza con la primaria. ¿Son ambas períodos de un mismo grado de cultura?*

Años más tarde, en 1897, aparece en el tomo XXI del *Boletín* de la Institución el trabajo de don Francisco Giner, *Grados naturales de la educación*. En él estudia los dos momentos que se distinguen en la educación, como se distinguen en la vida: «uno general, en que el hombre ejercita más o menos concertadamente todas sus facultades capitales; otro especial, en que, según la tendencia peculiar que en cada individuo predomina, coopera a alguna de las diversas obras que constituyen el sistema de los fines humanos. Ambos fines de la actividad son, por igual, indispensables. Si este último corresponde a su vocación y hace de él un órgano útil en la división del trabajo social..., a su vez la educación general, que mal o bien se nos impone, le hace interesarse en todos los restantes órdenes, fines, obras, extraños a su profesión; mantiene su espíritu abierto a una comunión universal y le impide desentenderse de ella y atrofiarse, cerrándose en la rutina de su oficio, aunque éste sea el del sacerdote o del filósofo... Considerada en el límite de la educación propiamente escolar, la primera de estas dos funciones abraza, sin solución alguna entre ellos, los varios institutos consagrados a preparar al hombre para vivir como tal, en sus relaciones todas; la segunda, los que procuran ponerlo en aptitud de desempeñar en la sociedad el ministerio a que se destina, sea elevado o humilde... la escuela general y la escuela especial; no hay lugar, al parecer, para otra tercera escuela.

«Ciñéndonos a la primera, también parece evidente que la educación y enseñanza primaria y la secundaria corresponden a un mismo proceso, del que, a lo sumo, constituyen dos grados, difíciles de distinguir, enlazados continua y solidariamente, merced a la identidad de su fin común, inspirados de un mismo sentido y dirigidos según unos mismos programas, una misma organización y unos mismos métodos, sin otras diferencias que las que en el desarrollo de estos elementos exige, no una dualidad arbitraria, sino la evolución natural del educando y sus facultades, cuya continuidad va cada vez pidiendo nuevas condiciones en aquella aplicación.»

Se ve, pues, la persistencia con que el concepto de la continuidad de los principios y procedimientos pedagógicos de la primera enseñanza en la segunda es nota primordial, en la opinión de este Centro, sobre la organización de este grado de estudios.

Ahora bien, ¿qué otros problemas surgen al lado de éste y cuyo estudio ponga de manifiesto nuevas necesidades de reforma?

Dice otro artículo del mismo profesor, publicado en el tomo XXVI del *Boletín*, ocupándose de los *Problemas urgentes de nuestra educación nacional*: «Después de la formación general del hombre, o más bien a la par con ella, se desenvuelve su preparación especial para el determinado oficio, mínimo o máximo, que le corresponde en la división de las funciones sociales... Destinadas la educación primaria y secundaria a dirigir la formación *general* del hombre como hombre, no en su especialidad profesional, como abogado, como

industrial, como científico, labrador, maestro, médico, etc., la historia ha enlazado aquélla, sin embargo, con las antiguas clases latinas del *trivium* y el *quadrivium* y la Facultad de Artes, apartándola de la primaria y estrechando más cada vez su conexión directa con la Universidad, sea como su grado inferior y más elemental (v. gr., en nuestro antiguo bachillerato en Filosofía, de 1845), sea, a lo menos, como preparación para ellas; y de aquí vinculándola en las clases medias, que han venido siendo casi las únicas universitarias. No sólo en el discreto libro de Maneuvrier, sino en todas partes se la denomina «educación de la burguesía». Pero el desarrollo inevitable del proceso primario, que parece llamado a absorber y rehacer, según su propio tipo, todos los órdenes de la educación general, ha venido a poner sus grados superiores en contacto más o menos parcial e irregular con el denominado secundario; naciendo de aquí ciertas formas intermedias, mal definidas, incoherentes, como la llamada *High School* y la *Middleclass school*, la *Mittelschule* y la *Bürger-schule*, *l'Enseignement primaire supérieur*, etc., como a su vez nacieron en la enseñanza secundaria otros tipos distintos del clásico y más afines a los de la primaria, la *Realschule*, el *Instituto técnico italiano*, *l'Enseignement moderne* francés, y otros semejantes. No puede decirse, en rigor, que ninguno de ellos posea hoy una característica diferencial propia; antes, la misma vaguedad de sus contornos contribuye a borrar más y más los límites entre la escuela primaria y la secundaria, que tiempos atrás parecían tan precisos... Unas y otras instituciones parece que oscilan desorientadas, buscando su función peculiar y su legitimidad en estas dos direcciones: ya en la aplicación más o menos profesional, especialista, industrial, técnica, ya afirmándose como otros tantos grados superiores de la educación general humana, que antes se cerraba en la escuela primaria, para el pueblo, y en la secundaria (clásica) para una «minoría selecta», o sea la burguesía gobernante... Pero entre nosotros, donde la pobreza de la cultura no ha exigido esa diferenciación en tipos múltiples, parece difícil vacilar en la solución. El enlace de la segunda enseñanza con la primaria, como un grado superior de evolución de un mismo proceso, perfectamente continuo, manteniendo la unidad de programa enciclopédico, de organización pedagógica, de métodos educativos realistas, contra el psitacista memorismo; de utilidad social, al par que de orientación ideal humanista, elevaría la condición de ambas, sin duda, pero sobre todo la de aquella cuya ineficacia es hoy notoria, merced a su estructura. Pues ésta la lleva, casi diría la arrastra irremisiblemente, punto menos que a abandonar la educación integral de sus alumnos (¡y a qué edad!) y a aplicar los procedimientos, buenos o malos, pero usuales en la Universidad, a niños que ningún país civilizado deja salir de la escuela primaria en el grado de formación y cultura con que aquí entran en los Institutos».

De este grave conflicto entre la necesidad de continuar, sobre todo en nuestro país, el período de la educación general durante el mayor tiempo posible, y de la necesidad también de no retrasar indefinidamente una preparación para especializar conforme al sentido de la vocación particular del alumno, ha nacido el sistema de la bifurcación de los estudios en el plan de la segunda enseñanza, cuya bifurcación ha de hacerse según principios que no supriman en cada rama todos los contactos con la opuesta, sino que, por el contrario, mantengan en cada especialización ciertos trabajos y estudios destinados a fomentar y sostener vivo el interés por las materias y problemas de una cultura integral.

De estas consideraciones sobre la naturaleza y la crisis actual de la segunda enseñanza, se desprenden todas las exigencias que pueden formularse acerca de su organización en general, el valor de cada uno de sus factores y de las tendencias con que deben acometerse las reformas.

Resulta que la segunda enseñanza, atendiendo a su origen histórico, que ha de buscarse, ya en la antigua facultad de artes, que preparaba para las facultades mayores; ya en los estudios y colegios de humanidades, que, con carácter superior, y frente a la Universidad escolástica, surgieron en el Renacimiento, aparece, al abrirse la época moderna, con estas tres notas: a) se acerca mucho más en su estructura al tipo universitario que al primario; b) constituye el factor principal de la educación burguesa; c) suscítase durante ese período de enseñanza, por ser el que corresponde a la adolescencia, la necesidad de una preparación especial para ejercer las respectivas profesiones de la vida. Desentrañar y resolver las dificultades que llevan dentro cada una de estas tres notas constituye, en realidad, el problema total de la segunda enseñanza.

Por lo que hace a la primera nota, si en todas partes ha ido perdiendo más o menos la segunda enseñanza el carácter universitario a que debe su origen, en España, como ya se indicó, lo conserva todavía, en cuanto a la concepción dominante, a la labor de su profesorado, al régimen de las clases y a la vida de los alumnos.

Sólo en países de nueva formación, como los Estados Unidos de la América del Norte, más libres que los otros del peso de las tradiciones, tomó la segunda enseñanza, al organizarse, y ha conservado siempre, su verdadero carácter de escuela superior (*High School*), prolongación natural, sin diferencias sustanciales, en cuanto a programa y a métodos, de la escuela primaria, por ser el que más responde a su naturaleza.

Hacia este segundo tipo se va orientando hoy en todas partes la segunda enseñanza, y hacia éste debería orientarse también en España, ya que en esto, como en todo, y en la época actual como en las anteriores, es inútil que los pueblos más o menos atrasados se pongan a inventar lo que ya está descubierto. No es sólo que sea conveniente, es que no se puede por menos, si se quiere vivir, de tomar las cosas donde ya dan fruto; sin duda que para mejorarlas a fuerza de trabajo, si fuese posible, pero empezando por utilizar lo que otros han hecho.

En este respecto, lo primero que se necesita es acabar con los restos universitarios que tiene nuestra segunda enseñanza, y convertirla en absoluto al tipo de escuela primaria. Cuando se habla de universitario, se quiere decir, *mal universitario*, anticuado ya y desacreditado en el mundo. A saber: programa de asignaturas sueltas, estudiadas solamente durante uno, o a lo más dos años; lecciones y explicaciones en forma de conferencia o discurso durante una hora y aprendizaje de memoria en libros de texto; poco tiempo de comunicación del profesor con los alumnos, y casi ninguna relación con ellos fuera de clase; falta de larga permanencia de los mismos en el local; de recursos educadores, fuera del trabajo en los libros y de las lecciones de clase, y de locales a propósito para realizar toda esta obra.

Como se ve, cambiar el carácter actual universitario decadente de nuestra segunda enseñanza en el de escuela primaria lleva consigo su transformación completa. Y al decir escuela primaria, se entiende, claro está, no nuestra actual

escuela primaria, que apenas existe, sino la concepción esencialmente educadora que ha ido siempre unida a ese grado de la enseñanza; concepción que se ha hecho efectiva para tal grado antes que para otros en todos los países más adelantados, y que desde la escuela se ha extendido en aquéllos a la segunda enseñanza y a la Universidad misma, donde hoy, por lo que se refiere al régimen interno y externo, no se aspira en el fondo a otra cosa que a aplicar, en consonancia, claro está, con la respectiva edad y formación de los alumnos, aquellos principios educadores que siempre se han considerado esenciales de la escuela primaria.

Por consiguiente, para reformar nuestra segunda enseñanza, se necesitaría cambiar su actual régimen, meramente instructivo, por otro que abrace todas las esferas de la educación. Régimen que no se limita a la asistencia del alumno a clase, sino que exige su permanencia en el local durante todo el día, haciendo vida escolar de trabajo, de juego, de excursión, de comida, si fuera preciso, con sus compañeros y profesores, y ofreciendo así ocasiones para que se produzca, no la mera instrucción y enseñanza, sino la plena educación intelectual, y con ella la del sentimiento y la del carácter; aquella que abraza desde el pensar y discurrir hasta la limpieza corporal y el refinamiento de las maneras; la armoniosa salud, en suma, del cuerpo y del espíritu, para lo cual, ya es bien sabido que no hay factores tan eficaces como los que proporciona la continuidad de comunión con el medio más sano posible en todos los momentos de la actividad, desde el trabajo más severo hasta la función al parecer más nimia y subalterna.

He aquí, por tanto, en pocas palabras, los cambios más importantes que dicho régimen traería consigo.

Al *programa* (de cuyo contenido se hablará luego) habría de dársele una ordenación concéntrica de los asuntos, en la que todos se tratarían, con más o menos intensidad, durante varios cursos, acabando para siempre con los restos, aún tan numerosos, de asignaturas por años. En la labor de clase habría de presidir la excitación al pensar, mediante el coloquio, y de aquí, al trabajo personal, mediante la lectura y la redacción en las horas de estudio. Para lograr esto, las clases no deberían exceder de 30 a 35 alumnos. Estos permanecerían en el Instituto, no sólo para sus clases, sino para el trabajo personal y estudio de sus lecciones, así como para el juego y demás diversiones. Los profesores, que no podrían limitarse a las pocas horas que hoy tienen de clase, dirigirían personalmente —jamás por medio de inspectores o ayudantes, de personal subalterno, en suma, sistema este antieducador por excelencia— toda la educación de los alumnos, desde las clases hasta las excursiones, paseos, comidas, juegos, etc. Los edificios, amplios, modestos, higiénicos —lo más contrario a los viejos existentes y a los modernos que, desgraciadamente, suelen construirse—, habrían de estar provistos de todo lo necesario, que huelga puntualizar en este sitio, aunque sí conviene advertir que para el nuevo régimen son tan necesarios, por lo menos, como las clases, los jardines, los talleres de trabajo manual, y, sobre todo, los campos de juego.

La segunda nota, o sea la de educación de la burguesía, que distingue hoy a la segunda enseñanza, debe desaparecer radicalmente. Conviene apresurarse a satisfacer las justas aspiraciones que el proletariado consciente comienza a manifestar en todas partes. Lo que significa que hay que abrir la segunda enseñanza a todo el mundo gratuitamente, como se ha hecho con la primaria desde hace ya un siglo. Y para aquellos a quienes la necesidad del trabajo

diurno no les consienta disfrutar de ella, hay que organizarla a horas extraordinarias y convenientes, para cumplir la obligación que el Estado tiene de ofrecer a todos los ciudadanos las mismas facilidades de éxito y de bienestar en la vida.

La tercera nota, o sea la de servir de preparación para las profesiones, es la que principalmente ha dado lugar, en los últimos treinta años, a la llamada crisis de la segunda enseñanza. Ella es la que origina el problema del bachillerato único o de los varios bachilleratos, sobre el que tanto no sólo se ha discutido, sino ensayado en todos los países. En todos menos en España. Y esto, por dos razones. La primera, porque discusiones y ensayos han versado principalmente, podría decirse que casi únicamente, sobre el valor y la importancia del latín y del griego en la cultura general o secundaria, y en España, por desgracia, desde hace mucho tiempo, el griego desapareció de la segunda enseñanza, y el latín se halla en ella tan vergonzante y miserablemente como si no existiera. El problema, pues, no podía repercutir, salvo de un modo teórico y sólo en la mente de algún aficionado, allí donde no había materia para ello.

La segunda razón íntimamente relacionada con la anterior consiste en los pocos años que dura nuestra segunda enseñanza, comparada con la de todos los demás países, y en la prematura edad, por tanto, en que nuestros jóvenes obtienen—si esto es obtener—su bachillerato. No hay tiempo para estudiar seriamente latín ni griego en esa edad ni en tan cortos años. En ello somos una deplorable excepción en el mundo, y en ello consiste uno de los mayores vicios de nuestra segunda enseñanza, vicio que afecta perversamente a toda la labor de nuestras Universidades, ya que los alumnos llegan a ellas, por lo general, a los dieciséis años, cuando no a los quince, sin contenido de cultura, ni formación de espíritu, mientras que en los demás países no suelen obtener el bachillerato, ni, por tanto, llegar a la Universidad, hasta los dieciocho, cuando menos, o diecinueve años.

Urge reformar esto de un modo absoluto. Y, en ese caso, cabría plantear, como en otros países, la cuestión de los bachilleratos; y convendría resolverla siguiendo lo que claramente constituye la orientación general de los demás pueblos. A saber, constituyendo un primer período común, el más largo, para todos los alumnos; formado, en cuanto al programa, por aquellos asuntos que en la actualidad son considerados más generalmente como constituyendo el bagaje necesario a un hombre culto; y otro segundo período, más corto que el anterior, donde, sin abandonar por completo los demás asuntos, se inicia un predominio especial de aquellos que libremente el alumno quiera cultivar en armonía con su interés, vocación y aptitudes. Debe fomentarse en muy amplia escala este sistema *optativo*, ofreciendo para ello gran número de asuntos y gran libertad, y cada vez mayor ésta, según la edad y grado de formación de los alumnos, en cuanto a las combinaciones de estudios que pueden elegirse.

Conviene no olvidar que, si bien es verdad que en todo el primer período de la educación humana—que, según viene diciéndose, abraza ambos grados, el primario y el secundario—*predomina*, sin duda, el carácter general antes y sobre toda distinción de aptitudes especiales y profesiones determinadas, no surgen éstas, sin embargo, como por encanto, o mecánicamente, al terminarse dicho período, como si la legislación de la enseñanza pública así lo tuviera ordenado y previsto; antes bien, la aptitud particular y la orientación

profesional tienen también su asiento y se hallan desde el principio—cierto que casi siempre en estado latente y caótico— en lo más íntimo de la naturaleza humana; y fin esencial de la educación es procurar descubrirlas cuanto antes, para cultivar, en medio y al par que lo humano, el especialista que hay siempre en el hombre.

Y como los intereses reveladores de las aptitudes particulares no suelen mostrarse de mejor modo ni tan claramente como al choque de aquellas realidades que con ellos guardan consonancia, de aquí surgiría, llevado el principio con rigor, la tendencia, no ya sólo a extender el horizonte de los programas de la segunda enseñanza a todas las ramas de la cultura *intelectual*—que esto hace tiempo que se viene realizando, para ampliar más seguramente el círculo de las garantías o motivos evocadores de las aptitudes—, sino a introducir también en aquel horizonte una serie de labores manuales, cuanto más varias mejor; rudimentos de oficios, que formen como el abecedario de la industria en sus diversas ramas, y al contacto de los cuales, aparte de la adquisición y desarrollo de la destreza del espíritu a través de la mano—lo que a todo hombre es necesario—, habría de servir para despertar las aptitudes orientadas hacia semejante esfera, y a rehabilitar a la misma en cierto modo, de conformidad con los tiempos que se anuncian, del injusto menosprecio con que el viejo intelectualismo suele considerarla.

Fiel a su carácter burgués, la segunda enseñanza ha conducido, hasta ahora, a direcciones literarias, científicas y técnicas, pero no a direcciones manuales. Si, como parece, está llamada a perder en el porvenir aquel carácter, tal vez deba pensarse que no ya sólo en la escuela primaria, sino también en la secundaria, desde el primer momento, y juntamente con la cultura de la inteligencia, del sentir y del carácter, cabe poner los medios para despertar la aptitud y procurar el desarrollo de la actividad creadora, mediante la destreza de la mano.

En punto a *exámenes*, establecido el régimen de que se viene hablando, huelgan todos, en la forma usual en que ahora se verifican, lo mismo los de asignaturas, que entonces serían de cursos, que los finales o de bachillerato. Los profesores en cada clase, y el claustro en conjunto, decidirían de las aprobaciones, sin más ejercicios que los resultados del trabajo diario y el conocimiento personal de la formación del alumno. Para los libres, quedaría tan sólo el examen final del bachillerato, con ejercicios muy varios y muy razonados, escritos sobre todo, orales y prácticos, y encaminados principalmente a concluir con la repetición de textos y el puro memorismo.

Para conducir a la práctica toda esta reforma, la primera y más ineludible exigencia es la *preparación del profesorado* que ha de llevarla a cabo. Sin contar con el personal capacitado, nada debe emprenderse, pues en toda obra viva, sin el órgano que ha de realizarla, resultará aquélla inútil o contraproducente. Este es, por tanto, el factor esencial de la reforma; y su preparación—conviene repetirlo— el primer problema que debe acometerse. No hay país que no haya concedido a esta cuestión desde antiguo la más alta importancia, y son varios los sistemas que se han ensayado para alcanzar aquel propósito: ya escuelas normales superiores, ya seminarios pedagógicos, ya cursos y escuelas prácticas en las Universidades. «En España—ha dicho el señor Giner— tal vez sería una solución acertada, en las condiciones de nuestra enseñanza, la constitución en el doctorado de las Facultades de Filosofía y Letras y de Ciencias de una verdadera escuela normal para el profesorado secun-

dario, a semejanza de la de París, o de la que, inspirada en ésta, se organizó en 1847 entre nosotros, para ser suprimida pocos años después; por más que, en rigor, formando una serie continua la primera y la segunda enseñanza, bastaría reorganizar, ampliar y elevar las escuelas normales que hoy poseemos, y que, por su viciosa y deficiente constitución, son ineficaces para el mismo profesorado primario, cuya obra es más elemental.

En todas partes se acentúa la corriente de incluir en el organismo universitario la preparación del profesorado de segunda enseñanza, y se considera igualmente que dicha preparación ha de ser toda ella profesional y práctica; sobre la supuesta base de contenido de cultura y de formación teórica es de necesidad que no falte en dicha preparación, y a diario, ninguno de los tres factores esenciales de toda actividad artística y de toda escuela normal en este caso: el hacer, o sea aquí *el enseñar; el ver enseñar; y el juicio crítico acerca de la enseñanza hecha*. Dicho se está que tal seminario o escuela pedagógica no ha de acometerse tampoco como, por desgracia, se acostumbra, abstracta y teóricamente, sino sólo en la medida en que se cuente con personas capaces de cumplir lo que dicha función exige. Y si no hubiera más de una o dos, de una o dos, y no de más, debería constar la escuela. Para empezar, nada habría de mayor conveniencia que encomendar a algunas de reconocida autoridad la elección de aquellos profesores que hubieran de ir al extranjero a prepararse formalmente durante largo tiempo en los mejores seminarios pedagógicos y escuelas secundarias, y sólo después, en la medida del personal así preparado, y no de una vez en todo el país, ni tampoco mezclando el sistema y el personal antiguo con el nuevo en un mismo instituto, sino centro por centro y paulatinamente, habría de establecerse la reforma.

El *internado*, de cualquier género que sea, es siempre un mal, porque es mala siempre, salvo en casos anormales, sustraer en absoluto al niño de la vida de familia. Pero a él hay que acudir, sin embargo, cuando la familia no se encuentra en la misma localidad de la escuela. En tal caso, por consiguiente, la fórmula para el régimen del internado es clara y precisa. Será éste tanto más perfecto cuanto más se acerque a la vida de familia. Ningún modelo mejor puede adoptarse que las casas tutoriales de las grandes escuelas públicas inglesas. Casas dirigidas por familias de los mismos profesores, con sus propios hijos, y siempre con reducido número de niños internos. Pero esta función no es menos delicada que la de dar clase, y, en cambio, es mucho más difícil el encontrar quién pueda desempeñar ésta educadoramente que la de la enseñanza.

El *preparatorio* de las facultades guarda en España estrecha relación con la segunda enseñanza, y tal vez debiera comenzarse por aquél la reforma de ésta. Se ha dicho, y todo el mundo está convencido de ello, que los alumnos llegan a la Universidad sin la preparación suficiente para el trabajo que allí debería hacerse, tanto en contenido de cultura como en formación de espíritu, y, sobre todo, en manejo de las disciplinas instrumentales, por ejemplo, lenguas antiguas y modernas; y se ha repetido igualmente que aquéllos comienzan la enseñanza universitaria a una edad prematura. Estos dos factores originan, si no de un modo exclusivo, muy principalmente, casi todos los conflictos internos y externos, o sea de eficiencia instructiva y de orden y disciplina, que en la Universidad, con harta frecuencia, se producen. Nada más absurdo a este respecto, o sea más antipedagógico y desmoralizador, que lanzar a la Universidad todos los años una tal enorme masa innominada y amorfa de mu-

chachos en la edad más crítica de la adolescencia, en el instante en que casi todas las actividades espirituales ceden paso transitoriamente a la animalidad, en el momento supremo de la instintiva rebeldía, y lanzarla, en un régimen como el nuestro, sin la menor guía, ya que no fuerte amparo y tutela.

Es urgente remediar esta situación acometiendo la reforma del año preparatorio. Bastaría para ello transformarlo por ahora en dos años, separarlo en absoluto de los locales universitarios y aplicarle enteramente el régimen de que se ha hablado para la segunda enseñanza. Programa, no de tres o cuatro asignaturas, sino de todas aquellas, de contenido o instrumentales, que conduzcan a preparar al alumno para la disciplina por él elegida; pero, además, con otros asuntos optativos que contrapesen la especialización profesional y no hagan perder de vista la cultura y formación humanas. Clases muy poco numerosas, muchos profesores y larga permanencia de ellos con los alumnos. Gran desarrollo de los juegos corporales al aire libre, de las excursiones y de las sociedades de estudiantes. Locales muy amplios, lejos del centro, en pleno campo, y que ofrezcan facilidades para todo este régimen.

Así se conseguiría aumentar de hecho dos años a nuestra segunda enseñanza, acercándonos a la de otros países; años que podrían ser, por ahora, los de carácter especial o preparatorio, conservando en los institutos los mismos seis actuales cursos, mientras se crean las condiciones necesarias para proceder, con gran tacto siempre y sólo en la medida del personal disponible, a su reforma.

De los dos grandes problemas de la administración pedagógica en un pueblo, el de proveer a la más amplia y sólida cultura general humana de sus habitantes, y el de mantener viva la fuente de la ciencia, procurando la formación de especialistas e investigadores, parece que en España no se ha enfocado todavía el primero en la medida siquiera que se ha hecho ya con el último. Y no hay duda de que urge acometerlo en la mayor intensidad posible, acudiendo con todas las energías nacionales a la más rápida transformación de la primera y la segunda enseñanza. Pues si al cabo España, a pesar de la miseria en que viven sus universidades y centros superiores, produce científicos y aporta de vez en cuando al acerbo común valiosos productos originales de su labor intelectual y artística, ya que la verdadera individualidad, donde quiera y como quiera que sea, logra siempre salvarse, es lo cierto, por el contrario, que lo que más le falta a nuestro pueblo, en contraste con los que hoy van a la cabeza del mundo, es aquel alto, uniforme y general nivel de cultura humana suministrado por una sólida y prolongada segunda enseñanza, característico de la civilización moderna y condición indispensable para el ulterior progreso de la ciencia, del arte, de la moral, de la justicia, de la riqueza, de la paz y del sano y obligado goce de la vida.

Y habrá de terminarse todavía con una indicación relativa al modo de proceder, y que es como la clave y la garantía de éxito de toda obra. Abraza dos puntos. El primero consiste en la necesidad de resolver aquellas dificultades y conflictos que pudieran todavía surgir, afectando al sagrado de la conciencia, no con la simple tolerancia que en esta esfera disminuye siempre la plena dignidad de la persona, sino con el reconocimiento del perfecto derecho y con la más absoluta justicia e igualdad de ciudadanía, único camino para lograr la pacificación de los espíritus. El segundo toca a la necesidad igualmente de sustraer toda la reforma, no sólo al continuo cambio, al tejer y destejer de la vida política, sino a las pasiones que lleva consigo, encomen-

dando aquélla, con carácter de continuidad, al grupo de personas, siempre reducido, que, sin distinción de partidos y opiniones políticas, hayan dado señal de su competencia en estos problemas, de su interés hacia ellos, y, lo que importa más todavía, de la constante rectitud en sus resoluciones.

Estas consideraciones, si no encierran los ideales extremos que algunos miembros de la Institución libre llegarían tal vez a formular acerca de la segunda enseñanza, representan al menos aquellas medidas inmediatas que, a juicio de dicha corporación, tiene el país ya hoy derecho a exigir de sus gobernantes en esta esfera.

Documentación

PLAN EDUCATIVO GLOBAL DE LA REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

En 1970 fue constituida en la República Federal de Alemania una comisión formada por miembros de la Federación y de los «länder» para preparar un plan educativo común a largo plazo. Durante la primera reunión, la comisión instituyó varios comités y grupos de trabajo con la misión de formular un proyecto de plan, que fue presentado a información pública. Las organizaciones y asociaciones de educación tuvieron ocasión de formular sus propuestas de modificación. Posteriormente, la comisión presentó un informe provisional al gobierno federal y a los gobiernos de los «länder» quienes lo adoptaron como base de trabajo para ulteriores deliberaciones.

La elaboración del plan responde a la idea de que la realización de reformas globales a largo plazo en el campo de la educación exige una planificación común en este sector. La finalidad perseguida es «la elaboración de un sistema educativo que responda al derecho de cada uno a exigir la promoción y el desarrollo de su inteligencia, de su talento y aptitudes, dándole así la posibilidad de asumir, por sí mismo, sus responsabilidades en la vida privada, profesional y social. De este modo, la igualdad de oportunidades y la eficacia, reforzándose mutuamente, llegarán a ser los principios informadores del sistema educativo del futuro».

El plan tiene en cuenta datos de la economía nacional, necesidades financieras y de personal, y el período necesario para desarrollar y experimentar diferentes ramas de estudio, métodos, medios y contenidos. Un punto importante del plan son las reformas de fondo, que incluyen modificaciones de objetivos, contenidos, formas de trabajo y procedimientos de evaluación. Estas reformas, en opinión de los autores del plan, necesitan, de un lado, una colaboración entre las instituciones de enseñanza y la opinión pública, y de otro, un derecho más amplio de participación del profesorado, de los padres y de los alumnos.

Del plan global (versión reducida) se reproduce la parte relativa a objetivos de enseñanza preescolar, primaria y secundaria.

LA ENSEÑANZA PREESCOLAR, PRIMARIA Y SECUNDARIA

1. LA ENSEÑANZA PREESCOLAR

La enseñanza preescolar engloba a todas las instituciones de formación y enseñanza complementarias del hogar familiar, y se dirige a niños de tres años de edad, cumplidos en el momento de comenzar la escolarización. Dentro

de éstos se distingue entre los de tres a cuatro años y los de cinco. Dado que es posible encontrar niños de cinco años de edad tanto en la enseñanza preescolar como en la primaria, este grupo será examinado en un capítulo aparte.

Está previsto ampliar la enseñanza preescolar, de modo que todos los niños de tres y cuatro años de edad puedan, si sus padres lo desean, obtener una plaza escolar. De esta manera podrán ser aplicados los nuevos conocimientos en el campo de la pedagogía infantil, al impartirse programas educativos apropiados a su edad, entre cuyos objetivos figura el de remediar en lo posible las inadaptaciones y desventajas individuales. Ello supone la reducción de los grupos y la mejora del equipamiento en locales y material.

ENSEÑANZA PREESCOLAR (NIÑOS DE TRES Y CUATRO AÑOS)

1970	1975	1980	1985
2.013.000 niños de tres y cuatro años	1.441.000 niños de tres y cuatro años	1.363.000 niños de tres y cuatro años	1.426.000 niños de tres y cuatro años
<i>Necesidades supuestas</i>			
543.000 puestos en centros maternales = 27 % alumnos por profesor	750.000 puestos en centros maternales = 52 % de los niños de tres y cuatro años	954.000 puestos en centros maternales = 70 % de los niños de tres y cuatro años	999.000 puestos en centros maternales = 70 % de los niños de tres y cuatro años
20,4	18	17	17
<i>Superficie útil en metros cuadrados</i>			
2,2	2,2	2,8	3,5
<i>Coste en millones de D. M. (precios relativos)</i>			
759	241	1.463	1.601

2. LAS INSTITUCIONES PARA NIÑOS DE CINCO AÑOS

Hoy en día, los niños de cinco años asisten tanto a los centros de enseñanza preescolar como a los de primaria. Saber si la relación pedagógica existente entre la enseñanza elemental y la preescolar exige también una coordinación de la organización de los centros destinados a niños de cinco años, ya sean éstos de enseñanza preescolar o de primaria, es un problema que sólo será resuelto cuando se disponga de suficientes experiencias en este campo. Queda igualmente por decidir si la asistencia a los centros destinados a niños de cinco años será obligatoria en el período cubierto por la planificación, y en qué medida y en qué condiciones los estudios primarios podrán ser terminados con un año de antelación.

En el período cubierto por la planificación, los centros destinados a niños de cinco años serán ampliados, de manera que, en la medida de lo posible, todos los niños de este grupo de edad puedan acudir a ellos.

Es preciso desarrollar nuevos programas para niños de cinco años y adaptarlos a las exigencias del año escolar siguiente para niños de seis años, con el fin de dar a los estudios escolares un paso armonioso.

El incremento del número de centros destinados a niños de cinco años no debe tener como consecuencia el que los contenidos y formas de trabajo de la actual primera clase de la escuela primaria sean transferidos a estos centros.

El desarrollo previsto partirá de las bases existentes en la enseñanza preescolar y primaria. Exige además una estrecha cooperación entre padres, profesores, educadores, administraciones y organismos interesados. Además es necesario acentuar la formación del educador en este grupo de edad.

El plan global de educación prevé tres alternativas para la integración de los niños de cinco años en la enseñanza preescolar o en la primaria:

	1970	1975	1980	1985
ALTERNATIVA I				
<i>Niños de cinco años:</i>				
a) En enseñanza preescolar	53,4	60	35	—
b) En enseñanza primaria	0,9	10	50	100
ALTERNATIVA II				
<i>Niños de cinco años:</i>				
a) En la enseñanza preescolar	53,4	60	55	40
b) En la enseñanza primaria	0,9	5	30	60
ALTERNATIVA III				
<i>Niños de cinco años:</i>				
En la enseñanza preescolar	53,4	60	85	100

El cuadro siguiente muestra la evolución de acuerdo con la alternativa I.

El cálculo de las relaciones entre el número de alumnos y profesores, entre superficie útil y alumnos, y entre equipamiento, alumnos y años se basa en las cifras correspondientes a la enseñanza preescolar o a la primaria.

Los costos totales se calculan en base a la alternativa I y están comprendidos en los previstos para la enseñanza preescolar o para la primaria.

NUMERO DE NIÑOS DE CINCO AÑOS EN LA ENSEÑANZA PREESCOLAR Y PRIMARIA Y NIÑOS DE SEIS AÑOS SIN ESCOLARIZAR

1970	1975	1980	1985
1.024.000 niños de cinco años	1.151.000 niños de cinco años	918.000 niños de cinco años	907.000 niños de cinco años
556.000 plazas	806.000 plazas	780.000 plazas	907.000 plazas
= 54,3 % de los niños de cinco años	= 70 % de los niños de cinco años	= 85 % de los niños de cinco años	= 100 % de los niños de cinco años

3. ENSEÑANZA PRIMARIA

La enseñanza primaria tiene como propósito asegurar el paso progresivo de una enseñanza que, en su fase elemental, se caracteriza ante todo por los juegos escolares, a otra más sistemática de trabajo escolar.

Está previsto renovar los programas de estudios ofrecidos en la enseñanza primaria, estimulando, por ejemplo, el aprendizaje a través del descubrimiento personal, el trabajo independiente y en cooperación y el entrenamiento en la resolución de problemas. El contenido y las formas de los programas escolares ofrecidos deben ser adaptados a las aptitudes del niño que aprende, a las experiencias que ha acumulado y al camino que ha recorrido en su vida de alumno. Una estructura más flexible de las clases es una condición fundamental.

Otro de los objetivos principales de la extensión de la enseñanza primaria es aprovechar el número en aumento de profesores para reducir los efectivos de alumnos por clase, que, sobre todo en este nivel, no es satisfactorio desde el punto de vista pedagógico.

ENSEÑANZA PRIMARIA

1970	1975	1980	1985
Alumnos			
3.998.000	3.924.000	2.810.000	2.715.000
<i>Número de alumnos por profesor</i>			
37	33-30	25-22	23-19
<i>Superficie útil por alumno en metros cuadrados</i>			
2,6	2,6	3,2	4,2
<i>Coste en millones de D. M. (precios relativos)</i>			
4.203	5.375	8.200	12.871

4. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA I

La enseñanza secundaria I engloba todas las ramas, desde la enseñanza primaria hasta el noveno año escolar, realmente el décimo. Es cierto que hasta el momento muchos alumnos terminan su escolaridad a tiempo completo al cumplir el noveno año escolar; sin embargo, la tendencia actual es a que un número de alumnos, siempre en aumento, opten por realizar un décimo año de escolaridad a tiempo completo.

La enseñanza secundaria I tiene por finalidad asegurar a todos los alumnos *una formación de base general con orientación científica*. Esto implica que es necesario evitar en el futuro toda orientación hacia una vía determinada dema-

siado prematuramente. A fin de tener en cuenta las dotes y aptitudes del alumnado, se propone introducir una *diferenciación tanto en el plano de las asignaturas optativas como en el de los niveles a alcanzar*, al tiempo que se mantiene un tronco obligatorio incluyendo programas comunes.

La Federación y seis «länder» consideran que estos principios presuponen las estructuras de la escuela global integrada («integrierte Gesamtschule»). Los cinco «länder» restantes han tomado en consideración los mismos principios; sin embargo, no están convencidos de que la escuela global integrada sea la que mejor responde a estos objetivos. Opinan que una organización escolar diferenciada puede asegurar mejor la promoción de los diferentes talentos. Por este motivo, consideran que una decisión sobre las estructuras futuras de la enseñanza secundaria I sólo puede ser tomada después de concluido el programa experimental común, ya en funcionamiento, que fue iniciado por la conferencia de los ministros de Asuntos Culturales y que afecta a las escuelas globales integradas y cooperativas, prosiguiendo paralelamente el desarrollo del sistema escolar tripartito.

ENSEÑANZA SECUNDARIA I

1970	1975	1980	1985
Alumnos			
4.287.000	5.073.000	5.237.000	4.179.000
<i>Número de alumnos por profesor</i>			
23,2	22-21	22-20	20-18
<i>Superficie útil por alumno en metros cuadrados</i>			
3,7	4,2	5,0	6,3
<i>Coste en millones de D. M. (precios relativos)</i>			
9.045	13.652	16.873	18.083

Se ha adoptado por unanimidad la decisión de integrar los dos primeros años de enseñanza secundaria I en un *ciclo de orientación* donde todos los alumnos reciban programas de formación comunes. La Federación y seis «länder» consideran que este ciclo de orientación debe ser organizado con independencia del tipo de escuela. Los otros cinco «länder» opinan que es posible asimilar el ciclo de orientación, desde el punto de vista de la organización, en los diferentes tipos de escuelas y desarrollarlo con independencia de éstos.

Al término de la enseñanza secundaria I está previsto ofrecer a todos los alumnos la posibilidad de presentarse a un *examen de fin de estudios*. El certificado de fin de estudios secundarios I supone la adquisición de una cierta cualificación en una disciplina de base común y en una optativa, y, sobre todo, abre el acceso a las ramas correspondientes de la enseñanza secundaria II.

En la medida en que la formación profesional de base empiece después del noveno año escolar, está también previsto ofrecer la posibilidad de adquirir el certificado de fin de estudios secundarios I, después de un año de formación profesional de base, sin perder el carácter de primer año de formación profesional. Se propone —particularmente en la enseñanza secundaria I, pero también en la primaria y secundaria II— aumentar el número de escuelas abiertas durante todo el día, dedicadas primordialmente a niños procedentes de un hogar familiar difícil.

PORCENTAJE DE ALUMNOS QUE TERMINAN DIEZ AÑOS DE ESCOLARIDAD EN RELACION CON LA POBLACION DE SU MISMA EDAD

1970	1975	1980	1985
40,4 %	60 %	80 %	100 %
<i>Porcentaje de alumnos que asisten a escuelas con prolongación de jornada en relación con los escolarizados a tiempo completo en todos los sectores de enseñanza, incluyendo las escuelas especiales.</i>			
0,4 %	2 %	15 %	30 %
<i>Costes suplementarios debidos a la implantación de escuelas con prolongación de jornada (precios relativos).</i>			
9	87	951	2.480

5. LA ENSEÑANZA SECUNDARIA II

La enseñanza secundaria II engloba todas las ramas de estudios conectadas directamente con la enseñanza secundaria I.

Es decir:

- las ramas de estudios preparatorias para una actividad profesional (ramas que cualifican para una actividad profesional). Pueden ser seguidas en las escuelas a tiempo completo o combinando la escuela y la empresa (sistema dualista);
- las ramas de estudios orientadas hacia la enseñanza superior;
- las ramas de estudios conducentes a una cualificación profesional más o menos especializada, que abren al tiempo el acceso a la enseñanza de nivel terciario;
- las ramas de formación para los jóvenes que entran actualmente a la vida activa sin presentarse a un examen de fin de estudios (ramas que permiten la entrada en la vida activa).

La reestructuración de los contenidos, métodos de trabajo y formas de organización de la enseñanza secundaria II se realizarán sobre la base de los siguientes principios:

Todas las ramas de la enseñanza secundaria II serán estructuradas de manera que ofrezcan a cada uno de los alumnos la posibilidad de establecer prioridades en función de sus dotes y aptitudes.

Asegurar la equivalencia entre la formación profesional y la formación general es una tarea urgente que debe realizar la política educativa. Supone la reorganización y la extensión de la formación profesional, así como el desarrollo del último ciclo de los liceos en la forma diferenciada elaborada de común acuerdo.

NUMERO DE ALUMNOS QUE CURSAN RAMAS DE ESTUDIOS DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA II, EN TANTO POR CIENTO SOBRE EL TOTAL DE ALUMNOS

1970		1975		1980		1985	
9,1 %	3,2 %	8 %	6 %	5 %		2 %	
	15,1 %	10 %	17 %	14 %	19 %	15 %	23 %
9,5 %					9 %		12 %
63,1 %		59 %		53 %		48 %	
ramas de estudio orientadas hacia la enseñanza superior.		ramas de estudio que conducen a una formación profesional más o menos especializada dando al tiempo acceso a la enseñanza de nivel terciario.		ramas de estudio que cualifican para una actividad profesional, sistema dualista, escuelas a tiempo completo.		ramas que permiten la entrada en la vida activa.	

Está previsto, en la actual formación general y profesional, armonizar y unir más estrechamente el contenido de los programas de estudio ofrecidos.

La parte teórica de las ramas de estudio que conducen directamente a una actividad profesional (ramas cualificadoras de una actividad profesional) será desarrollada y diferenciada sin perder de vista las exigencias de la práctica. Esto se aplica particularmente a los casos en que la formación está dispensada en parte en la escuela y en parte en la empresa (sistema dualista).

Las posibilidades de formación en las pequeñas y medianas empresas son a menudo limitadas. Por este motivo se otorgará una particular importancia al desarrollo y extensión de los *centros de formación interempresariales*.

En este sentido se tratará de asegurar la equivalencia de los programas de un mismo nivel, los cuales, en el momento presente, se evalúan distintamente en la formación general y en la profesional y dan acceso a ramas de formación diferentes.

Las ramas de estudios que conducen a una formación profesional más o menos especializada y dan al tiempo acceso a la enseñanza de nivel terciario recibirán un notable impulso.

Está propuesto realizar experiencias piloto, poniendo en común las distintas ramas de estudios o modos de formación de la educación general y profesional y evitar el aislamiento de la escuela profesional a tiempo parcial.

A los jóvenes no presentados al examen de fin de estudios se les ofrecerá la posibilidad de cursar ramas de formación adecuadas (ramas que permitan la entrada en la vida activa).

La nueva estructura de las ramas de estudio de la enseñanza secundaria II supone la reorganización de los títulos de fin de estudios y de las cualifica-

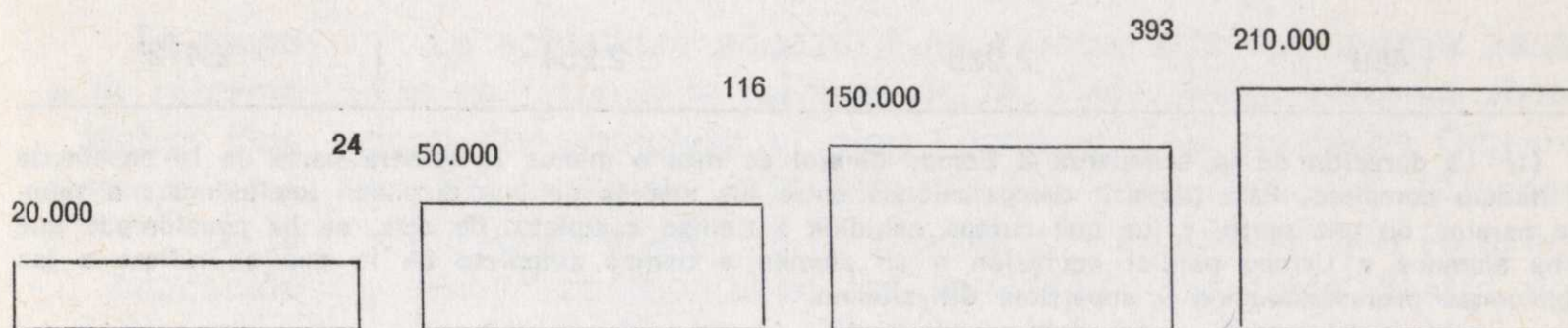
ciones correspondientes. Cada título de fin de estudios *tendrá su «perfil» propio* y reflejará el modo, contenido y amplitud de la rama de estudios que cada individuo haya cursado. Esto permitirá establecer, mejor que hasta hoy, en qué medida el alumno cumple las condiciones requeridas para la actividad profesional y los estudios superiores.

Corresponde a las escuelas otorgar los títulos necesarios para la admisión a la enseñanza superior. En las disciplinas donde los accesos son limitados, todos los candidatos deben cumplir condiciones particulares en determinadas asignaturas. Según la naturaleza y la amplitud de la rama de estudios escogida, el alumno permanecerá, por regla general, de dos a tres años en la enseñanza secundaria II.

**PUESTOS DE FORMACION INTEREMPRESARIAL
PUESTOS/COSTES EN MILLONES DE D. M.**

(Precios relativos)

492



ENSEÑANZA SECUNDARIA II (ESCUELAS A TIEMPO COMPLETO)

1970	1975	1980	1985
<i>Alumnos</i>			
626.000	858.000	1.018.000 a 1.107.000	1.101.000 a 1.139.000
<i>Alumnos en escuelas técnicas</i>			
141.000	170.000	200.000	225.000
<i>Alumnos por profesor</i>			
15,6	14	14	14-12
<i>Superficie útil por alumno en metros cuadrados</i>			
4,6	4,6	5,7	7,5
<i>Coste en millones de D. M. (precios relativos)</i>			
2.593	4.491	6.576	9.309

ENSEÑANZA SECUNDARIA II (ESCUELAS A TIEMPO PARCIAL)

1970	1975	1980	1985
<i>Alumnos</i>			
1.629.000	1.721.000	1.519.000 a 1.459.000	1.094.000 a 1.058.000
<i>Alumnos por profesor (tres alumnos por plaza) (1)</i>			
19,1	17	15	13
<i>Superficie útil por alumno en metros cuadrados</i>			
5,4	6,0	8,1	12,3
<i>Coste en millones de D. M. (precios relativos)</i>			
1.489	2.085	2.254	2.472

(1) La duración de la enseñanza a tiempo parcial es más o menos la tercera parte de la enseñanza a tiempo completo. Para permitir comparaciones entre los medios de que disponen los alumnos a tiempo parcial, de una parte, y los que cursan estudios a tiempo completo, de otra, se ha considerado que tres alumnos a tiempo parcial equivalen a un alumno a tiempo completo en lo que se refiere a las relaciones profesor/alumno y superficie útil/alumno.

Actualidad educativa

INFORMACION EDUCATIVA

FRANCIA

En torno a la reforma Haby: Dos concepciones de la educación

La actualidad educativa en Francia giró los meses pasados en torno a la reforma de M. Haby. Dicha reforma abandona por completo el plan Fontanet, y el gobierno Giscard no ha hecho lo más mínimo por disimularlo. F. Gausson escribía en enero, en *Le Monde de l'Education*, que Fontanet y Haby representaban las tendencias opuestas dentro del liberalismo. Fontanet, el último ministro de educación gaulista, se inscribía dentro de una versión autoritaria de la educación, cuyo objetivo principal se plasmaba en la adaptación del sistema escolar a las necesidades de la economía en expansión. En tanto que Haby piensa más en términos pedagógicos, abandonando la intervención autoritaria y actuando sobre los usos y los comportamientos, disminuyendo las barreras, buscando un camino nuevo, el anglosajón, para las universidades y para las escuelas, lo cual lleva al comentarista citado a hablar de un «atlantismo pedagógico», y de encuadrar a Haby en el liberalismo de «izquierda» o «liberalismo giscardiano».

(Le Monde de l'Education.)

El contenido de la reforma Haby

Tras la reunión del Consejo de Ministros del día 12 de febrero, el presidente de la República, M. Giscard d'Estaing, concretó en seis puntos los objetivos de la reforma educativa: 1) Ofrecer a los jóvenes franceses un nivel cultural y de formación mejor y más adaptado a la época presente; 2) clasificar y estabilizar la organización del sistema educativo, que reposará sobre tres tipos de establecimientos distintos: escuelas, colegios y liceos; 3) desarrollar la igualdad de oportunidades, sobre todo para los hijos de los trabajadores manuales, a través del desarrollo de las escuelas maternas, bajando la edad de ingreso de seis a cinco años, buscando una continuidad en la formación, y organizando un

programa de estudios idéntico para todos los alumnos durante los dos primeros años de colegio; 4) acentuar la formación pedagógica de los profesores, cualquiera que sea su modo de reclutamiento; 5) al ser una reforma fundamental, crear una base de concertación con todos los interesados en la reforma: profesores, padres de alumnos y alumnos; 6) una vez definidas las estructuras, un mismo esfuerzo de reflexión y concertación deberá aplicarse al contenido detallado de los programas.

(Le Monde.)

**Críticas
y opiniones
en torno
a la reforma
Haby**

Aunque la prensa francesa da como probable la aprobación del texto por el Parlamento, se ha hecho eco ya de numerosas críticas al mismo. Si las intenciones del gobierno Giscard eran las de aligerar la aprobación del texto, pronto se vio obligado a rectificar, ante algunas protestas, como la de la Federación Carnec, de padres de alumnos, que expresaron su inquietud a mediados de enero por las escasas consultas sobre el proyecto.

Tras el Consejo de Ministros del 12 de febrero, en que se dieron a conocer más pormenores de la reforma, las críticas a la misma se agudizaron. La actitud de casi todos los sindicatos es de descontento hacia la misma. El S. G. E. N.-C. F. D. T. acusa al proyecto de poner a las escuelas al servicio de la clase dominante, al fijar como objetivo de la escuela maternal y elemental el desgajamiento precoz de una élite. La S. N. A. LL. CGC, ataca a la reforma, porque corre el riesgo, por sus iniciativas democráticas, de llevar al sistema escolar a la soviétización. El S. N. E. S. comunicó públicamente que el proyecto Haby organizaba, sobre nuevas formas, la desigualdad entre los alumnos de la escuela maternal y elemental, sin detenernos en la abierta oposición del sector privado de la enseñanza, como el SNC.

(Le Monde.)

Por su parte, la prensa, si tiene guardados algunos elogios para Haby, los ha callado discretamente en los últimos días. *Le Monde*, con la pluma de I. Agnés, acusa al texto de debilidad lamentable en lo que se refiere a la formación inicial y permanente, de los profesores, en tanto que la pluma de Guy Herzlich comenta que la preocupación de Haby no está lejos de la de Fontanet en lo que se refiere al control del paso a la enseñanza posterior, corriendo aun el riesgo de que el bachillerato que surja del proyecto sea aún más selectivo que el de Fontanet.

G. Bouvard escribe en *L'Humanité* que el proyecto representa una agravación de las principales taras del sistema; R. Aron, en *Le Figaro*, teme que la puesta en práctica de la reforma suponga una emigración de los hijos de la burguesía a los establecimientos privados; G. Merchier, en *L'Au-*

rore, no oculta su miedo de que la democratización del sistema educativo lleve sin remedio a la soviétización del mismo; y, por último, el periódico *Libération* critica la ingenuidad de Haby al pretender una igualdad de oportunidades sólo a través de una reestructuración de la educación.

(Varios.)

GRAN BRETAÑA

Polémica en torno a la escuela comprensiva

La reorganización de la educación secundaria con la introducción de las «escuelas integradas» («comprehensive schools») continúa siendo la principal cuestión que enfrenta a los laboristas y a los conservadores. El gobierno laborista pretende sustituir radicalmente aquellas escuelas («grammar schools») de carácter selectivo, por una única escuela («comprehensive school») que integre a todos los alumnos a partir de los once años (cfr. *RE* núm. 229, p. 89).

La polémica en torno a la reorganización de la enseñanza secundaria ha adquirido nuevo énfasis en los últimos meses con las declaraciones del ministro de Educación y Ciencia, el señor Prentice, y las del portavoz de la oposición (partido conservador) en materia educativa, el señor St. John-Stevas.

El señor St. John-Stevas, en un reciente debate parlamentario, reclamó la creación de una comisión investigadora que resolviese de una vez por todas las ventajas e inconvenientes de las escuelas integradas. Al mismo tiempo, atacó la política educativa laborista, que, a su juicio, ha disminuido la calidad de la enseñanza, incrementando la violencia y la indisciplina en las escuelas. El señor St. John-Stevas prometió el apoyo del gobierno conservador en la oposición hacia aquellas autoridades educativas locales que se negasen a introducir planes de reorganización según los esquemas de la escuela integrada.

Por su parte, el ministro, señor Prentice, rechazó las acusaciones del portavoz conservador, afirmando que la introducción de las «comprehensive schools» significaba un proceso de cambio constructivo, durante el cual las buenas escuelas se habían convertido aún más en mejores escuelas, ampliándose las oportunidades educativas a miles de niñas y niños. El ministro acusó a una minoría dentro del partido conservador de oponerse a los cambios, y señaló que se está estudiando la posibilidad de enviar un proyecto de ley al Parlamento para impulsar la reforma y obligar a las autoridades educativas locales reacias a la introducción de las escuelas integradas a cumplir la reforma. Recordó, además, su compromiso de retirar a partir de 1976 las subvenciones estatales, de las que todavía se benefician algunas *grammar schools* independientes, indicando que los programas

de construcciones escolares sólo incluirían *comprehensive schools*.

La introducción de las escuelas integradas se ha venido haciendo de modo progresivo, aunque lentamente, en los últimos años, acudiendo a la buena voluntad de las autoridades locales. Las estadísticas ministeriales señalan que más de la mitad de los jóvenes entre once y dieciocho años de edad frecuentan las «*comprehensive schools*». De los 97 consejos regionales existentes en Inglaterra, solamente 29 se han reorganizado completamente o están en vías de hacerlo según el modelo de la escuela integrada, suprimiendo la concurrencia entre los dos tipos de centros. Los restantes 67 están en diferentes grados de reorganización parcial. Algunos consejos, como los de Buckinghamshire, Bexley y Kingston, se oponen abiertamente a la política educativa del gabinete laborista, no faltando autoridades educativas locales que oficialmente acatan la reforma, pero que, en la práctica, conceden ayudas económicas para la supervivencia de las selectivas «*grammar schools*». La aprobación de una ley podría reducir la autonomía local e imponer obligatoriamente la reforma.

(The Times Educational Supplement.)

Sistema de admisión a las universidades

En Gran Bretaña, el número de candidatos nacionales a plazas universitarias a comienzos del curso académico 1974-1975 fue inferior al del curso precedente, según los datos facilitados por el Universities Central Council on Admissions.

El informe del Consejo señala que en octubre de 1974 el número de candidatos fue de 111.973, mientras que en octubre de 1973 la cifra fue ligeramente superior: 112.852. Sin embargo, el número de candidatos extranjeros experimentó un aumento más sensible: en 1974, 13.807, frente a los 11.782 candidatos en 1973.

El número total de candidatos admitidos a la Universidad en 1974 fue de 69.005, frente a los 65.586 admitidos en 1973. Este aumento se debió, en parte, al mayor número de candidatos extranjeros admitidos, y en parte, al deseo de las universidades de aceptar una disminución de los niveles de conocimientos en ciertas carreras.

Cada establecimiento de enseñanza superior fija libremente sus criterios y procedimientos de admisión. El comité de vicescancelleres de las universidades publica un anuario en el que se indican las exigencias de cada universidad. Tales exigencias se centran sobre el nivel general de conocimientos y los requisitos particulares para cada disciplina.

En Inglaterra y en el País de Gales existen dos diplomas de enseñanza secundaria. El primero, el «certificado general de educación-nivel ordinario», se obtiene al finalizar cinco años de estudios de educación secundaria. El segundo, el «certificado general de educación —nivel avanzado—», se obtiene

dos o tres años más tarde. En este segundo ciclo, los alumnos no estudian más que un número limitado de materias, raramente más de cuatro, correspondientes a los estudios superiores que se pretenden cursar: por ejemplo, matemáticas, matemáticas aplicadas, física y química; o bien literatura inglesa, francés e historia.

El candidato, tanto a nivel ordinario como a nivel avanzado, puede presentarse a examen en el número de materias que desee. En general, es preciso, para pasar al nivel avanzado, haber superado cinco materias del nivel ordinario.

Cada universidad precisa el nivel general de conocimientos que exige, atestiguado por los resultados en los dos exámenes precedentes. Además, determina los requisitos particulares exigidos para cada carrera. Con frecuencia, se trata de haber superado tal o cual materia del nivel avanzado y con una calificación elevada.

Los candidatos envían su documentación a un organismo central («Universities Central Council on Admissions») indicando su orden de preferencia (salvo Oxford y Cambridge, que exigen examen de ingreso). Este organismo sólo elimina los expedientes que no responden a las exigencias de las universidades solicitadas por el candidato. Cada universidad se pronuncia sobre la admisión después de una entrevista con el candidato y del informe confidencial del director del centro de enseñanza secundaria.

(The Times Higher Education Supplement.)

ITALIA

Ambiente electoral en Italia

En materia de educación, el interés de estos últimos meses estuvo centrado alrededor de las elecciones. Elecciones en la universidad y también en la escuela. El ambiente ha sido, sin embargo, distinto en unos y otros. Mientras que en la universidad hubo polémicas, como las surgidas entre estudiantes socialistas y comunistas, por un lado, y democristianos por otro, e incluso la libertad de palabra de las asambleas se vio interrumpida por manifestaciones estudiantiles extraparlamentarias. Las elecciones en la escuela, por cuyo motivo se dieron dos días de vacaciones, se han caracterizado por la calma y la participación.

(Corriere della Sera.)

Las elecciones en la «scuola» para los consejos escolares

Ha sido la primera vez que, en Italia, profesores, alumnos y padres de alumnos eligieron sus representantes en los consejos escolares. La novedad ha constituido un éxito total. El 63 por 100 de los padres de alumnos, el 72 por 100 de los alumnos de clases superiores y el 85 por 100 de los profesores tomaron parte en ellas. Las cifras hablan por sí solas del alto grado de participación que asistió a estas elecciones.

nes, que, por otra parte, se llevaron a cabo sin incidentes ni alteraciones.

La campaña de información lanzada desde hacía varios meses por el Ministerio de Instrucción Pública, con el apoyo de los principales partidos políticos y el concurso de los medios informativos, ha dado, sin duda, los frutos que se esperaban. Hubo mayor participación en el Norte que en el Mezzogiorno, y a pesar del boicot de los gauchistas, todas las formaciones políticas se interesaron en el tema. El partido comunista apremió a sus hombres a que no dejaran perder ningún voto. «No se trata, declaró la dirección del partido comunista, de votar por un partido, sino de expresar un compromiso, unitario, democrático, antifascista, para la renovación de la escuela y el progreso de la sociedad.» La llamada fue oída, pues las listas unitarias de padres de alumnos (comunistas y católicos incluidos) recogieron cerca del 60 por 100 de los votos. El 40 por 100 restante se dividió entre tendencias y alianzas diversas. Las listas de derechas no recogieron ni el 5 por 100 de los votos.

Como se recordará, las elecciones recaían en tres consejos: El consejo de instituto, el consejo de clase y el consejo de disciplina, en todos los cuales existe la representación de los padres de los alumnos, incluyendo el primero de estos consejos la del personal no docente.

Exito, pues, de los decretos Malfatti, que han supuesto para Italia una apertura digna de tener en cuenta, y cuyo respaldo popular quedó demostrado con estas elecciones.

(Le Monde.)

JAPON

Urgencia de la reforma educativa

Cuando, en 1872, se implanta por primera vez en el Japón un sistema moderno de educación, su objetivo principal fue una rápida difusión de la instrucción pública. El modelo occidental elegido fue el francés. Los resultados fueron excelentes. En veinte años, la proporción de analfabetos queda reducida a sólo un 4 por 100 de la población. La proporción de niños que acudía a la escuela en 1900 era de un 96 por 100.

En la enseñanza superior, donde se adoptó el sistema anglosajón, al menos en las universidades privadas, los problemas fueron más complejos, con resultados menos satisfactorios.

En la víspera de la primera guerra mundial, finalizada la revolución industrial, el número de jóvenes que solicitaban el acceso a las universidades creció espectacularmente. En la enseñanza primaria y secundaria se pedía una mayor libertad. Las reformas necesarias no se llevaron a cabo.

Después de la segunda guerra mundial, la expansión de la educación y del desarrollo económico fueron explosivas.

La enseñanza superior recibió un fuerte impulso. En 1968, el número de estudiantes universitarios era superior al millón, pero solamente un 20 por 100 acudía a las universidades estatales, mientras que el 80 por 100 asistía a centros privados.

En la actualidad, los dos problemas fundamentales del sistema educativo son: la introducción de una administración más eficaz en todos los centros y la reforma y reducción del sistema de exámenes. Un tercer problema es la falta de comunicación entre los japoneses. Los alumnos no se comunican con los profesores, el Ministerio de Educación no se comunica con el de Hacienda, los funcionarios no se comunican con los sindicatos de Profesores... La comunicación nacional es un problema urgente.

La llegada a la cartera de Educación de un periodista y profesor, el señor Michio Nagai, conocido por sus trabajos sobre el sistema educativo japonés, ha hecho renacer la esperanza de una reforma fundamental del sistema educativo. Sus primeras declaraciones hablan de la necesidad de reformar la estructura y el financiamiento de las universidades; de la búsqueda de colaboración entre las autoridades educativas y los sindicatos de profesores, institucionalizando el diálogo como fórmula de solución de los problemas concretos.

(Le Monde de l'Education.)

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Siguen las discusiones en torno al bachillerato

El bachillerato ya no será durante mucho tiempo único requisito de admisión a estudios superiores en la República Federal. Parece que es demasiado frágil la tesis de que las lenguas clásicas y las matemáticas, así como, más adelante, las ciencias naturales y las lenguas modernas, ejercitan el intelecto de los menores proporcionándoles una base que les garantice el futuro éxito en los estudios superiores.

A la pregunta de si el bachillerato tiene aún el carácter de enseñanza preparatoria, responde negativamente en un estudio el profesor Gerd Roellecke, hasta hace poco presidente de la conferencia de rectores de Alemania Occidental. La conferencia se acaba de pronunciar sobre la supresión del bachillerato como requisito para el acceso a la universidad.

En opinión del profesor Roellecke, la actual enseñanza escolar no es suficiente para transmitir la madurez universitaria. La escuela y la universidad deberían cooperar de forma «que la universidad se encargue de la especialización, y la escuela, de la formación lingüística general». Bajo esta formación lingüística entiende Roellecke conocimientos literarios, conocimientos de idiomas, así como «buenos conocimientos de historia, matemáticas y ciencias naturales». El

autor cree que la reforma del segundo ciclo de educación secundaria ya no cumple con estas exigencias.

Roellecke pide un nuevo procedimiento para determinar la admisión a la universidad según el principio de la competencia. Se deberá someter a todos los candidatos a un examen uniforme. El resultado del examen no se reflejará en notas, sino a través de una comparación del rendimiento; de este modo, cada participante obtiene un rango de admisión, dependiendo luego su admisión de las capacidades de la universidad en cuestión.

El profesor Josep Hitpass, conocido por sus numerosas publicaciones sobre política educativa e investigaciones educacionales, ha expuesto y comparado los procedimientos de admisión a la universidad en otros diez países. En Alemania es corriente analizar las experiencias de otros países antes de tomar una decisión en materia de política educativa. Hitpass escribe: «En aquellos países que se sirven de criterios adicionales (al bachillerato o a un certificado escolar equivalente) predominan como factores decisivos para el acceso a la universidad informes escolares y entrevistas. En los países que han previsto introducir en el futuro criterios adicionales se da preferencia, no obstante al *test*.»

Hitpass somete todos los procedimientos de admisión a una valoración. El informe escolar, aun siendo valioso, confirma en última instancia lo que ya refleja el certificado de bachillerato en notas. Las entrevistas presentan problemas de tipo práctico, por la gran cantidad de interlocutores que se precisan para entrevistar a miles de candidatos, aparte de la formación que necesitan tales entrevistadores. Además, investigaciones realizadas en EE. UU. y en Israel han demostrado que la entrevista no garantiza un pronóstico real, incluso si se facilita a los interlocutores cuestionarios normalizados.

A juicio de Hitpass, la mejor solución la constituye el *test*, aunque éste debe medir las aptitudes para cada especialidad, por lo que rechaza los *tests* de personalidad. El *test* debiera valorar algo «esencial» del bachillerato que no pueda expresarse con notas en las distintas asignaturas; por ejemplo, la capacidad general y especial para una carrera, la capacidad para el pensamiento lógico y para la percepción de ideas nuevas.

El profesor Krings, presidente del Consejo Alemán de Educación, ha subrayado la importancia que van adquiriendo los liceos técnicos, que preparan al alumno para una madurez universitaria especializada, así como las escuelas profesionales secundarias, cuyos cursos finalizan con la madurez universitaria, válida sólo para determinadas carreras. De un 30 a un 40 por 100 de los candidatos universitarios ya no provienen de los liceos «clásicos». Krings se inclina por la fusión de la enseñanza general y la formación profesional, rechazando los exámenes de acceso a la universidad. En su opi-

nión, una combinación entre la calificación media del bachillerato con las notas obtenidas en las «asignaturas de rendimiento son la mejor solución».

(*Bildung und Wissenschaft.*)

**Dificultades
para llevar
adelante
la reforma
educativa**

Para el gobierno federal, después de la sustitución del señor Brandt por el canciller Schmidt, la reforma del sistema educativo se reduce ahora a la modernización de la formación profesional. El proyecto de ley básica sobre enseñanza superior después de haber sido reformado varias veces se encuentra en un callejón sin salida. Los demócratacristianos y los cristianosocialistas votaron oponiéndose al proyecto. El proyecto se encuentra ahora en la segunda Cámara (*Bundesrat*), en donde es mayoritaria la oposición demócratacristiana. El debate en torno a este proyecto legal—uno de los más discutidos en la historia de la República Federal—comenzó en febrero de 1970, cuando el ministro federal de Educación propuso varios principios que establecían una estructura básica común para todas las instituciones de educación superior en la República. La finalidad era racionalizar la gran variedad legislativa en educación superior en los diversos *Länder*.

Entre los puntos principales de controversia figuran la fusión de universidades de distinto tipo en universidades integradas, la constitución de conferencias universitarias regionales y de una conferencia universitaria federal, así como la tesis de que los miembros de la universidad realicen sus tareas dentro de la investigación, la docencia y los estudios «conscientes de su responsabilidad frente a la sociedad en un Estado de derecho, libre, social y democrático». La oposición cree reconocer en este último punto el peligro de que se ejerza un influjo intolerable sobre la ciencia.

La democracia cristiana, en el *Land* en donde se encuentra en la oposición, concentra sus críticas sobre tres temas: la «escuela integrada», que suprime en la educación secundaria; la división tradicional entre el liceo, la escuela principal y la escuela técnica; los programas de enseñanza destinados a esta escuela integrada, principalmente en alemán y ciencias sociales, y la presencia de profesores juzgados como radicales.

Los partidarios de la «escuela integrada» parten de la idea de que es imposible a los diez u once años de edad operar una selección entre los alumnos que pueden ir al liceo, y son destinados a proseguir estudios superiores; entre los que cursarán estudios secundarios cortos, y aquellos que seguirán una formación profesional. La escuela integrada se ha introducido con carácter experimental en varios *Länder*.

Los programas de ciencias sociales han suscitado numerosas críticas. Aunque estos programas son diferentes de un *Land* a otro, la inspiración general era la misma: se trataba

de desarrollar el sentido crítico de los alumnos en relación a las instituciones de la sociedad moderna (familia, empresa, Estado...). Esta intención ha sido juzgada sacrílega por la prensa de la derecha, por las asociaciones de padres de alumnos y por ciertas organizaciones de profesores.

Puesto que la enseñanza de las ciencias sociales colocaba el acento sobre los conflictos que conoce la sociedad, sobre la oposición entre patronos y obreros, entre países subdesarrollados y países industrializados, sobre las tensiones existentes en la familia o en la empresa, para sus detractores era de inspiración marxista, aduciendo que se debería inculcar a los alumnos el respeto por la democracia y la convicción de que, gracias a sus buenas instituciones, la República Federal puede resolver e incluso evitar todos los conflictos.

(Le Monde de l'Education.)

SUECIA

Informe sobre la reforma de la organización escolar

Una comisión pública elegida en 1970 como resultado de las críticas formuladas a fines de la década de los 60 respecto del funcionamiento de la escuela integrada, publicó en agosto de 1974 su informe final sobre la organización de la escuela. Las reformas propuestas, que afectan esencialmente a las condiciones de trabajo en la escuela, la descentralización y la democratización de los procesos de decisión, son ahora objeto de discusión en la prensa y en el seno de las asociaciones de padres de alumnos y de los sindicatos de profesores.

La irregularidad de horarios durante los dos primeros años de escuela obligatoria es sustituida por horarios fijos de trabajo que serán determinados por cada municipalidad o región. Las actividades «fijas» (sueco, lenguas extranjeras, matemáticas, historia y geografía) se alternarán con las actividades «libres» (deportes, trabajos manuales, juegos...). La ambición de los promotores de la reforma es la de abrir la escuela al mundo exterior, de hacer no sólo un establecimiento de enseñanza, sino también un centro de esparcimiento que ofrezca a los alumnos actividades múltiples.

La comisión propone reemplazar las clases tradicionales por «unidades de trabajo» de cincuenta a sesenta alumnos, que, conforme al grado de dificultad de la materia estudiada y el método pedagógico empleado, se repartirán en grupos más o menos numerosos, variables de un día a otro. Cada «unidad de trabajo» dispondrá de un «equipo de trabajo» fijo, integrado por el personal docente, un psicólogo, un asistente social, un bibliotecario y uno o varios animadores de esparcimiento.

Las escuelas serán administradas por «consejos locales» compuestos, para el curso primario, de siete miembros (el director, tres profesores, un representante del personal auxiliar, y dos padres de alumnos); para los cursos elementales

y superiores, la representación será de once miembros, de los cuales dos serán alumnos. Padres y alumnos participarán más ampliamente en las decisiones relativas, por ejemplo, a la duración de los cursos, la distribución de los grupos en las unidades de trabajo, el plan de estudios, la organización y el contenido de las actividades libres y los recursos financieros necesarios al buen funcionamiento del establecimiento.

La descentralización que se recomienda presenta la ventaja de responder mejor a las necesidades específicas en personal y recursos económicos de cada escuela, según su situación geográfica y el medio social en el que se encuentra. Los consejos de alumnos son obligatorios desde el primer año del curso elemental. Para mejorar las relaciones entre la familia y la escuela, la comisión sugiere que uno de los profesores esté especialmente encargado de los contactos con los padres, y que éstos puedan visitar la escuela, un día por año, sin reducción de salario, para informarse del trabajo escolar y participar en reuniones.

La comisión propone que, al finalizar el año escolar, se consagre un período de tiempo a la evaluación del trabajo, tarea en la que participarán los alumnos. Los resultados de la evaluación del alumno se compararán con los objetivos establecidos para los cursos que el alumno haya cursado, objetivos que, al definirse inicialmente, tuvieron en cuenta las aptitudes del alumno.

Estas y otras proposiciones deberán introducirse durante un período de cinco años, a partir del 1 de julio de 1976.

(Le Monde de l'Education.)

COMUNIDAD ECONOMICA EUROPEA

Actividades de la Comunidad en el campo de la cooperación inter- universitaria y del reconocimiento de títulos

La Comisión de las Comunidades Europeas ha emprendido diversos estudios sobre la movilidad de los estudiantes en la enseñanza superior. Uno de los estudios está consagrado a las dificultades que se oponen a la libre circulación a nivel de la licenciatura. A nivel posuniversitario, la comisión colabora con el Consejo de Europa en el establecimiento de su proyecto especial sobre la libre circulación, cuyos datos fundamentales se reúnen en común. El proyecto tiende a definir las barreras de orden administrativo, legal y psicológico que se oponen al movimiento de los posgraduados y a formular proposiciones para resolver ciertos problemas.

En lo relativo al reconocimiento académico de diplomas y períodos de estudio, la Comisión recoge informaciones sobre los acuerdos multilaterales, bilaterales y unilaterales en los países de la Comunidad sobre el reconocimiento de títulos.

Por otro lado, la Comisión sometió recientemente a su comité de Educación un cierto número de ideas para la definición de los principios directores para el reconocimiento académico de los diplomas y períodos de estudio, principios que insisten principalmente sobre la necesidad de tener en

cuenta la experiencia adquirida y la labor realizada por otras organizaciones internacionales distintas de la Comunidad Económica Europea.

Existen ya numerosos lazos entre los establecimientos de enseñanza superior en el interior de la Comunidad. Estos vínculos cubren una amplia gama de objetivos en los campos de la enseñanza, de la investigación y de la administración, y su naturaleza varía según las diferentes regiones geográficas y según las diversas disciplinas. Se han establecido contactos con las universidades a través del comité de enlace de las conferencias de rectores de los Estados miembros de las Comunidades Europeas, con la finalidad de definir los medios de promover la cooperación entre ellas y las orientaciones que se les podría sugerir.

El comité de Educación examina actualmente los sectores específicos en los que se podría emprender programas que favoreciesen la cooperación interuniversitaria. Estos sectores afectan a la gestión y desarrollo de los centros de enseñanza superior, la investigación, las innovaciones en materia de enseñanza y de métodos pedagógicos, y los aspectos europeos de los programas de enseñanza e investigación.

La convención intergubernamental sobre la creación del Instituto Universitario de Florencia, firmada el 19 de abril de 1972, recibirá probablemente la adhesión de los tres nuevos Estados miembros de la Comunidad. La primera reunión del consejo superior del Instituto se celebró en marzo de 1975, y los estudiantes podrán asistir a los cursos en 1976.

El Instituto será un centro de estudios posuniversitarios y de investigaciones sobre las ciencias humanas. Los programas, que tendrán un carácter interdisciplinario, versarán sobre cuatro campos principales: historia y civilización, derecho, economía y ciencias políticas y sociales. El Instituto será financiado inicialmente por las contribuciones de los Estados signatarios, pero está prevista su financiación por la Comunidad en un momento ulterior.

Durante los dos últimos años, el Consejo de ministros de la Comunidad Económica Europea prosiguió el examen de los proyectos que anteriormente le habían sido sometidos por la Comisión, encaminados a la realización de la libertad de establecimiento y de la libre prestación de servicios prevista por el tratado de Roma. Para las profesiones liberales, los proyectos que se han discutido son los relativos a los doctores en medicina, farmacéuticos, abogados y arquitectos.

(Communauté Européenne Informations.)

OCDE

Conferencia general sobre administración universitaria

En el clima actual de austeridad financiera, los gobiernos de la mayoría de los Estados europeos y de otros países muestran su preocupación por el incremento de los costos de la educación universitaria. La administración de las ins-

tituciones de enseñanza superior es en sí misma un elemento importante en el costo de la carrera de los graduados. Pero también es un sistema que, si es eficiente en la distribución de los recursos entre los departamentos, investigadores, etc., puede lograr importantes economías.

Es en este contexto en el que la segunda conferencia general de los países miembros de la OCDE-CERI (Centro de Investigación Educativa e Innovación) reunió entre el 20-22 de enero de 1975 en París, a más de 200 presidentes de universidad, rectores, administradores, planificadores y representantes de las autoridades nacionales, para abordar el tema de la administración de la educación superior.

El principal objetivo de la conferencia fue presentar y evaluar los resultados de las investigaciones sobre los problemas de la administración universitaria, realizadas durante los dos últimos años por equipos de científicos y administradores en universidades europeas y de los Estados Unidos de América. Entre los temas estudiados por la conferencia figuraron: causas del éxito o fracaso estudiantil; métodos para determinar el costo de las universidades y para mejorar los procedimientos de los presupuestos universitarios; comparación de la efectividad de diferentes estructuras administrativas universitarias.

Aparte de las conclusiones a que llegó la conferencia en estos temas, la sesión final puso de relieve la convergencia de puntos de vista en lo relativo al contenido que deberá tener la investigación en el futuro. Hasta ahora, la investigación se concentró excesivamente en los aspectos cuantitativos de la administración institucional, descuidando los aspectos cualitativos. Problemas como la participación estudiantil, el bienestar estudiantil o las cuestiones que preocupan al personal no docente, son algunos de los capítulos que deberán recibir mayor atención.

La conferencia estuvo de acuerdo en indicar que la investigación, en los próximos dos años, tendrá que abordar estos aspectos cualitativos a través de equipos multidisciplinarios. Entre los temas seleccionados para esta labor se indicaron:

- Las condiciones del estudiante, sociales y económicas; programas de enseñanza; métodos de enseñanza; duración de los estudios; sistemas de asesoramiento.
- Administración de los centros de medicina: un análisis comparado.
- Formación de administradores para la enseñanza superior: estudios comparados de programas de formación, evaluación de las experiencias nacionales y desarrollo de nuevas formas de formación.
- Métodos de enseñanza, incluyendo el uso de la nueva tecnología.

(CRE-Information.)

ESTADISTICAS *

AYUDAS AL ESTUDIO EN EL NIVEL UNIVERSITARIO. CURSO 1974-75

La convocatoria de ayudas al estudio, curso académico 1974-75, atribuyó al Centro de Proceso de Datos el tratamiento mecanizado de las solicitudes de ayuda en el nivel universitario, la determinación de los datos económicos base para la asignación de créditos a las provincias y la posterior confección de las credenciales de concesión o denegación de ayuda y de los correspondientes listados y estadísticas. También la creación en soporte de ordenador del fichero de becarios.

En términos generales, la mecanización ha dado satisfactorios resultados, a pesar de que el proceso completo se ha tenido que desarrollar en un período de tiempo corto por la doble exigencia de incorporar a la documentación, como elemento esencial, las calificaciones de los exámenes de junio-julio y estar resuelto el concurso antes del 30 de septiembre. En todo caso, la experiencia ha permitido introducir en la convocatoria del curso 1975-76, publicada en el *Boletín Oficial del Estado* de 12 de marzo, una serie de facetas que han de permitir extraer del proceso mecanizado—extendido a todos los niveles y modalidades de estudios— las grandes ventajas que indudablemente ofrece. Entre otras, unidad de criterios en el plano provincial, máxima objetivización, rapidez en la resolución y obtención de valiosa información estadística.

La filosofía de la convocatoria del curso 75-76 difiere totalmente de la del 74-75. En ésta, la prioridad para la obtención de ayuda al estudio estaba definida por la puntuación académica de los cursos 73-74 y 74-75, siempre que no excediera de la renta per cápita familiar de 45.000 pesetas. En la del próximo curso, la prioridad se atribuye a las rentas más bajas entre los alumnos que han alcanzado en el curso 73-74 (se ha suprimido la consideración de las calificaciones de junio) la puntuación académica mínima señalada para cada nivel y tipos de estudios. La renta protegible se mantiene en 45.000 pesetas por miembro de la familia. Como ya ocurriera en el concurso del pasado año, la renovación de la ayuda es automática si se posee los requisitos de renta y puntuación académica.

Limitándonos al nivel universitario, como ya se ha indicado, único que ha sido objeto de tratamiento por ordenador, para el actual curso 74-75 se han concedido las siguientes ayudas:

CUADRO 1

TIPO DE AYUDA	Académica	Residencia y académica	Total
Renovación	5.765	10.148	15.913
Nueva adjudicación	1.975	2.330	4.305
<i>Total</i> **	7.740	12.478	20.218

* La redacción de esta sección está a cargo de la Subdirección General de Organización y Automación de los Servicios.

** Estas cifras no incluyen las ayudas concedidas en concepto de reclamaciones después de la resolución del concurso por el CPD.

Siendo las dotaciones de 15.000 pesetas para las ayudas «Académica», y de 60.000 pesetas para las de «Residencia y Académica», la inversión total ha ascendido a 864.780.000 pesetas*.

Es importante destacar que, por cada 100 ayudas de «Renovación», sólo se han concedido 27 de «Nueva adjudicación». En términos económicos, la proporción es ligeramente más desfavorable: por cada 100 pesetas destinadas a «Renovación», se han concedido 24 a «Nuevas adjudicaciones». Es, pues, evidente que, salvo incrementos espectaculares en el crédito para ayudas universitarias, las posibilidades de acceso a la condición de nuevos becarios, cumplidos, naturalmente, los requisitos de la convocatoria, y en particular los de tipo académico y económico, serán gradualmente menores, y ello es grave si tenemos en cuenta que las 20.218 ayudas sólo representan, aproximadamente, un 6 por 100 de la población universitaria nacional.

En el citado curso 74-75 se han denegado 33.255 solicitudes de ayuda, de las cuales 7.610 fueron desestimadas por no existir crédito. Las condiciones y requisitos de la convocatoria eran satisfechos por los solicitantes.

Fijado el promedio de ayuda concedida en 42.772 pesetas (864.780.000 pesetas/20.218 ayudas) se hubiera requerido un crédito adicional de 325.500 millones de pesetas.

Es muy significativa la distribución de las 20.218 ayudas por tipo de estudio (cuadro 2). Destaca, como hecho a tener muy en cuenta, que el 79 por 100 de las ayudas se hayan atribuido a cuatro estudios (Formación del profesorado de EGB, con 5.909; Filosofía y Letras, con 3.835; Medicina, con 3.217, y Ciencias, con 3.009). En el conjunto de los estudiantes universitarios, estas cuatro especialidades absorben el 51 por 100 del total. Las razones de esta desproporción pueden ser varias: menor nivel económico, puntuaciones académicas más altas o menores niveles de exigencia, entre otras.

CUADRO 2

DISTRIBUCION DE LAS AYUDAS POR TIPO DE ESTUDIOS

ESTUDIOS	Ayudas
Arquitectura Técnica	122
Ingeniero Técnico Aeronáutico	4
Ingeniero Técnico Agrícola	65
Ingeniero Técnico Forestal	3
Ingeniero Técnico Industrial	387
Ingeniero Técnico de Obras Públicas	23
Ingeniero Técnico de Telecomunicación	33
Ingeniero Técnico de Topografía	3
Ingeniero Técnico de Minas	34
Ingeniero Técnico de Tejidos de Punto	1
Ingeniero Técnico de Telería	1
Ingeniero Técnico Naval	13
Idiomas	4
Optica	2
Estudios Empresariales	238
Formación de Profesorado de EGB	5.909
Estudios Náuticos	32

* Estas cifras no incluyen las ayudas concedidas en concepto de reclamaciones después de la resolución del concurso por el CPD.

ESTUDIOS	Ayudas
Militares	16
Ingeniero Técnico del ICAI	24
Arquitectura	206
Ingeniero Aeronáutico	36
Ingeniero Agrónomo	56
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos	109
Ingeniero Industrial	352
Ingeniero de Minas	43
Ingeniero de Montes	8
Ingeniero Naval	21
Ingeniero de Telecomunicación	136
Ingeniero del ICAI	32
Ingeniero de IQS	25
Ciencias Empresariales	96
Ciencias	3.009
Ciencias Económicas y Empresariales	595
Ciencias Políticas y Sociología	83
Derecho	833
Farmacia	302
Filosofía y Letras	3.835
Ciencias de la Información	220
Medicina	3.217
Veterinaria	74
Administración de Empresas	16
<i>Total</i>	20.218

El cuadro 3 agrupa las ayudas concedidas en seis grandes apartados. Las Escuelas Universitarias han absorbido el 34,1 por 100 del total; las Escuelas Técnicas Superiores y las Facultades universitarias, el 65,9 por 100 restante, con un predominio de las Facultades de tipo experimental (Ciencias, Medicina, Farmacia y Veterinaria).

CUADRO 3

	Ayudas	Porcentaje
Escuelas Universitarias de Ingeniería y Arquitectura	689	3,4
Escuelas Universitarias de Formación Profesorado EGB ...	5.909	29,2
Otras Escuelas Universitarias	294	1,5
Escuelas Técnicas Superiores	1.232	6,1
Facultades Experimentales	6.602	32,6
Facultades no Experimentales	5.492	27,1
	20.218	100,0

El tratamiento informático del concurso ha permitido disponer de otros datos que no se mencionan por ofrecer un menor interés. En particular, la distribución de las ayudas por provincia, que no tiene una gran significación, por cuanto que la asignación de créditos se hizo, una vez separadas las cantidades precisas para las renovaciones, en estricta proporcionalidad a las solicitudes de ayuda de nueva adjudicación en condiciones de ser atendidas por cumplir todos los requisitos de la convocatoria.

Crónica legislativa

ESPAÑA

Dentro de la actividad legislativa de estos últimos meses destacamos aquellas disposiciones que afectaron: a la universidad, regulando las pruebas de aptitud para acceso a la misma; al bachillerato, al que se dota del nuevo plan de estudios, y al profesorado, en lo que se refiere a la creación de las Junta nacional, de distrito y provinciales, de directores de institutos nacionales, así como a la regulación del plan nacional de perfeccionamiento del profesorado.

1. BACHILLERATO

Plan de estudios

El decreto 160/1975, de 23 de febrero, aprueba el nuevo plan de estudios de bachillerato, cuyo establecimiento encomendaba al gobierno el artículo 23 de la ley general de educación. El plan queda estructurado, según lo dispuesto en el artículo 23 de la ley general de educación, en materias comunes, optativas y enseñanzas y actividades técnico-profesionales, y agrupa a las materias en áreas de conocimiento integradas por las disciplinas cuyos contenidos guardan relación.

El nuevo plan especifica todas las materias comunes y optativas, y aplaza la determinación del contenido de las enseñanzas y actividades técnico-profesionales.

2. PROFESORADO

Creación de la Junta nacional, de distrito y provinciales de directores de institutos nacionales

Con el fin de asesorar a la Administración en la política educativa de los centros estatales de bachillerato, han sido creados por decreto 157/1975, de 23 de enero, la Junta nacional, de distrito y provinciales, de directores de institutos nacionales de bachillerato.

La Junta nacional, presidida por el titular del departamento, tendrá como misión el asesoramiento directo al ministerio de Educación y Ciencia. Las juntas de distrito, presididas

por el rector, se constituyen en órganos asesores de las universidades, y las juntas provinciales, presididas por el delegado, en órgano asesor de las delegaciones provinciales.

Regulación del plan nacional de perfeccionamiento del profesorado

El establecimiento de un plan nacional de perfeccionamiento del profesorado por orden de 28 de febrero de 1975 termina con el sistema hasta ahora vigente de la autorización por cursos académicos que hacía el Instituto de Ciencias de la Educación a los ICES de cada universidad, implantando al efecto un plan nacional que posibilite la coordinación y el establecimiento de un orden de prioridades en el desarrollo de los cursos bajo régimen unitario.

NORUEGA

LEY DE EDUCACION SECUNDARIA SUPERIOR

Reforma de la enseñanza secundaria superior

Desde 1954, Noruega introdujo, a título experimental, un sistema de escolaridad obligatoria de nueve años, asentando dicha experiencia con una ley que entró en vigor en 1971. A partir de este momento, la población escolar comprendida entre los siete y los dieciséis años se incluía dentro de la escolaridad obligatoria, que finalizaba con la enseñanza secundaria superior.

La secundaria superior se destinaba a los alumnos que desearan ingresar en la universidad o seguir una formación profesional completa. No obstante, desde 1965, una comisión se encargó de revisar las propuestas de esta enseñanza, introduciendo una serie de reformas con vistas a su implantación definitiva a partir de 1973. La intención del gobierno noruego pretendía dotar a los tres años de enseñanza secundaria superior de un «status» único, prolongando la escolaridad obligatoria hasta doce años.

La línea seguida en la reforma es semejante a la sueca. Se trata de coordinar los tipos de enseñanza con un máximo de diferenciación y un mínimo de dispersión, dando idéntico rango a los estudios generales y profesionales. Esta solución desembocaba en un centro único polivalente, que integra a todos los centros anteriores y que, a través de un tronco común, diferencia progresivamente el contenido de la enseñanza según la orientación vocacional del alumnado.

La ley que reproducimos, de 21 de junio de 1974, afecta concretamente a la educación secundaria superior y se sitúa en la reforma que brevemente acabamos de apuntar.

1. *Alcance de la ley*

Esta ley se aplica a la educación secundaria superior, que parte de la escuela básica o que facilita instrucción que normalmente se encontraría en el décimo-duodécimo año de escolaridad. La educación secundaria superior puede también facilitar instrucción más allá del duodécimo año de escolaridad.

La ley se dirige también a instrucción similar para adultos que reciben educación secundaria superior.

La corona determinará la escolaridad y educación considerada como sujeta a esta ley.

2. *Propósito*

El propósito de la educación secundaria superior es facilitar una preparación para el trabajo y para la vida en la comunidad, colocar unos cimientos para una educación más avanzada y para ayudar a los alumnos en su desarrollo personal.

La educación secundaria superior contribuirá al desarrollo de conocimientos y comprensión de los valores básicos cristianos, nuestra herencia nacional cultural, conceptos democráticos y racionales medios de pensamiento y trabajo.

La educación secundaria superior hará progresar la igualdad humana, libertad de pensamiento y tolerancia, entendimiento de nuestro medio ambiente y corresponsabilidad internacional.

3. *Organización escolar*

La escuela secundaria superior ofrecerá los siguientes tipos de cursos:

a) Cursos básicos de uno y dos años.

Los cursos de un año proporcionarán una instrucción básica vocacional, más enseñanza en materias generales, o proporcionarán una educación general. Los cursos de dos años contendrán un núcleo de materias generales; además, los alumnos podrán elegir una instrucción básica vocacional, materias generales, temas estéticos, educación física o combinaciones de estos grupos-materias.

b) Cursos avanzados de uno o dos años, en los cuales se resaltan los temas generales o de instrucción vocacional.

c) Cursos más cortos.

d) Cursos autorizados bajo los puntos 1-3, anteriormente citados, o secciones de dichos cursos, como educación eventual.

En los cursos autorizados bajo los puntos 1-2, anteriormente citados, parte de la instrucción puede tener lugar en

la vida laboral a través de aprendizaje o de cualquier otro medio.

Hasta el punto en que ello es posible, las oportunidades deberían estar disponibles también para tomar parte en el estudio de temas particulares en cursos ordinarios.

Las escuelas particulares pueden ofrecer una o más líneas de estudio.

4. *Planes a nivel de condado para el desarrollo de la educación secundaria superior*

La autoridad del condado será responsable de un plan de continuación que cubra la educación secundaria superior dentro de su área. Este se hará patente en cuanto sea posible para satisfacer la necesidad de la educación secundaria superior, incluyendo también otros cursos y educación eventual, según se describe en los párrafos 33 y 34, y satisfacer la demanda de diferentes líneas de estudio, al mismo tiempo que se presta atención a las posibilidades de empleo en diferentes ocupaciones. El plan tiene asimismo por objetivo satisfacer las necesidades de instrucción de los disminuidos.

El consejo del condado adoptará los planes para el desarrollo de la educación secundaria superior en el condado después de que la junta escolar del condado haya hecho sus recomendaciones. Una minoría en el consejo del condado puede dirigir una decisión de apelación al ministerio. Ello debe ser realizado dentro de las seis semanas siguientes a la fecha de la decisión del consejo del condado, y el consejo del condado tomará una decisión final después de que el ministerio haya hecho su recomendación.

Dos o más condados pueden cooperar en disposiciones docentes. Si no pueden llegar a un acuerdo sobre los términos de tal cooperación, el ministerio decidirá el resultado.

5. *Temarios y sumarios*

El ministerio establecerá los temarios para los cursos dirigidos de acuerdo con los párrafos 31 y 32 y determinarán las líneas maestras para los sumarios que incluirán una declaración del objetivo del curso y los puntos pedagógicos principales que cubre.

El ministerio puede autorizar a una escuela a desviarse de las reglas sobre los temarios. Antes de hacerlo así precisará el consentimiento de la junta escolar del condado y las recomendaciones del consejo de profesores, el consejo de alumnos y el comité de la escuela.

Los alumnos que son miembros de comunidades religiosas no cristianas pueden, a petición, ser excusados total o parcialmente de la enseñanza religiosa.

6. *Valoración y certificados*

El ministerio emitirá reglas sobre la valoración de la ejecutoria de los alumnos y sobre la emisión de certificados.

7. *Matriculación de alumnos*

La condición normal de acceso a la educación secundaria superior es que se deberá haber completado los nueve años de escuela básica (incluyendo en el mismo asistencia a una institución que proporcione educación especial o algún tipo de enseñanza similar). Otros alumnos pueden ser aceptados de acuerdo con reglas posteriores emitidas por el ministerio. Al entrar, las preferencias de los candidatos a una línea de estudio y a materias opcionales serán tomados en consideración en cuanto sea posible.

Un comité elegido por la junta escolar del condado aceptará alumnos para cursos básicos y superiores, y los distribuirán entre las escuelas secundarias superiores municipales y del condado.

El ministerio puede emitir instrucciones posteriores sobre matriculación, incluyendo la matriculación de alumnos de otros condados, y sobre el procedimiento cuando existan más candidatos que plazas.

8. *Asistencia a la escuela*

Un alumno aceptado en una escuela secundaria superior —en cuanto sea posible— deberá poder continuar su educación allí durante tres años o más, si ha elegido una línea de estudio que requiere un tiempo más largo. Igualmente, los alumnos disminuidos tienen el derecho a más de tres años de estudio en una escuela secundaria superior, si la opinión experta es que precisan de tiempo extra y pueden absorber la enseñanza.

Si un alumno encuentra dificultades en seguir el curso elegido, la escuela tratará de identificar y proporcionar otro curso apropiado a sus necesidades. Si ello resulta difícil, el comité de la escuela notificará el asunto a la junta escolar del condado, que tratará de arreglar un curso adecuado para él en otra escuela, bien dentro o fuera del condado.

9. *Organización de la enseñanza y otros deberes*

El ministerio puede dictar reglas para el cálculo de las horas de trabajo de los profesores en escuelas particulares, y otras reglas para la organización de la enseñanza y para deberes especiales. El comité de la escuela tomará las medidas pertinentes para cada año, dentro de este esquema de trabajo. Las horas de trabajo de un profesor en la escuela deben ser aprobadas por la junta.

El ministerio puede dictar reglas especiales para el cálculo y la aprobación de horas de trabajo de profesores en cursos cortos, en educación temporal y en educación especial.

10. *Duración de la escolaridad*

El Ministerio emitirá normas sobre:

- a) La duración anual de escolaridad para alumnos.
- b) El número de lecciones por semana y el número de días escolares por semana.
- c) La duración de las lecciones.

Normas especiales pueden ser dictadas para cursos cortos y para educación temporal.

El comité escolar para cada escuela tomará las disposiciones pertinentes dentro del esquema de trabajo de las normas, de acuerdo con los dos primeros párrafos de esta sección.

11. *Educación especial, consejo pedagógico-psicológico y disposición social-pedagógica*

A los alumnos que, en opinión experta, requieren ayuda pedagógica especial y asistencia, se les facilitará educación especial.

Tal educación puede ser proporcionada bien interna o externamente. Por educación especial interna se entiende educación especial facilitada en una escuela secundaria superior normal; educación especial externa es educación especial, facilitada bien en escuelas separadas o en instituciones médicas o sociales. Educación especial puede ser también facilitada sobre bases domiciliarias o como parte de instrucción en el lugar de trabajo.

La municipalidad-condado se asegurará de que los alumnos en escuelas secundarias superiores tengan acceso al consejo pedagógico-psicológico apropiado.

Las facilidades educativas en escuelas secundarias superiores incluirán la necesaria disposición social-pedagógica.

El ministerio puede emitir normas posteriores para promover la educación especial, el servicio de consejo pedagógico-psicológico y disposición social-pedagógica en escuelas secundarias superiores y en el proceso de adaptación a la vida laboral.

12. *Edificios escolares, hospedaje para estudiantes y equipo*

La municipalidad-condado será responsable de proporcionar lugares y locales escolares para las escuelas administra-

das por el condado. Las escuelas serán amuebladas y equipadas según sea necesario.

El ministerio puede emitir normas sobre locales escolares, mobiliarios y equipo, así como recomendaciones detalladas sobre asuntos relacionados con la construcción o extensión de las escuelas u hospedaje para alumnos. Elección del lugar y planos para el edificio o extensión de una escuela u hospedaje para alumnos serán sometidos a la junta local de salud, para su opinión. En cuanto sea posible, los locales escolares, alojamiento para alumnos y mobiliario satisfarán los requisitos de aquellos físicamente disminuidos.

La junta de la escuela del condado dictará normas sobre el alquiler o préstamos de locales y equipos. Estas serán expresadas de forma que ninguno sea excluido basándose en razones religiosas o políticas.

La limpieza de los locales estará sujeta a la sección 6 de la ley del 28 de junio de 1957, concerniente a la salud en escuelas y otras instituciones docentes.

13. *Transporte y acomodamiento*

Para aquellos alumnos que deben usar transporte cada día para llegar a la escuela, la municipalidad-condado proporcionará transporte o pagará una asignación de viaje. La municipalidad-condado puede delegar a una municipalidad la responsabilidad para organizar y proporcionar transporte a una escuela secundaria superior en o para alumnos de aquella municipalidad.

Para alumnos disminuidos físicamente, la municipalidad-condado será igualmente, si es necesario, responsable de facilitar transporte, independientemente de la distancia a la escuela.

El ministerio emitirá normas posteriores sobre la organización del transporte. Los acuerdos alcanzados deben ser aprobados por el director de escuelas.

La escuela ayudará a proveer acomodo para alumnos cuyos hogares están o viven tan lejos que no pueden hacer uso del transporte diario a la escuela. Si es necesario construir un hospedaje para alumnos, ello será responsabilidad de la municipalidad-condado.

Si los alumnos asisten a una escuela para educación especial externa o viven en una posada para alumnos agregada a la escuela, sus gastos de viaje, pensión y alojamiento, etc., serán satisfechos por la municipalidad en la que viven, de acuerdo con la sección 6 de la ley de 5 de junio de 1964, sobre atención social número 2.

14. *Supervisión sanitaria*

La supervisión sanitaria estará sujeta a las disposiciones de la sección 6 de la ley de 28 de junio de 1957, concernientes a la sanidad en escuelas y otras instituciones docentes.

El ministerio emitirá normas posteriores sobre supervisión de salud y previsión médica para alumnos que reciben educación especial.

15. *El medio ambiente laboral y los derechos y deberes de los alumnos*

Se debe dar gran importancia a la creación de un buen medio ambiente de trabajo y satisfactorios medios de cooperación entre todos aquellos conectados con la escuela, bien como alumnos o profesores o en alguna otra capacidad.

Cada escuela tendrá un juego de normas redactadas por el comité de la escuela. Este incluirá instrucciones sobre derechos y deberes de los alumnos en tanto no hayan sido redactados en otro lugar, normas concernientes a la conducta, las sanciones abiertas a la escuela respecto a los alumnos que infringen estas normas y el procedimiento que será seguido al tratar tales casos.

El ministerio puede emitir instrucciones posteriores sobre el contenido del juego de normas incluyendo el derecho de la escuela de excluir a un alumno de la instrucción por un corto período.

16. *Expulsión de alumnos*

Cuando un alumno ha sido culpable de serias ofensas o negligencia, la escuela tratará primero de ayudarlo por medio de consejo pedagógico-psicológico o alguna otra forma de consejo, o ayudará facilitando algún otro tipo de ayuda experta externa.

Si, consecuentemente, un alumno se comporta de una manera que seriamente infringe la disciplina y altera la paz de la escuela o si seriamente descuida sus deberes, puede ser expulsado de la escuela. Si el alumno no tiene edad legal, sus padres o tutores deben haber sido informados previamente de su comportamiento o su negligencia, de acuerdo con los párrafos 1 y 2 de la sección 17 de la ley sobre protección infantil. La decisión sobre la expulsión debe ser tomada por el consejo de profesores y requiere una mayoría de dos tercios de todos los miembros del consejo.

Se dará al alumno una oportunidad de explicar oralmente su conducta al consejo de profesores antes de que se llegue a una decisión sobre su expulsión, de acuerdo con la sección 21 de la ley sobre protección infantil.

17. *Puestos docentes, etc.*

El ministerio establecerá qué puestos de enseñanza y otros nombramientos docentes habrá en una escuela secundaria superior.

La enseñanza puede ser llevada a cabo por personal en puestos de jornada completa o en puestos temporales, de acuerdo con las normas detalladas emitidas por el ministerio.

Cuando sea necesario, profesores suplentes pueden ser empleados, o profesores pueden ser nombrados temporalmente por un período de hasta un año.

18. *Requisitos de instrucción, etc.*

Las disposiciones de la ley sobre instrucción de profesores se aplicarán a la instrucción requerida para puestos bajo la sección 17.

El ministerio puede especificar requisitos particulares para la instrucción de personal que tome a su cargo deberes pedagógicos especiales.

19. *Anuncio de vacantes y nombramientos*

Los puestos vacantes en una escuela secundaria superior serán anunciados por la junta de la escuela del condado. El anuncio hará saber las condiciones y la fecha de cierre para las solicitudes. La fecha de cierre será, al menos, tres semanas después de que el puesto haya sido primeramente anunciado.

La junta de la escuela del condado hará nombramientos en escuelas secundarias superiores sobre las bases de las recomendaciones del comité de la escuela.

Una minoría de la junta de la escuela del condado puede hacerlo saber antes del final de la reunión en que se apele al ministerio contra una decisión sobre un nombramiento; el ministerio puede, bien desestimar la apelación, o nombrar el candidato propuesto por la minoría.

El candidato nombrado debe enviar su aceptación escrita o su negativa al puesto dentro de los ocho días de haber recibido la notificación de ello. La junta de la escuela del condado puede ampliar este período.

El director nombrará sustitutos por períodos de hasta tres meses. Períodos más largos de sustitución y los nombramientos temporales, serán tratados de la misma forma que los nombramientos normales.

La junta escolar del condado no debe, bien en el anuncio o por cualquier otros medios, requerir a los candidatos que faciliten información sobre sus puntos de vista sobre cuestiones de naturaleza política o cultural.

20. *Deberes del personal*

El personal tiene separada o conjuntamente, y en cooperación con los alumnos, la responsabilidad para asegurar que la escuela sea dirigida de acuerdo con los objetivos fijados para ello.

El personal de enseñanza tiene el deber de enseñar a todos los niveles y en las materias determinadas por las autoridades de la escuela, y están obligados a asistir a reuniones para planificaciones y consultas fuera de sus horas de enseñanza; también están obligados a desarrollar otras tareas en relación con las actividades de la enseñanza de la escuela.

El personal de enseñanza tiene un deber de actuar como supervisores para profesores de prácticas en las escuelas superiores y departamentos de educación que realizan un período de enseñanza práctica en la escuela.

El ministerio emitirá juegos de normas e instrucciones relacionados con el personal a que se refieren las secciones 17 y 28.

21. *Permiso de ausencia*

La junta escolar del condado puede conceder a un profesor u otro empleado permiso de ausencia de acuerdo con las normas emitidas por el ministerio. Puede delegar en los comités de la escuela la responsabilidad de conceder permisos de ausencia por períodos cortos.

22. *Condiciones de empleo, etc.*

El personal de las escuelas secundarias superiores administradas por un condado son considerados como empleados de la autoridad del condado.

Los términos y condiciones de empleo, destituciones, avisos, suspensión, retiro y otras relaciones legales que afecten los nombramientos «senior» y nombramientos de enseñanza, serán dictados por ley.

23. *Juntas escolares del condado*

En cada municipalidad-condado habrá una junta escolar del condado con un mínimo de siete y un máximo de quince miembros. El consejo del condado determinará el número.

Los miembros de la junta escolar del condado, con sus delegados, serán elegidos por el consejo del condado por un período de cuatro años en la primera asamblea del consejo del condado, después de las nuevas elecciones municipales. La elección será celebrada de acuerdo con los prin-

cipios de representación proporcional si alguien así lo exige (cfr. sección 7 de la ley de 16 de junio de 1961, núm. 1, concerniente a las municipalidades del condado). Cualquiera que haya sido un número durante los últimos cuatro años puede rechazar la reelección por un período similar.

Para aquellas escuelas que son dirigidas conjuntamente por varias municipalidades-condado, el ministerio puede determinar la composición de la junta, el procedimiento para su elección y sus deberes.

Tendrán derecho a asistir a las asambleas de la junta escolar del condado, para expresar sus puntos de vista y registrarlos en las minutas, los siguientes:

- A) El presidente del consejo del condado.
- B) El administrador del condado.
- C) El superintendente de escuelas del condado.
- D) Un representante de cada uno de los directores, profesores y otro personal de las escuelas dirigido por la municipalidad-condado y dos representantes de los alumnos.
- E) El director de escuelas del condado.

La junta escolar del condado determinará cómo serán elegidos los representantes a que se refiere el apartado D).

24. *Funciones de la junta escolar del condado*

La junta escolar del condado será el cuerpo que administre las escuelas secundarias superiores dirigidas por la municipalidad-condado, excepto cuando la ley lo determine de otra forma.

La junta escolar del condado se asegurará de que las escuelas sean dirigidas de acuerdo con las leyes y disposiciones existentes en el momento y con las decisiones de la municipalidad-condado y tratará de que las escuelas satisfagan totalmente las necesidades que existan en aquel momento.

La junta escolar del condado cooperará en permitir que los profesores conserven su conocimiento y se mantengan al corriente de los desarrollos modernos en sus materias.

El ministerio puede emitir instrucciones posteriores para las funciones de la junta escolar del condado.

La junta escolar del condado puede nombrar sus propios comités y otorgar a tales comités el poder de tomar decisiones. En escuelas que proporcionen instrucción vocacional será nombrado un comité consultivo vocacional.

Las disposiciones de la sección 23 (párrafo final) y de la sección 25 se aplicarán igualmente a tales comités hasta donde resulte apropiado.

25. *Procedimiento en asambleas*

La junta escolar del condado elegirá por sí misma a su presidente y vicepresidente, ambos por un período de dos años. Habrá elecciones separadas para presidente y vicepresidente. Si ningún candidato tiene mayoría después de la primera votación, la junta escolar del condado llevará a cabo una segunda votación, y el candidato que entonces reciba el mayor número de votos será elegido. Si dos o más miembros reciben el mismo número de votos, la elección será decidida por la extracción de suertes entre ellos.

Cualquiera que haya sido presidente por dos años puede rechazar la reelección por un período similar.

El presidente o vicepresidente emplazará y presidirá las asambleas. Si ambos están ausentes, los miembros de la junta escolar del condado elegirán otro presidente para la asamblea de entre sus propios miembros.

Las asambleas de la junta escolar del condado serán abiertas al público. La junta puede, sin embargo, decidir que una cuestión en particular deba ser discutida en privado. Cuando el presidente lo crea necesario, o la junta escolar del condado así lo decida, la misma será aplicada a la discusión de si un asunto debiera ser tratado en la cámara.

Para formar un quórum, más de la mitad de los miembros deben estar presentes.

Los miembros de la junta escolar del condado que estén presentes cuando un asunto sea propuesto a votación tendrán la obligación de votar. En asuntos relacionados con elecciones o nombramientos, la junta escolar del condado puede adoptar la decisión de hacerlo mediante voto escrito. La junta escolar del condado toma su decisión por una votación normal mayoritaria. Los boletos de votación en blanco en un asunto relacionado con las elecciones o nombramientos no serán contabilizados. Si el número de votos es igual, el voto del presidente será decisivo, excepto para elecciones y nombramientos; serán aplicables las disposiciones del primer párrafo de esta sección.

El ministerio puede emitir instrucciones posteriores en relación con el procedimiento en asambleas.

26. *Administración de la junta escolar del condado*

En cada municipalidad-condado habrá un superintendente de escuelas del condado. El superintendente de escuelas del condado será nombrado por un comité del condado basado en las recomendaciones de la junta escolar del condado.

El superintendente de escuelas del condado será la cabeza administrativa del sistema municipal-escolar del condado bajo la junta escolar del condado. Preparará los asuntos para discusión de la junta escolar del condado.

El consejo del condado determinará los otros puestos que serán establecidos en o vinculados a la oficina de la junta escolar del condado. Estas personas serán nombradas por la junta escolar del condado.

27. *Comités escolares*

En cada escuela habrá un comité escolar consistente en siete miembros; dos de éstos serán elegidos por la junta escolar del condado; dos, por el consejo de profesores; dos, por el consejo de alumnos, y uno, por el consejo de otros empleados de la escuela. Los representantes del consejo de alumnos, con sus delegados, serán elegidos por un año escolar a la vez; el resto, por dos años escolares a la vez. El comité escolar elegirá por sí mismo a su presidente y vicepresidente, quienes ostentarán el cargo por un año escolar a la vez.

El director tomará parte en las reuniones del comité de la escuela, pero no tendrá derecho a votar al menos que haya sido elegido como miembro por el consejo de profesores.

Las disposiciones de la sección 25 se aplicarán al procedimiento en asambleas del comité escolar hasta donde resulten apropiados.

La junta escolar del condado puede, en casos especiales, permitir excepciones a estos estatutos.

El ministerio puede emitir instrucciones posteriores en cuanto a las funciones del comité escolar.

28. *El director*

El director es la cabeza pedagógica y administrativa de la escuela. Se asegurará de que las disposiciones comunes de la ley, las normas e instrucciones sean llevadas a cabo.

29. *Consejos de profesores*

En cada escuela habrá un consejo de profesores, que consistirá en el director y todos los profesores que ocupen puestos de enseñanza al menos la mitad del tiempo. El consejo de profesores elegirá por sí mismo a su presidente y vicepresidente, quienes ostentarán el cargo por un año escolar de una vez.

Las disposiciones de la sección 25 se aplicarán al procedimiento en asambleas del consejo de profesores hasta donde resulte apropiado.

El ministerio puede emitir normas para la organización de consejos de profesores.

30. *Consejos para otros empleados distintos de los de la plantilla docente*

En cada escuela puede existir un consejo para empleados nombrados.

El ministerio puede emitir normas para la organización del consejo de profesores.

Este consejo elegirá por sí mismo a su presidente y vicepresidente, que ostentarán el cargo por un año de una vez.

El ministerio puede emitir normas para la organización de consejos y para otros empleados distintos de los de la plantilla docente.

31. *Consejos de alumnos y asambleas generales*

Cada escuela tendrá un consejo de alumnos, que consistirá, al menos, en un miembro por cada veinte alumnos. El consejo de alumnos elegirá por sí mismo a su presidente y vicepresidente. Si el consejo de alumnos o una quinta parte de los alumnos así lo desean, puede celebrarse una reunión general para todos los alumnos de la escuela.

El consejo de alumnos será elegido mediante voto escrito.

El ministerio puede establecer normas para las funciones de consejos de alumnos.

32. *Servicio de guía educativa*

Habrà en cada municipalidad-condado un servicio de guía educativa para profesores en escuelas secundarias superiores. El ministerio emitirá normas posteriores para la organización del servicio de guía.

33. *Consejo para educación superior*

Para ayudar al ministerio mediante la propuesta de innovaciones y facilitar consejo y supervisión para las escuelas bajo la jurisdicción de esta ley, la corona nombrará un consejo: el consejo de educación superior. El ministerio emitirá normas posteriores relacionadas a la composición, deberes y organización de este consejo y la duración del tiempo para el cual funcionará.

34. *No divulgación de información confidencial*

Cualquiera que trate asuntos concernientes a esta ley, estará bajo la obligación de evitar que otros adquieran conocimiento de lo que él mismo adquiere en el cumplimiento de sus deberes sobre una persona particular y esa relación particular con la escuela. Tal información puede, sin embar-

go, ser utilizada con autorización del individuo que tiene derechos a la protección del secreto o si la información es divulgada de tal forma que solamente alguien previamente familiarizado con el caso pudiera identificar a la persona que se cita. La misma excepción se aplicará cuando no exista razón que justifique considerar la información como secreta; por ejemplo, un factor a ser tomado en consideración es si la situación es generalmente conocida o si la información generalmente se encuentra disponible de otras fuentes.

Esta obligación, según se define en el párrafo anterior, no evitará:

A) La información que se encuentre disponible para cualquiera que sea parte del caso.

B) La información que se utilice, según resulte necesaria, para una preparación propia del caso y para llevar a cabo la decisión que se alcance en él.

C) La información que se pone a disposición de otros oficiales hasta el punto necesario para el propio funcionamiento de una oficina y sistema de archivo, para registros y para propósitos estadísticos, o para una inspección o cualquier otro tipo de inspección del tema que esté sujeto a esta ley.

D) La información que se pone a disposición, en la medida necesaria, a otros oficiales, como un elemento en cooperación con los deberes de la escuela dentro del esquema de trabajo de esta ley.

E) La información de ofensas punibles a las autoridades pertinentes cuando tal informe tiene una razonablemente estrecha relación con los deberes de la escuela de acuerdo con esta ley.

Cualquiera que reciba información de acuerdo con las disposiciones C y D del párrafo 2 estará vinculado por la obligación que se define en el párrafo 1 de esta sección.

La corona puede emitir normas posteriores sobre la custodia de documentos a los cuales se refiere esta obligación, sobre la destrucción de tales documentos y sobre el cese de la obligación después de un tiempo establecido. La obligación cesará después de sesenta años, a menos que la corona lo determinara de otro modo.

35. *Obligaciones de la municipalidad del condado*

Las escuelas que faciliten la educación de acuerdo con esta ley serán escuelas del condado. En circunstancias especiales, el Estado o, con el permiso del ministerio, una municipalidad puede dirigir una escuela secundaria superior. Para escuelas privadas regirán las disposiciones de la sección 39.

La municipalidad del condado es responsable de asegurar que las disposiciones de esta ley sean llevadas a cabo.

La municipalidad-condado satisfará los gastos de las escuelas secundarias superiores que dirige y recibirá una subvención del Estado de acuerdo con las disposiciones de la ley. Los alumnos en escuelas secundarias superiores públicas no pagarán derechos escolares.

El ministerio emitirá normas concernientes a las obligaciones de las municipalidades-condado respecto a la educación especial facilitada de acuerdo con la sección II diferentes de las escuelas ordinarias dirigidas por la municipalidad-condado.

36. *En relación con las escuelas secundarias superiores dirigidas por el Estado o por una municipalidad*

El ministerio nombrará una junta para las escuelas secundarias superiores dirigidas por el Estado. La junta local escolar será la junta para las escuelas secundarias superiores dirigidas por una municipalidad. Estas juntas tendrán los derechos y deberes acordados para la junta escolar del condado en las secciones 5, 19, 21, 24 y 27.

La municipalidad de Oslo tendrá los derechos y deberes que por esta ley son acordados para una municipalidad-condado, y la junta escolar de Oslo tendrá los derechos y deberes acordados para una junta escolar del condado.

37. *Subvenciones del Estado*

El Estado proporcionará las siguientes subvenciones:

A) Con respecto a los gastos operativos de las escuelas secundarias superiores, sobre las bases del costo normal por alumno por cada año completo. La corona determinará los factores que forman la base para el cálculo del subsidio.

B) Con respecto a los costos de transporte de acuerdo con las medidas autorizadas en las normas detalladas emitidas por el ministerio.

C) Con respecto a la compra de nuevo equipo mecánico y técnico de acuerdo con las normas detalladas emitidas por el ministerio.

D) Con respecto a la construcción de edificios escolares y hospedajes para estudiantes. El Parlamento otorgará una suma anual que será asignada por el ministerio.

Las subvenciones bajo los párrafos A, B y C estarán entre el 30 y 75 por 100. El ministerio puede decidir que las disposiciones de esta sección se apliquen igualmente a una escuela secundaria superior dirigida por una municipalidad.

El ministerio determinará el coste normal por alumno para cada año completo y la proporción de porcentaje de subvención para cada municipalidad-condado o municipalidad.

38. *Libros de texto y otras ayudas docentes.*

El Estado cooperará en promover la producción racional y el uso de ayudas docentes.

Los libros de texto y otras ayudas docentes en materias diferentes de las de los noruegos deben estar a disposición al mismo tiempo y al mismo precio en ambas formas del lenguaje noruego (bokmal y nynorsk). El ministerio puede autorizar excepciones a esta regla.

El parlamento concederá una suma anual encaminada a subvencionar la producción de libros de texto. Esta suma será asignada por el ministerio.

El ministerio emitirá normas detalladas sobre la autorización de libros de texto.

39. *En relación con escuelas privadas*

Ninguna escuela secundaria superior privada puede ser dirigida sin la autorización del ministerio, que puede no ser concedida, excepto bajo recomendación de la junta escolar del condado. El ministerio puede dictar condiciones para tal autorización y puede retirar ésta si las condiciones no son cumplimentadas.

En relación con subvenciones públicas a escuelas secundarias superiores privadas, se aplicarán las disposiciones de la ley de 6 de marzo de 1970 sobre subvenciones a escuelas privadas.

40. *Transferencia de personal*

El ministerio emitirá normas sobre la transferencia de personal a la escuela secundaria superior desde los tipos de escuela que son incorporados a ésta.

41. *Funcionamiento de la ley, etc.*

I

Esta ley surtirá efecto a partir de una fecha que será determinada por la corona. De acuerdo con una decisión subsiguiente de la corona. La sección 19, en cuanto se relaciona con el anuncio de puestos y el nombramiento de personal docente según se define en la sección 17, tendrá efecto en una fecha posterior a la del resto de la ley.

Entre tanto, la corona emitirá normas detalladas para el nombramiento de personal docente.

II

A partir de la fecha en que esta ley surta efecto, las siguientes leyes son revocadas:

A) La ley de 1 de marzo de 1940, relacionada con las escuelas profesionales para oficios e industria. Sin embargo, esta ley permanecerá válida para las escuelas técnicas y para las escuelas de artes y oficios hasta que de otra forma se decida por la corona o por ley.

B) La ley de 6 de julio de 1957, número 3, concerniente a colegios comerciales y escuelas profesionales para trabajo comercial y administrativo.

C) La ley de 12 de junio de 1964, número 2, concerniente a las anteriores escuelas secundarias superiores e intermedias («realskole» y «gymnas»). Sin embargo, las disposiciones de estas leyes continuarán rigiendo después de que la presente ley surta efecto, en relación a los derechos y deberes obtenidos o incurridos antes de esa fecha.

III

El ministerio puede, por decreto, determinar que las leyes referidas en el apartado II continúen vigentes en su totalidad o en parte por un período de transición y para ciertas escuelas o tipos de escuelas. El ministerio puede también, mediante solicitud, decidir igualmente respecto a las escuelas privadas.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

M. DEBESSE y G. MIALARET: *Pedagogía comparada*. 2 tomos, Oikos-Tau, Vilassar de Mar, 1974.

El desarrollo de los estudios sobre educación comparada recibió una ayuda y un impulso decisivos con las aportaciones de organismos internacionales que, como la UNESCO o la OCDE, agruparon en sus servicios estadísticos gran número de datos, cuya utilización facilitó el estudio comparado de los sistemas educativos nacionales e incorporó el material necesario que posibilitase una planificación pedagógica.

El éxito de las políticas nacionales en materia educativa está en deuda con este desarrollo de la pedagogía comparada, que le aporta datos constantes, resultados y prácticas que fueron ya utilizados satisfactoriamente en otros países.

Este hecho, a la vez que ha producido la aceptación de algunos principios por casi todos los países y la generalización de algunas tendencias pedagógicas, ha contribuido asimismo a acercar entre sí los sistemas educativos.

Entre los principios aceptados se encuentran el de la llamada «igualdad de oportunidades» y aquel por el cual tratan de estrecharse los lazos y relaciones entre las materias de estudio y el contexto socioeconómico en el que se imparten.

La implantación o actualización del segundo de estos principios ofrece una problemática típicamente técnica, y su éxito depende casi exclusivamente de la flexibilidad de las instituciones docentes para incorporar los nuevos conocimientos científicos a sus programas de estudio.

Sin embargo, el primero de ellos entra de lleno en el contexto ideológico, y su definición no puede ser única en la sociedad de los desiguales.

Junto a estos principios, J. A. Lauwerys enumera, en el prólogo del libro, una serie de tendencias más o menos comunes a casi todos los sistemas educativos. Entre estas tendencias, a nivel primario, se coloca la política que tiende a disminuir el número de efectivos por clase y la que procura una mejor formación del profesorado. En el nivel intermedio se observa asimismo una tendencia a la integración de todos los niños de una misma vecindad, comprendidos entre los once y los quince años, en una escuela única que evite las formaciones desiguales que surgen de las medidas de selección. A escala universitaria se lleva a cabo una progresiva modernización de la enseñanza, acompañada, con relativo éxito, de una apertura que posibilite a las clases débiles la entrada en la educación superior. Y en todos los niveles, para terminar, se presta una atención cada vez mayor a la educación permanente.

Junto al capítulo introductorio de J. A. Lauwerys, que describe la tendencia señalada, era imprescindible un estudio con más detalle que entrase en la filosofía y particularidades de algunos de los sistemas educativos nacionales. El primer tomo del libro está dedicado casi exclusivamente al estudio del sistema francés. Colaboran en este estudio A. Biancheri, J. Baudet, J. Leip, L. François, L. Géminard y R. Delchet.

La atención dedicada al sistema francés determina que estos capítulos sean los más completos del libro. Como colofón a este estudio, además, Marcel de Grandpré dedica un capítulo a los países francófonos, Bélgica, Suiza y Canadá, y

Jean Auba, uno último a la influencia del sistema francés en el mundo.

La segunda parte del libro reúne a algunos de los mejores especialistas de la educación comparada. El sistema inglés es estudiado por B. Holmes; el de Estados Unidos, por G. Bereday y M. Springer; el de Alemania Federal, por H. Röhrs; el de la Unión Soviética y otros países socialistas, por A. Vexliard, y el de la República Popular China, por R. F. Price.

Faltan a la cita muchos sistemas educativos, pero el libro no podía abarcarlos todos. Su hipótesis de partida consiste en pensar que cada sistema importante condiciona un área, es decir, tiene una zona de influencia, con lo cual, describiendo a los más importantes, se palia esta carencia.

Esta afirmación, hoy aún válida, va perdiendo cada vez más sentido a medida que los sistemas educativos se aproximan entre sí, con independencia de su «metrópoli cultural». En toda zona educativa pueden hallarse elementos exógenos incorporados de otros sistemas, los cuales, incluso, aumentan y se mezclan hasta hacerse, a veces, difícilmente aislables de los nativos. Esto, al tiempo que produce una aproximación pedagógica mundial de los sistemas, rompe con el imperialismo cultural de algunos de ellos.

D. Q.

JACQUES HALLAK: *A qui profite l'école?*
París, PUF, 1974, 261 pp.

El libro de J. Hallak se centra sobre el análisis de la escuela en general —en todos los niveles y en el mundo entero—, en relación a los problemas reales, y en el papel de la educación en el desarrollo económico y social. Los dos primeros problemas que son objeto de la reflexión del autor son el de la equidad y el del desarrollo. El de la equidad, porque el problema de la equidad es un problema que preocupa cada vez más, sobre todo con la evolución de los espíritus, la búsqueda de un crecimiento para la equidad, etcétera.

Hace tiempo que se ha dicho que para que se produzca el desarrollo y el crecimiento es preciso desarrollar la educación, porque es uno de los factores de

la producción y uno de los factores de productividad que es necesario privilegiar para asegurar un crecimiento en los diferentes países. El problema que se presenta es que, desde hace tiempo, se ha opuesto, de una parte, el crecimiento, y de otra, la equidad, diciendo que era preciso destinar los recursos a los campos más productivos, donde eran más eficaces. Se ha opuesto, pues, la eficacia a la equidad, se ha hablado de desarrollo para la eficacia, y lo que se ha intentado ver en el campo de la educación es en qué medida es preciso efectuar el crecimiento para la eficacia y oponerle al crecimiento para la equidad.

La primera parte del libro—la desigualdad y la escuela—está consagrada a varias cuestiones diferentes. La primera es la de la financiación de la escolarización. La gratuidad y la financiación pública de lo esencial de los gastos de educación no sitúan a las familias en un plano de igualdad. Si se tiene en cuenta la pérdida de ingresos que implica para las familias la escolarización de sus hijos y las ventajas indirectas que supone el sistema fiscal para las familias dotadas de rentas elevadas, se advierte que la desigualdad ante la escuela no es sólo cultural: las desigualdades económicas son todavía reales.

Un segundo problema es el del origen de las diferencias de resultados escolares entre los niños. Las categorías de escuelas y los tipos de programas desempeñan un papel importante en los resultados en inglés y en francés a la edad de catorce años. Pero el mejor índice del éxito escolar sigue siendo el medio ambiente familiar y social de los alumnos, lo que disminuye la esperanza de realizar una democratización de la sociedad por una acción pedagógica reformadora.

El tercer problema es el del papel de la escuela en la distribución de las rentas. La renta de los individuos es, por término medio, tanto más elevada cuanto su escolaridad haya durado más años, incluso entre individuos con el mismo coeficiente intelectual. El factor más importante para la determinación de la renta de los individuos es el medio socioeconómico de origen. El coeficiente intelectual del padre, es decir, lo heredado, desempeña un papel escaso. J. Hallak sigue aquí los trabajos de dos norteamericanos,

Bowles y Gintis. La escuela desempeña un papel importante, pero no fundamental, en la determinación de las rentas. Esto puede explicar la estabilidad de las curvas de distribución de las rentas después de varios decenios en un gran número de países, a pesar de la expansión de la escolarización. Este resultado debilita la significación y la precisión de los estudios sobre la tasa de rentabilidad.

La segunda parte del libro se centra en el estudio del papel de la escuela en el desarrollo y los problemas del desarrollo de la escolarización en el mundo.

El desarrollo de la escolarización conduce a lo que el autor denomina la «stagflation» escolar: una inflación de efectivos, una inflación de costes, de un lado, y de otro, un paro de diplomados, una inadecuación de los contenidos de la educación frente a las necesidades de la sociedad y, lo que es más grave, una mistificación colectiva entre la imagen de lo que es la escuela, de lo que debe hacer la escuela, de lo que puede hacer la escuela y de lo que en realidad son la escuela y la vida concreta, práctica, de los centros escolares y universitarios.

La tercera parte del libro está dedicada al examen de las soluciones propuestas por tres grupos doctrinales en economía de la educación: los progresistas-liberales, los estructuralistas y los radicales.

Uno de los méritos del trabajo de Hallak es demostrar que en el plano metodológico la macroeconomía de la educación se revela incapaz de proporcionar un marco teórico riguroso para los responsables de la política escolar. Existen muchas imperfecciones en las técnicas económicas de planificación. La macroeconomía de la educación adolece de las imperfecciones y dificultades de la misma ciencia económica. Sin apertura a otras disciplinas, los métodos tradicionales de la economía de la educación están condenados al fracaso. No es posible, por ejemplo, abordar el problema de la equidad desde el punto de vista de la ciencia económica, porque se adoptará una visión superficial y parcial. Analizando cómo los recursos de la educación aprovechan a una u otra categoría social, no se habrá explicado ni el porqué, ni el cómo de este tipo de distribución. Para hacerlo es preciso acudir a la ciencia política: tratar

de ver en qué medida estas distribuciones son el fruto del azar o, al contrario, deben analizarse en términos de poder, de distribución de poder entre diferentes grupos sociales. Además, si se habla, por ejemplo, de una distribución equitativa de los recursos en favor de diferentes grupos sociales, se puede plantear la pregunta: ¿qué es un grupo social? Entonces es necesario acudir a la sociología. También es preciso conocer las actitudes, las motivaciones, la situación de los niños antes de entrar en la escuela, de los estudiantes antes de acceder a la universidad y cómo se sitúa la escuela en relación a sus problemas propios. Se está ante campos de reflexión que requieren la ayuda de la psicología, la antropología, etcétera.

Una de las conclusiones del libro es la idea de que, en el fondo, todos los sistemas escolares han fracasado. Un indicador de este fracaso es la comparación entre lo que se ambicionó, a través de la educación y para la educación durante los quince años últimos, y los resultados obtenidos al finalizar este período. En casi todos los países se ha producido una explosión de los sistemas escolares (elevado número de alumnos, fuerte aumento de los esfuerzos financieros, materiales, y humanos consagrados a la educación). Se pensaba que era la mejor inversión posible, esencialmente desde el punto de vista económico, porque permitiría realizar un mejor desarrollo económico.

Sin embargo, en países donde se ha invertido mucho en la escolarización primaria, pronto se han constatado fuertes abandonos, rendimientos muy débiles de los sistemas de educación. En países donde las inversiones en la enseñanza secundaria, técnica y profesional han sido elevadas, los resultados no han sido los esperados. La enseñanza superior dispensa diplomas, pero con frecuencia estos diplomas no son los que debía dispensar ni imparte la formación que debía dar. No se puede hablar del éxito de un sistema escolar si realmente no se han tomado las medidas que se imponen para realizar la igualdad. Lo que en definitiva pretende demostrar J. Hallak es que la escuela, finalmente, no aprovecha más que a aquellos que tienen menos necesidad, y que la desigualdad existe antes, durante y después de la escuela.

Con todo, el autor no toma posición ante las opiniones que presenta al final de su obra. Quizá pueda deducirse de su atenta lectura que lo que deba ser la escuela del futuro, para que aporte algo de eficaz, debe ser el resultado de un consenso a nivel de todos los grupos sociales interesados. Al lado de este consenso, en el plano individual, cualquiera que sea el sistema económico y político del país, para que la escuela cumpla su papel (si es que éste es el de preparar al hombre para realizar su función de hombre y el de aprender a ser), es preciso que las actitudes, las mentalidades, cambien desde el principio; a nivel de la familia debe comenzar la igualdad. Si las familias no esperan de la escuela más que la reproducción de las estructuras existentes, la escuela no podrá resolver el problema de la igualdad de oportunidades entre los individuos.

Existe una estrecha relación entre las estructuras, las mentalidades, los hábitos de comportamiento, las ambiciones y las pretensiones, que se constata a nivel de las familias, en las diferentes capas sociales, en las relaciones de comportamiento dentro de la escuela y en las relaciones sociales a nivel de la vida activa.

En última instancia, cuando Hallak habla de la escuela no se refiere a la escuela en el sentido tradicional del término únicamente, sino que alude al sistema formal de educación y al sistema informal.

G. J.

DRAGOLJUB NAJMAN: *L'Enseignement supérieur, pour quoi faire*, Ed. Fayard, París, 1974, 190 pp.

La obra de D. Najman, alto funcionario de la Unesco, se sitúa en una perspectiva mundial que le parece dominada por una crisis profunda de las enseñanzas superiores: crisis de efectivos, de financiación y de objetivos. En su opinión, las universidades no están adaptadas a la urgencia de los problemas sociales y económicos de hoy y desconocen los problemas del futuro.

Dragoljub Najman, como director de la enseñanza superior y de la formación de

personal de la Educación en la Unesco, ocupa una posición estratégica o, si se prefiere, se encuentra situado en el punto de convergencia de informaciones de distinta índole. Su experiencia internacional es lo suficientemente importante para haber estudiado sobre el terreno gran parte de los sistemas de educación superior en el mundo. Su libro está sólidamente apoyado en datos estadísticos y en experiencias vividas.

A juicio del autor, se camina hacia un sistema superior de masas, lo cual exige el abandono completo de las formas actuales de organización y de funcionamiento universitario. Najman sugiere las principales ideas directrices de esta revisión. La enseñanza superior, en los próximos años, tendrá una clientela que no se limitará únicamente a los alumnos procedentes de la escuela secundaria. Las instituciones tendrán que encontrar medios para admitir a jóvenes y adultos que no habrán finalizado la educación secundaria, y cuya composición social y experiencia humana y profesional será muy diferente de la clientela actual. La admisión en los establecimientos de educación superior no se basará ya en criterios puramente académicos o formales. La revisión afectará igualmente a los métodos de evaluación de los resultados del trabajo de los estudiantes. Alumnos y profesores deberán previamente ponerse de acuerdo sobre los criterios de evaluación, así como sus modalidades de aplicación (co-evaluación). La enseñanza se orientará hacia un sistema de educación individualizado, lo que permitirá que cada individuo adquiera la formación que desee, al ritmo que le convenga.

Dragoljub Najman desea mejorar la eficacia de la enseñanza superior por el recurso a las tecnologías educativas (ordenador), la intensificación de la enseñanza y la aceleración de la formación; propone contratar como profesores a adultos que trabajan en otras actividades profesionales, con la finalidad de mejorar los vínculos entre la universidad y la sociedad.

Estas transformaciones tienen, por término lógico, la multiplicidad de instituciones de niveles diferentes y de finalidades diversas. El autor señala la necesidad de decisiones políticas para llevar a efecto reformas tan radicales.

Las reflexiones del autor están basadas en la consideración de la aceleración inevitable de los cambios científicos, tecnológicos, económicos y sociales; su esfuerzo tiende a poner de relieve la tarea que tiene ante sí la universidad de responder a las necesidades de este mundo cambiante formando individuos competentes para situaciones todavía desconocidas. Pero la universidad no sólo tiene como función preparar al cambio. Debe también ejercer una función crítica. Y juzgar, o aprender a juzgar, los cambios, para orientarlos.

Es evidente que desde hace varios años las condiciones que definían tradicionalmente las relaciones entre las universidades y la sociedad han evolucionado profundamente. Esto es consecuencia del incremento numérico que ha exigido nuevos planteamientos a la universidad. Por su parte, la sociedad también ha evolucionado. El gran problema que, en definitiva, tiene ante sí la universidad es conciliar la preparación a la vida profesional, su apertura a la sociedad, con la distribución de una formación que responda a las diferentes aspiraciones, aptitudes y necesidades de los individuos. El libro de D. Najman supone una notable aportación a esta problemática, que desborda las dimensiones de un país concreto para plantearse a escala planetaria.

G. J.

R. C. OREM: *La teoría y el método Montessori en la actualidad*, Buenos Aires, Paidós, 1974, 235 pp.

A cien años del nacimiento de María Montessori y a unos veinte de su muerte, Montessori es un nombre de uso corriente, aunque por lo general no se comprenda. Unos lo interpretan como una palabra fría que significa dejar que los niños hagan lo que quieran y se conviertan en fieras indómitas. Para otros, una escuela Montessori es una diversión más entre las muchas de que ya gozan los hijos de los ricos. Estas ideas tan pobres sobre el método Montessori son debidas a una falta de información completa sobre la educadora y sus experimentos originales en un momento en el que el campo de la infancia estaba por explorar.

El principal objetivo del método Montessori es colocar al niño en «un ambiente agradable donde no sintiera limitaciones». Por otra parte, la doctora Montessori no tenía las ambiciones ni los prejuicios de una adocenada maestra de escuela: «Los chicos que están aprendiendo algo por primera vez son muy lentos.» Por último, los niños han de recibir «una educación para los sentidos».

Los magníficos resultados de la aplicación de estos principios se comprobaron por primera vez en la escuela Montessori del barrio de San Lorenzo, un barrio miserable de Roma, y se pueden ver también en la actualidad en las escuelas que siguen fieles a la creadora del método.

R. C. Orem, educador y conocida autoridad en el campo del método Montessori, lleva a cabo en esta obra un estudio de las escuelas Montessori en Estados Unidos y demuestra su vigencia contando las experiencias llevadas a cabo con este método en todos los niveles educativos.

«En 1958 existía una sola escuela Montessori en los Estados Unidos...; doce años después había alrededor de 700...», algunas con más de 300 alumnos. La cantidad de escuelas sigue aumentando, así como los grupos de estudio y asociaciones Montessori.

En los Estados Unidos todavía se identifica generalmente a Montessori sólo con la educación preescolar (niños de tres a seis años). Aunque la mayor parte de las clases son para grupos de esta edad, muchas escuelas Montessori están desarrollando programas para niños mayores agregando el equivalente de un grado por año a medida que progresan sus alumnos. Las prácticas Montessori están empezando a introducirse en los programas de educación desde la guardería hasta el nivel universitario. Muchas escuelas Montessori, al funcionar como lugares de observación y centros de formación para estudiantes universitarios, educadores y otros profesionales están comenzando a influir en el sistema y en la planificación de la educación.

Para la preparación de este libro, el autor realizó una investigación exhaustiva de todas las escuelas Montessori de los Estados Unidos. Se valió de visitas personales, conferencias telefónicas prees-

estructuradas y cuestionarios impresos. También recogió información útil en las conferencias patrocinadas por las organizaciones Montessori y, de hecho, habló en varias de ellas. Por último, examinó folletos, circulares, artículos y otros elementos proporcionados por sociedades, escuelas, grupos de estudio y programas de capacitación de docentes Montessori.

El resultado es una visión en profundidad de uno de los movimientos más interesantes de la educación norteamericana en la actualidad. Se inserta en esta obra material práctico específico de más de 100 escuelas Montessori, siendo la primera vez que se pone a disposición de profesionales de la educación y padres tal cantidad de información sobre los programas Montessori que han tenido éxito.

El método Montessori se examina en este libro como «el que proporciona a la vez una filosofía y una psicología del desarrollo y de la educación de la niñez». Se analizan sus elementos clave, incluso el «currículum completo», ofrecido en el ambiente estructurado de las escuelas Montessori. Muchas escuelas completan los materiales originales de este método con tecnología e innovaciones educativas actuales.

El hecho innegable de que las escuelas Montessori no sólo hayan sobrevivido, sino que su expansión sea cada día más notable, es la más clara demostración de la validez de los principios fundamentales del método. Por otra parte, el empeño de educadores y padres, que a menudo deben enfrentarse con una resistencia del «establishment» educativo, ha logrado que incluso el «establishment» haya empezado a reconocer que el método de autoeducación de Montessori pueda ayudar a resolver algunos de los más importantes problemas educativos.

Esta obra supone una valiosa aportación para padres, educadores y para cuantos se interesen por las técnicas educativas. Es evidente que este método de educación es hoy tan apropiado para niños de diferentes niveles económicos y distinta capacidad intelectual como cuando la pedagoga italiana introdujo el método trabajando con niños difíciles.

C. C.

JOSE MARIA BALLESTER y JORGE DEMERSON: *La reforma cultural en Francia*, El Ministerio de Asuntos Culturales, Madrid, Editora Nacional, 1974; 158 pp.

El título y subtítulo de esta obra son suficientemente expresivos para dar una idea cabal de su contenido. Para el lector poco versado en las instituciones oficiales culturales del país vecino convendrá añadir que se trata de la reforma efectuada en Francia hace quince años, cuando el general De Gaulle asumió de nuevo las riendas de la política francesa. Tal reforma se cifra particularmente en la creación del ministerio de Asuntos Culturales, estructurado por André Malraux, su primer titular.

El ministerio de Asuntos Culturales surgió en un contexto político social de renovación y cambio que caracteriza a la sociedad actual, en el que también evoluciona el concepto de la cultura y de su distribución. El escritor Malraux le infundió unas ideas fuerza u objetivos que se pueden resumir en los siguientes postulados:

- La radical socialización de la cultura.
- La regionalización y descentralización de la acción cultural.
- La apertura al extranjero.
- La libertad absoluta de expresión en todos los campos.
- El fomento de la creatividad individual y colectiva.

El nuevo ministerio de Asuntos Culturales agrupó diferentes servicios relacionados con la cultura que se dispersaban antes en cinco o seis ministerios, y principalmente en el ministerio de Educación, cuya función ha quedado reducida a la enseñanza y a la educación.

Nacido con un presupuesto más bien modesto, su cifra se aproxima actualmente al uno por ciento del presupuesto nacional. Paralelamente, las funciones del departamento se han ido ampliando progresivamente hasta alcanzar en la actualidad el siguiente organigrama:

- Dirección de la Arquitectura. Tiene por objeto no sólo conservar el patrimonio monumental francés, sino también promover una arquitectura de calidad.

- Dirección de los Archivos de Francia. Pretende hacer llegar su acción hasta los archivos privados y desarrollar el papel que éstos tienen en el plano de la educación general y la difusión de la cultura.
- Dirección de los Museos de Francia. Tiene como misión la gerencia de los museos nacionales, y la tutela de otros museos que están clasificados o bajo control oficial.
- Dirección de la Música, Arte lírico y Danza. Ha planificado la creación de «regiones musicales» con conservatorio, orquesta filarmónica y compañía lírica y coreografía propias.
- Dirección del Teatro, de las Casas de la Cultura y de las Letras. Ella polariza, junto con la música, el afán de disgregar la acción cultural por todo el país. Se ha puesto un énfasis particular en las casas de cultura, como sede de numerosas actividades culturales.

El departamento comprende también los siguientes servicios: de la creación artística, de enseñanza de la arquitectura y de las artes plásticas, de estudios e investigación, de excavaciones arqueológicas y antigüedades. Una delegación general de exposiciones e intercambios culturales, inventario general de los monumentos y de la riqueza artística de Francia y el centro nacional de cinematografía.

Este organigrama está expuesto a modificaciones. Por ejemplo, se libra una sorda batalla por arrebatar al ministerio de Educación la dirección de bibliotecas, conscientes del papel de animación cultural que en nuestro tiempo desempeñan estos centros.

En opinión de los autores, especialista en política cultural el primero y diplomático francés y conocido hispanista el segundo, quince años de experiencia ofrecen suficiente base para realizar un balance de resultados positivos o negativos. Para nosotros se trata de una experiencia cercana y, según ellos, incluso ejemplar. Es una pena, por ello, que en los casos de fracaso que señalan no ofrezcan una exposición más analítica de las causas del mismo, en lugar de atribuirlos a unas causas genéricas que no explican.

B. I.

FONDATION INDUSTRIE-UNIVERSITE / INSTITUT ADMINISTRATION - UNIVERSITE: «Universidad 1980». Fundación Universidad-Empresa, Madrid, 1974; 149 pp.

La elaboración de un proyecto de universidad para una época determinada requiere la determinación, al menos, de las líneas generales que se estima que pueden informar el estadio evolutivo de la sociedad en tal momento. Para los autores del presente estudio éstos son:

- La aceleración del ritmo del cambio.
- El advenimiento de una era científica.
- La socialización del trabajo.
- La elevación del nivel de vida.

Dentro del cuadro general formado por la convergencia de estos cuatro elementos, los objetivos de la formación habrán de caracterizarse por las siguientes notas:

a) La formación no podrá limitarse a la transmisión de un saber, sino que tratará de desarrollar la capacidad de:

- aprender;
- encontrar soluciones a problemas nuevos;
- buscar, crear, innovar.

b) La formación no podrá tampoco limitarse a dar una especialización, sino que tratará de ampliar el horizonte del estudiante con disciplinas diferentes, a fin de favorecer su evolución dentro de la profesión o el cambio de profesión. Simultáneamente deberá luchar contra la alineación y fecundar el ocio ampliando la base cultural.

c) La formación, por último, no podrá limitarse al plano científico, ni siquiera al plano cultural, sino que deberá preocuparse también del carácter y del sentido de relación comunitaria.

Según se desprende de las investigaciones llevadas a cabo por la «Fondation Industrie-Université», el tipo de universidad que podrá cubrir estos objetivos, y simultáneamente hacer frente a los problemas derivados de la masificación del nivel superior será una institución similar en su orientación, aunque dotada del debido desarrollo, a las «Gesamthochschule» alemanas o a las «Poliversity» in-

glesas. Esto es, que el sistema educativo a este nivel estará integrado por una «red de instituciones de vocación semejante... que engloben en su seno tanto la actual enseñanza de nivel universitario como la enseñanza técnica superior... y establezcan la adecuada diferenciación de tipos de formación en el seno de cada centro».

Por lo que se refiere a la estructura de la enseñanza, será necesario que ofrezca una doble diversificación que atienda a los diferentes tipos de formación profesional necesarios, tanto según la naturaleza de la formación requerida por cada uno de ellos como según los distintos niveles que, con duración media diferente, deben permitir la salida a la vida profesional.

Es, pues, deseable y previsible que se vaya desarrollando progresivamente el principio de la «auto-gestión pedagógica». Esto implica que el «contenido de la enseñanza no debe ordenarse según el solo criterio de la transmisión más eficaz de un conjunto de conocimientos, sino que también debe estar pensada para ayudar a conseguir el objetivo final de desarrollo de la persona». «Será, pues, necesario prever series múltiples de estudios que permitan alcanzar el mismo nivel de conocimientos y de formación profesional por caminos distintos»... «y dejar al alumno libertad de elegir entre opciones equivalentes y modificar la opción-tipo que se le presente, de tal manera que pueda elegir la que mejor corresponda a sus propias motivaciones».

Con el fin de que el estudiante pueda precisar y modificar su orientación, durante la carrera habrá que flexibilizar cuanto sea posible el sistema y, en particular, las estructuras de los programas. Para ello se considera conveniente la aplicación de la división del año académico en cuatrimestres, y del sistema de «créditos». Por último, el tercer grado del nivel superior debe quedar reservado a la iniciación en la investigación.

Los métodos pedagógicos y los tipos de relación entre profesores y alumnos son, para los autores del modelo, uno de los puntos más difíciles, debido a que «se conoce todavía mal el proceso de aprendizaje, sobre todo en el adolescente y en el adulto». Con independencia de la necesidad de llevar a cabo investigaciones más profundas en este campo, lo que es

evidente a partir del modelo propuesto, es que es el estudiante el que debe encontrarse situado en el centro del proceso pedagógico. Por lo tanto, debe partirse de la utilización de las capacidades del estudiante, dando preferencia a los métodos que permitan ritmos diferentes de aprendizaje.

Por último, la panorámica abierta por el previsible desarrollo de la educación permanente obliga también a considerar que, en este terreno, la universidad deberá adoptar cada vez más un papel que, aunque no excluyente, sí será tan importante como el que juega en la formación de los jóvenes.

P. de B.

ROSELYNE CRAUSAZ: *La diversification de l'enseignement tertiaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1974, 43 pp.

El crecimiento de los efectivos de alumnos en el nivel superior y su consiguiente repercusión sobre los presupuestos educativos, así como la conflictividad detectada en este sector durante los últimos años de la década de los sesenta, colocaron en el primer plano de la problemática educativa el tema del carácter y la forma en que deberá orientarse su futuro desarrollo.

Se ha comprobado que la sola expansión cuantitativa de las antiguas formas no es suficiente y que se hace preciso, en consecuencia, revisar el papel mismo de la enseñanza «terciaria», sus fines y objetivos, sus métodos y medios. Las universidades tradicionales, durante largo tiempo acaparadoras casi en exclusiva de las enseñanzas de este nivel, han sido duramente criticadas. Se les acusa particularmente de descuidar los nuevos dominios de estudios y los métodos modernos de enseñanza, de falta de interdisciplinariedad, de ausencia de iniciativas en el terreno de la educación recurrente y de desarrollar su actividad demasiado al margen de la vida práctica.

Entre las muchas soluciones propuestas, una de las que más posibilidades parece ofrecer es la diversificación del sector mediante el desarrollo de las formas de educación superior no integradas en la enseñanza universitaria tra-

dicional. Esto es, constituir un sector de enseñanzas superiores que integre todas las actividades educativas, demandadas tanto por el alumnado como por los requerimientos de profesionales para la sociedad, al margen de que respondan o no al «rol» tradicionalmente conferido a la universidad por las definiciones clásicas.

La séptima conferencia de ministros europeos de la Educación, celebrada en Bruselas en junio de 1971, puso especial énfasis en la necesidad de potenciar la diversificación de la enseñanza superior. Este especial interés, que se plasmó en una de las resoluciones adoptadas por la conferencia, movió al Consejo de Europa a constituir un «grupo de expertos» que examinara y evaluara las experiencias emprendidas en tal sentido por algunos países europeos.

La publicación del Consejo de Europa que ahora nos ocupa recoge el informe final de este grupo de expertos, elaborado tras un detenido examen de las experiencias realizadas en la República Federal Alemana, en Noruega, en Suiza, en Inglaterra y en Francia. En él, más que un examen particularizado de la situación en cada uno de los países citados, se intenta extraer los rasgos comunes que puedan servir para una conceptualización amplia de lo que es la «diversificación», y los factores culturales, políticos, económicos o geográficos que puedan explicar las peculiaridades de cada modelo.

La primera parte es, pues, una aproximación teórica dedicada a definir la diversificación y a analizar sus fines, sus medios y sus implicaciones. La segunda recoge ejemplos concretos que ilustran lo expuesto en la primera parte y los comentarios del «grupo» respecto a las cuestiones fundamentales relacionadas con las experiencias nacionales.

El contenido de la primera parte está resumido en su párrafo primero: «Un sistema de educación», se dice, «está diversificado si comprende un conjunto de subsistemas destinados a satisfacer aspiraciones y fines diferentes de formación, utilizando diversas categorías de medios y métodos». En la enseñanza de tercer grado, la diversificación implica en general la integración de disciplinas separa-

das hasta ahora, así como agregar nuevas disciplinas y ramas de estudio que no existían aún ni en el seno de las universidades ni en otros centros de enseñanza superior. Requiere igualmente nuevos métodos y técnicas. Además presupone la introducción de nuevos grados de cualificación y la reducción de las barreras institucionales que separan los grados de alto nivel de los grados de formación menos elevados. Un sistema de educación puede ser, y debería ser, diversificado e integrado al mismo tiempo.

La segunda parte, quizá por su orientación práctica, resulta más interesante. El examen de las experiencias seleccionadas ha permitido detectar tres modelos tipo de desarrollo de la diversificación.

El sistema binario, seguido en Inglaterra, consistente en desarrollar el sector no universitario independientemente del sector universitario.

A esta orientación responde la creación de las «Polytechnies» y de los «Colleges of Education».

En el segundo modelo, el adoptado en Noruega, la expansión del sector no universitario se realiza dentro de un plan de conjunto en el que entra igualmente el sector universitario, aunque manteniendo ambos su propia identidad y sin llegarse a la integración. El ejemplo típico son los colegios regionales («Distriktshogskoler»).

El tercer modelo, del que son exponentes las «Gesamthochschule» (universidad global) alemanas, consiste en la creación de un sistema diversificado integrado, esto es, la integración en un nuevo tipo de institución, de ámbito regional, todos los diferentes tipos de centros de enseñanza superior existentes en ella, procurando, mediante un nuevo tipo de organización y una nueva concepción de los programas, la aproximación interdisciplinaria.

La solución francesa se aparta de cualquiera de los tipos considerados. En Francia, antes de intentar la constitución de nuevos esquemas para el nivel de enseñanzas superiores, se ha procurado la reestructuración del existente. Básicamente, las medidas adoptadas responden a una doble orientación: división de las universidades tradicionales, para paliar los inconvenientes de la masificación univer-

sitaria, y constitución en su seno de un nuevo tipo de centros, los «instituts universitaires de technologie», que imparten enseñanzas de corta duración y contenido más orientado al ejercicio profesional, a fin de «hacer sitio» a las nuevas enseñanzas.

En la práctica, cualquiera de los modelos considerados presenta ventajas e inconvenientes. Sobre todo si se intenta generalizarlos separándolos del marco nacional en el que están insertos y a cuya idiosincrasia responden. No obstante, son precisamente estos problemas los que más interés pueden ofrecer para el resto de los países, ya que las implicaciones derivadas de las soluciones adoptadas, y en especial los efectos «en cadena» producidos pueden orientar las decisiones que cada uno de ellos se verá obligado a adoptar.

A este respecto se han detectado una serie de puntos críticos que afectan, bien a aspectos en el desarrollo de la diferenciación, que requieren una particular situación de equilibrio y ponderación que evite posturas polarizadas, bien a la infraestructura necesaria para hacer posible la diferenciación. Entre los primeros se puede hablar de la *movilidad* del alumnado dentro del sistema (cuestión en la que debe evitarse tanto la compartimentación e impermeabilidad como la excesiva permeabilidad, que puede hacer perder su carácter a ciertos cursos, en especial los de la enseñanza corta), de los criterios para la *formación y selección del profesorado* (pluridisciplinariedad, especialización, campo de selección, méritos a ponderar), de la ubicación de la *investigación* o de la centralización o descentralización de las actividades de *planificación*.

Por lo que respecta a los segundos, es decir, aquellas cuestiones que deberían obtener un desarrollo previo como condicionante de la obtención de los resultados buscados con la diversificación, merecen especial atención el desarrollo de un adecuado sistema de orientación, la reestructuración del segundo ciclo de la *enseñanza secundaria*, adecuación del *contenido de los programas* y reconsideración de la idoneidad de los *métodos* de enseñanza y aprendizaje y de la validez del sistema de evaluación.

P. de B.

MANUEL GARCIA PELAYO: *Burocracia y tecnocracia y otros escritos*, Alianza Universidad, 1974.

Agrupados bajo el título de *Burocracia y tecnocracia*, se publican cuatro trabajos del profesor español, afincado en Venezuela, Manuel García Pelayo, y que tienen en común su referencia a diferentes modelos de organización social («Burocracia y tecnocracia», «La crítica de la burocracia en Marx y Engels», «Supuestos estructurales de los sistemas político-constitucionales de los países socialistas», y «Organización y ordenación», son los títulos de los trabajos citados).

Creemos sinceramente que nos debe llenar de satisfacción la aparición de un texto como el que comentamos, no sólo por la importancia de su contenido, sino por la inmediatez con que se ofrece al lector español (y prescindiendo de traducciones) la posibilidad de familiarizarse con las más recientes aportaciones surgidas en el campo de las ciencias sociales y que nos ayudan a comprender mejor la realidad en que nos hallamos insertos.

El primer trabajo, «Burocracia y tecnocracia», nos ofrece una aproximación a las influencias que la civilización tecnológica ejerce sobre las relaciones sociales, y, más específicamente, sobre los sistemas políticos. Afirmándose que la estructura estatal ha dejado de ser sustancialmente burocrática y ha pasado a ser tecnocrática y que la racionalidad jurídica expresada en normas (estructura jurídico-institucional) ha sido superada por la racionalidad técnica (estructura técnico-económica), expresada en reglas.

El objetivo del trabajo de García Pelayo es establecer una distinción entre burocracia y tecnocracia desde el punto de vista político y estatal, considerando a esta última como un subproducto de la civilización tecnológica.

Dicho tipo de civilización se caracteriza por una estrecha unión entre la ciencia y la técnica y por una vinculación entre la expansión económica y la tecnológica, lo cual afecta a la totalidad de los aspectos de la vida cotidiana. Además genera una nueva concepción de la realidad (es real lo comprobable, funcional, cuantificable y comunicable), y el predominio de determinados instrumentos interpretati-

vos de tal realidad, como es la teoría general de los sistemas.

García Pelayo insiste repetidamente acerca de la interrelación entre estructuras tecnológicas y organización del poder, señalando la adaptación del cuadro institucional y del proceso político a las exigencias y posibilidades tecnológicas; por otro lado, el desarrollo del potencial tecnológico se convierte en una de las principales funciones del Estado, mientras que la tecnología pasa a constituir la infraestructura del poder político, de tal modo que el control y la promoción de las estructuras tecnológicas son los presupuestos de tal poder. En contrapartida la ciencia necesita al Estado, pues sólo él puede poner a su disposición los cuantiosos medios que se precisan.

Categorías políticas clásicas, como, por ejemplo, las nociones de soberanía y legitimidad, sufren transformaciones; así sólo es soberano quien dispone sobre la más alta efectividad de los medios técnicos aplicados en una sociedad, mientras que la dependencia del Estado con respecto a otros Estados se establece actualmente, en primer término, como una dependencia respecto a los medios y posibilidades técnicas (p. 66).

Surge un nuevo tipo de legitimidad; será legítimo, lo que es eficaz, es decir, lo que promueva y asegure el desarrollo tecno-económico en unas condiciones dadas, ya que ello es, en última instancia, condición para la vigencia de cualesquiera otros valores (p. 52). (Basta pensar cómo la aparición de una crisis económica, por ejemplo, que ponga en dificultades el mantenimiento de un nivel de vida alcanzado, puede tener efectos decisivos para un régimen político vigente, que ve puesta su credibilidad y legitimidad en juego.)

García Pelayo detecta la aparición de una «tecnología social», vinculada al análisis sistémico de la realidad y que permite el paso de la dominación sobre las personas a la dominación indirecta, objetiva e impersonal, de los sistemas a los que se articulan tanto personas como cosas, todo ello índice de la tendencia general de las sociedades altamente industrializadas al sometimiento creciente de la esfera de la acción social y política a la racionalidad técnico-organizativa,

y con ello a incluir la esfera de la acción política en la de la administración (p. 56).

Esta última afirmación nos lleva a comentar los modelos de relación entre la política y la técnica, a los que García Pelayo, siguiendo y completando a Jürgen Habermas, clasifica como «tecnocrático puro», «decisionista» y «pragmático». El primero se caracteriza por el primado del técnico sobre el político, pues mientras más mejore la técnica, tanto más restringido será el campo de la decisión política. El político, todo lo más, pasará a ser órgano ejecutor de la inteligencia tecnológica, la cual irá imponiendo las decisiones «objetivamente» más adecuadas. El modelo decisionista se caracteriza, a su vez, por la primacía de lo político sobre lo técnico, concebido como auxiliar de la política. Los técnicos no tienen títulos para poner en cuestión las decisiones políticas, pero los políticos sí los tienen para manipular las cuestiones técnicas, es decir, los llamados tecnócratas son instrumentos al servicio de una clase política constituida a su margen.

Finalmente, el modelo pragmático o intermedio entre los anteriores se caracteriza por la comunicación crítica entre la *ratio* política y la *ratio* técnica.

La cuestión de la articulación de la tecnocracia a distintos regímenes políticos desemboca en la formulación de otros tres modelos de regímenes tecnocráticos, que, si bien poseen unas notas comunes, presentan asimismo caracteres muy diferenciados.

— Modelo tecnodemocrático. Caracterizado por la ausencia de antagonismos sustanciales entre los intereses del Estado y los intereses conjuntos del sector privado, haciéndose más difusa la separación entre lo público y lo privado. Las democracias de los países desarrollados pueden insertarse en este modelo y pueden ser calificadas como marcos de un pluralismo de grandes organizaciones dentro de una estructura neocapitalista, asumiendo el Estado una amplia actividad económica.

— Modelo tecnoautoritario. Típico de los países en curso de modernización y desarrollo, en los que las instituciones democráticas han sido excluidas del sistema político. Supone una convergencia entre una categoría de técnicos dispuestos a

transformarse en tecnócratas y ciertas fuerzas políticas y grupos de intereses del país, especialmente las fuerzas armadas, que, haciendo suyas las necesidades tecnológicas y de desarrollo, así como la lucha contra la «subversión», desarrollan una «doctrina de la seguridad nacional» que puede cooperar a la sustentación ideológica de un régimen autoritario. Brasil puede considerarse como ejemplo paradigmático.

— Modelo tecnosocialista. Podríamos incluir bajo este modelo a los países socialistas, en los que, habiéndose realizado con éxito una revolución socialista, estabilizada la situación y consolidada internacionalmente la comunidad de Estados socialistas, el sistema debe ocuparse de llevar a cabo la revolución científica técnica, siendo imprescindible lograr un crecimiento tecnoeconómico para entrar en relaciones de complementación y comparación con los países occidentales.

García Pelayo nos previene ante algunos caracteres de la tecnocracia, como su dogmatismo excluyente, en el sentido de que las decisiones se imponen y son inapelables, ya que pretenden presentarse como las únicas soluciones posibles y necesarias. Asimismo desmitifica sus afirmaciones despolitizadoras y de carencia de ideología, haciéndonos ver finalmente que, si bien es imprescindible contar con los medios tecnocráticos, es preciso someterlos a control de modo que beneficien a la totalidad, y no únicamente a sectores minoritarios, como las grandes empresas o restringidas «clases políticas».

En el segundo de los trabajos recogidos en este volumen (la crítica de la burocracia en Marx y en Engels), se comenta el importante papel desempeñado por la burocracia en la evolución política de Prusia, actuando como motor de reformas sociales y económicas, y la alta valoración del Estado y de su burocracia, patente en los escritos de Hegel.

Marx y Engels resaltan la actuación de la burocracia contra los estamentos y corporaciones, comportándose como agente positivo del desarrollo histórico, pero señalan cómo esta burocracia, adversaria de las corporaciones, se constituirá a sí misma como corporación *sui generis* y, pensada como instrumento del Estado, se

apropiará de él, convirtiéndolo en su propiedad privada.

La supresión de la burocracia únicamente será posible cuando el interés particular y el interés general se identifiquen realmente, y no sólo abstractamente, lo cual supondrá la cancelación del Estado, basado precisamente en la oposición entre lo público y lo privado.

La fortaleza de la burocracia está en relación con la existencia de una clase burguesa no desarrollada, cuya expansión acabará con la relativa independencia de la burocracia; en este marco se explican fenómenos como el bonapartismo, sistema adecuado a los intereses de la burguesía, que carece de los instrumentos para ejercer por sí misma el poder político, haciéndolo a través de un aparato burocrático que goza de cierta autonomía respecto a las diversas clases sociales.

En el trabajo dedicado a los países socialistas y tras una explicación breve sobre las circunstancias históricas que determinaron su formación, se nos ofrece un análisis sistemático de las estructuras de poder en los citados países a través de lo que se denominan relaciones de hipostatización, hegemónicas y de transmisión y control.

Las primeras suponen la monopolización, por una parte integrante, de las atribuciones de la totalidad, y García Pelayo señala como muestras de las mismas la hipostatización del marxismo, como método y teoría de la sociedad, en el marxismo «institucionalizado»; la de la comunidad de los Estados socialistas en la Unión Soviética, y la de la del pueblo en las clases trabajadoras y éstas en la clase obrera.

Las relaciones de hegemonía coinciden sustancialmente con las anteriormente citadas, si bien el análisis se hace desde otra perspectiva. Finalmente, García Pelayo utiliza las aportaciones de la teoría cibernética aplicándola al conocimiento de la distribución del poder (relaciones de transmisión y control).

Con la descripción del sistema de partidos existente en dichos países (partido único, partido hegemónico y partidos satélites), y de las funciones que cumplen y de su relación con otras organizaciones, concluye el trabajo.

A nuestro juicio, lo más relevante es la presentación a los lectores españoles.

y utilizando métodos directamente vinculados con las más recientes tendencias de la ciencia política (análisis sistémico, teoría cibernética) y consultando a autores de los países afectados, de un tema casi desconocido entre nosotros, cual es el funcionamiento de los sistemas políticos de los países socialistas y, sobre todo, de las líneas fundamentales de la evolución que experimentan en los últimos tiempos.

En las últimas páginas del libro que comentamos se distingue entre dos formas de orden: organización y ordenación. La primera se caracteriza por ser un orden estructurado por una realidad previa a la realidad ordenada, siendo el planteamiento racional previo a la praxis y actuándose por medio de reglas racionales y abstractamente formuladas. En la ordenación, la racionalidad es immanente a la realidad misma, descubriéndose tal racionalidad a través de la misma praxis, mientras que las reglas no se establecen previamente. Ambas categorías se encuentran interrelacionadas en la realidad y a lo largo de la historia. Y esto es quizá lo más relevante del texto, en brevísimas páginas: García Pelayo nos ofrece la posibilidad de interpretar diversos fenómenos históricos (Imperio romano, Edad Media, formación del Estado nacional, mercantilismo y liberalismo económico, movimiento obrero) a través del predominio, conjunción y dinámica de las categorías citadas.

Afirma finalmente que nuestra época es la época de la organización, y nuestra vida personal, una vida condicionada por las organizaciones.

G. G.

IVAN ILLICH: *La sociedad desescolarizada*, 1.ª edición española, marzo 1974, Barral Editores.

El considerar a la escuela como una institución imprescindible, la valoración de las funciones que cumple y la confianza en la escolarización obligatoria como requisito para el desarrollo de cada nación, son fenómenos masivamente aceptados en todos los países del mundo.

Sin embargo, en los últimos años, podemos detectar la presencia y creciente

influencia de una serie de autores que no se limitan a criticar los evidentes defectos de las organizaciones educativas, sino que ponen en cuestión incluso la necesidad y conveniencia de la propia institución escolar.

Su postura supera, pues, a la de aquellos reformadores educativos de fines del siglo XIX y primer tercio del siglo XX sobre todo (lo que se conoce como Movimiento de educación nueva: Dewey, Montessori, Freinet, entre otros muchos) que frente a una concepción tradicional de la educación, proponían una serie de reformas e innovaciones que aunque suponían una transformación decisiva, no implicaban un ataque a los marcos institucionales.

Entre los autores a los que nos referimos anteriormente, podemos citar a Paul Goodman, Everett Reimer y, sobre todo, a Ivan Illich (1). Su pensamiento presenta indudables puntos de coincidencia, intensificado todo ello por contactos personales y trabajos en común, principalmente a través del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), fundado por Illich en Cuernavaca (Méjico) el año 1961. La crítica de la escolarización efectuada por Iván Illich hay que situarla en una perspectiva más amplia, como lo es la crítica a una sociedad tecnológica, dominada por las industrias de servicio y que ha institucionalizado la satisfacción de las necesidades.

A medida que el abastecimiento de las necesidades humanas (educación, salud, movilidad personal, por ejemplo) se institucionaliza, las instituciones en cuestión definen el producto particular (escuela,

(1) PAUL GOODMAN: *La deseducación obligatoria* (Editorial Fontanella, 1973). EVERETT REIMER: *La escuela ha muerto* (Barral Editores, 1973). Esta última editorial ha publicado las principales obras de Iván Illich, como son: *La convivencialidad*, *La sociedad desescolarizada*, *Energía y equidad*, y, finalmente, *La némesis médica*.

El texto escrito por Illich, en colaboración con H. Luening, y titulado *La escuela y la represión de nuestro hijos*, fue publicado en 1974 por la Sociedad de Educación Atenas.

Otro autor cada vez más difundido y cuyo nombre podría vincularse a este grupo, aunque su pensamiento posee una autonomía y originalidad propias, es Paulo Freire. Sus principales obras son: *La educación como práctica de la libertad* (Ed. Siglo XXI). Además de *Sobre la acción cultural* (Icira, Santiago de Chile, 1972), *Pedagogía del oprimido* (Tierra Nueva, Montevideo, 1972), *Algunas ideas insólitas sobre la educación* (UNESCO, 1971, París).

hospital, coche) y controlan el acceso al mismo, pudiendo surgir oposiciones entre la satisfacción de las necesidades y el funcionamiento y actividad de las instituciones encargadas de tal satisfacción.

Son muy frecuentes en Illich las críticas a las instituciones, de las que afirma que «prestán servicios escasos a un coste cada vez mayor y que suponen ingresos seguros para miembros de determinadas profesiones» (p. 132), y que «cuando los valores han sido institucionalizados en procesos planificados y técnicamente contruidos, los miembros de la sociedad moderna creen que la buena vida consiste en tener instituciones que definan los valores que tanto ellos como su sociedad creen necesitar (p. 145).

El punto de partida de Iván Illich, para atacar a la institución escolar, consiste en desmontar la equiparación entre necesidad (educación) e institución creada para satisfacer tal necesidad (escuela); la educación será, pues, posible sin las escuelas.

La escuela es un instrumento de «manipulación» que convierte al hombre en un ser dócil y pasivo, y ello porque la escuela supone entregar a otra persona la facultad de decidir qué cosas, cómo y cuándo ha de aprender otra.

Los niños —afirma Illich— son manipulados en la escuela, y en función del camino que recorren dentro del sistema educativo se les adscribe, cuando son adultos, a funciones con frecuencia ajenas a sus gustos o capacidades; cuanto más se prolonga la escolaridad formal mayor es el poder de quien la ultima.

Una vez que se ha aceptado la necesidad de la escuela, se es fácil presa de otras instituciones (p. 57).

Se fomenta así la aceptación de los valores en que se apoya el sistema sociopolítico; la pérdida de la fe en la escolaridad supondría poner en peligro la supervivencia, no sólo del orden económico, sino del orden político, construido sobre la nación-estado (p. 69).

Illich establece un paralelismo entre la religión y la educación, y, citando a Durkheim, afirma que así como la religión decide lo que es sagrado o profano, la escuela decide lo que es educativo o no, de tal modo que puede decirse que, «fuera de la escuela, no hay educación».

Así, pues, es función de la escuela generar confianza en las instituciones, fomentando la transferencia de la responsabilidad social desde uno mismo hacia una institución, así como iniciar en el mito del consumo sin fin de servicios, haciendo creer que la mayor producción generará una vida mejor.

Las relaciones entre maestro y alumno se equiparan a las de productor-consumidor en cuanto se catalogue a la enseñanza como mercancía. Pero, además, el maestro, según Illich, actúa como custodio guiando a sus alumnos a lo largo de un ritual dilatado y laberíntico; como moralista, adoc-trinando al alumno acerca de lo bueno y lo malo, y, finalmente, como terapeuta, se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada del alumno, a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona; actuando así como juez, ideólogo y médico contribuye más bien a la deformación del niño (p. 48).

Los alumnos matriculados se someten ante maestros diplomados para obtener sus propios diplomas; ambos quedan frustrados y culpan a unos recursos insuficientes, dinero, tiempo o medios materiales, de su mutua frustración.

Se impone, pues, la búsqueda de alternativas a la institución escolar; éstas se basarán en una educación que permita ser creadores, liberando los recursos críticos y creativos de la gente, devolviéndoles sus capacidades y alejándoles de la necesidad de moldear sus expectativas educativas a los servicios ofrecidos por cualquier profesión establecida.

Así, un sistema educativo debería tener tres objetivos:

- Proporcionar el acceso a los recursos disponibles, a todos aquellos que lo deseen y en cualquier momento de sus vidas.
- Facilitar a todos aquellos que quieran compartir lo que saben el poder encontrar a quienes quieran aprender de ellos.
- Ofrecer a todo aquel que quiera presentar al público un tema de debate la oportunidad de dar a conocer sus argumentos.

Para ello es imprescindible permitir la máxima libertad de contactos y de reunión, y, desde otra perspectiva, suprimir

las discriminaciones basadas en títulos y diplomas.

A lo largo de las páginas de la obra que comentamos es fácil detectar una constante crítica de las estructuras escolares (títulos, certificados, profesionalización de la enseñanza, planes de estudio obligatorios, etc.); sin embargo, señala Illich que en una sociedad sin escuelas seguirán siendo imprescindibles los educadores.

La necesidad de la escuela es compartida tanto por ricos como por pobres; estos últimos, al someterse a ella, pierden la capacidad de valerse por sí mismos. Además, según Illich, la escolaridad igual y obligatoria para todos es económicamente impracticable; la escuela no iguala, sino que mantiene y agudiza las diferencias.

Habrá que desmitificar la escuela, y para ello sería decisivo dejar de financiar tal institución, que cada vez reclama más gastos, suponiendo una carga penosa para los países subdesarrollados.

La aportación de Iván Illich contiene aspectos de verdadero interés, supone una llamada a la reflexión crítica sobre la mitificación de las necesidades, contra las tendencias a entregar la solución de problemas a instituciones manipuladoras, rehuendo las propias capacidades.

Su crítica de la escuela denunciando algunas de sus funciones (formar mano de obra especializada, consumidores dóciles y productores resignados, o también actuar como instituciones de custodia, distribuidoras de papeles sociales, agencias de adoctrinamiento y de transmisión de conocimiento) (2) resulta especialmente esclarecedora.

Sin embargo, es muy difícil encontrar verdaderas alternativas al servicio que, incluso de forma imperfecta y manipuladora, prestan las escuelas. No creemos tampoco que Iván Illich propugne realmente su brusca desaparición; el vacío que dejarían tardaría mucho tiempo en poder ser cubierto.

Además, puede incidirse en la creación de otro mito, el de la antiescuela, dejando a un lado las funciones, ciertamente positivas, que han realizado las escuelas.

(2) Véase el libro citado de Everett Reimer (pp. 31-47). El paralelismo del pensamiento de este autor con el de Iván Illich es evidente.

El pensamiento antiinstitucional de Illich hay que situarlo en lo que él denomina «búsqueda de una sociedad convivencial», en la que el hombre controle los útiles, las instituciones, y donde éstas estén al servicio de la persona integrada en la colectividad. Tal sociedad es difícilmente compatible con un crecimiento industrial ilimitado (3), ya que se impone la necesidad de un equilibrio multidimensional de la vida humana; caso contrario, en un estadio avanzado de la producción en masa, la sociedad producirá su propia destrucción (4).

G. G. O.

OCDE: «Vers un enseignement supérieur de masse. Nouvelles tendances et options», París, 1974, 240 pp.

Los problemas de la enseñanza superior son objeto de preocupación y de estudio en la mayor parte de los países de la OCDE, y una de las cuestiones fundamentales a resolver, de aquí a 1980, será la de la creación de estructuras adaptadas a la fase de desarrollo que la mayoría de los países miembros han alcanzado ya o están a punto de alcanzar: la fase de la enseñanza superior de masas.

A efectos de trabajar sobre una serie de problemas fundamentales relativos a las políticas de desarrollo futuro de los sistemas de enseñanza superior, la OCDE organizó, en el marco del programa de su Comité de Educación, una conferencia

(3) Véase la introducción de Illich, contenida en su libro titulado *La convivialité*. Ed. du Seuil. París, 1973.

(4) Como bibliografía en relación con la obra de Iván Illich podemos citar los siguientes textos, entre otros:

- *Ouvrir l'école? Fermer l'école?*: Cahiers pédagogiques, mayo 1973.
- Coloquio de Palma de Mallorca, sobre «La escuela impugnada»: Revista Boletín de la FERE, marzo-abril de 1973.
- FAUBELL, Y., *La escuela contestada: ¿desescolarizar o reevaluar?*: Rev. Ciencias de la Educación, enero-marzo 1973.
- GUTIERREZ, I., *La escuela ha muerto*: Revista Crítica, junio 1973.
- PEREZ, FRANCISCO, *Iván Illich, entre el tópico y la utopía*: Revista «Triunfo» (5-abril-75).

Las revistas francesas *Esprit* y *Le Nouvel Observateur* han publicado recientemente, en diversos números, textos del propio Iván Illich, así como otros referentes a sus escritos.

sobre las «futuras estructuras de la enseñanza possecundaria», que tuvo lugar en París en junio de 1973.

Tomaron parte en la conferencia personalidades de alto nivel, entre ellas varios ministros, así como profesores, altos funcionarios y representantes de las organizaciones sindicales y profesionales.

El objetivo principal de la conferencia ha sido estudiar el acceso a la enseñanza superior de masas, sus caracteres y formas principales, a efectos de identificar las medidas de orden político aptas para transformar, en el sentido deseado, las estructuras del sistema, en el contexto del desarrollo económico y social.

Esta obra reúne cuatro trabajos sobre algunos de los temas principales de la conferencia: el primero, firmado por Jean-Pierre Pellegrin, se titula «Evolución cuantitativa de la enseñanza possecundaria 1960-1970»; el segundo, firmado también por Jean-Pierre Pellegrin, «Políticas de ingreso en la enseñanza possecundaria»; el tercero, «Nuevas relaciones entre la enseñanza possecundaria y el empleo» es obra de Eric Esnault y Jean Le Pas; finalmente, el cuarto trabajo: «El coste y la financiación de la enseñanza superior», ha sido realizado por Olav Magnussen.

El primero de estos trabajos, «La evolución cuantitativa de la enseñanza possecundaria entre 1960-1970», consta de dos partes: la primera estudia la expansión de la enseñanza superior, deteniéndose fundamentalmente en las tendencias de la evolución de los efectivos de la enseñanza superior, los factores de dicha evolución y los cambios o modificaciones registrados en el reparto y composición de la población estudiantil.

En una segunda parte se describen los aspectos estadísticos del acceso a la enseñanza superior (en concreto, la incidencia de la evolución de los títulos de enseñanza secundaria) y el desarrollo de los estudios.

Como conclusión se analiza la evolución cuantitativa esperada durante la década de los años setenta en los países miembros.

El segundo de los informes citados: «Políticas de ingreso en la enseñanza possecundaria», está también dividido en dos partes: la primera parte ofrece un estudio de los procedimientos y sistemas

de ingreso en la enseñanza superior en los países de la OCDE.

En la segunda parte se examinan diversos aspectos de la política de ingreso. Se analizan los efectos y límites de los cambios producidos recientemente en este campo.

Este estudio pretende aportar los elementos básicos que puedan facilitar la elección o la respuesta a una serie de cuestiones esenciales en esta materia, tales como: ¿quiénes pueden y deben incorporarse a los estudios superiores?; ¿quiénes cursan actualmente estos estudios y por qué razones?; ¿quiénes podrán incorporarse, durante esta década, a este nivel de estudios, teniendo en cuenta los objetivos y las reformas adoptados y previstos por los países miembros?; ¿qué cambios sería conveniente introducir en los actuales sistemas de ingreso?

El acceso a los estudios superiores constituye el problema central de la planificación de la educación en los países miembros de la OCDE. Las condiciones para el ingreso determinan en gran medida la expansión numérica, las posibilidades de elección de los alumnos y el desarrollo de sus estudios. La realización de ciertos objetivos políticos, tales como la satisfacción de la demanda social, la reducción de las desigualdades en la participación, etc., no es, en absoluto, ajena a la modalidad de ingreso en este nivel de enseñanza.

La importancia del problema del ingreso en la enseñanza superior viene confirmada por el hecho de que es actualmente objeto de debate y de discusión en numerosos países de la OCDE. Estos debates enfrentan a los partidarios del mantenimiento de reglas muy liberales, capaces de garantizar el derecho a la enseñanza y de estimular la demanda, con aquellos para quienes la introducción de medidas selectivas es inevitable, vistas las dificultades financieras, a efectos de controlar la expansión del sistema o de mejorar la calidad de la enseñanza.

En el tercer trabajo, titulado «Nuevas relaciones entre la enseñanza possecundaria y el empleo», se analiza la falta de adecuación entre la enseñanza, en concreto, la enseñanza superior y la vida profesional.

Se parte de un hecho considerado sintomático: los licenciados tropiezan con

grandes dificultades para encontrar un empleo satisfactorio.

La demanda masiva de educación en los países desarrollados ha producido una enorme expansión de la enseñanza superior. Al mismo tiempo, el desarrollo económico, los avances de la técnica y el aumento de la concurrencia en los mercados internacionales han determinado cambios importantes en la estructura del mercado de trabajo.

Todas estas circunstancias han dado lugar, en numerosos países, a un desequilibrio entre la educación y la vida profesional.

Este informe pretende analizar las discusiones, las opiniones y las políticas que prevalecen actualmente en los países miembros, al tiempo que presentar las formas posibles de considerar las nuevas relaciones existentes entre la educación y el empleo.

Se parte del estudio de las tendencias manifiestas en el reparto y en la naturaleza de los puestos de trabajo de los licenciados.

La falta de coordinación observada entre los objetivos previstos por la planificación de la enseñanza y las previsiones de puestos de trabajo, por una parte, y de las necesidades reales por otra, han dado lugar a un cierto escepticismo respecto del papel del sistema educativo para la preparación profesional.

Es evidente, pues, la necesidad de adecuar el sistema educativo para que cumpla uno de sus objetivos esenciales, a saber: dotar a los individuos de las cualidades apropiadas para los puestos de trabajo.

El último de los trabajos recogidos en esta publicación de la OCDE: «El coste y la financiación de la enseñanza superior», está dividido en dos secciones:

En la primera se analizan las causas que determinan el aumento de los costes y los factores que influyen en los gastos de la enseñanza superior.

En la segunda parte se estudian los procedimientos de financiación de la enseñanza superior, con especial referencia a las fórmulas de ayudas al estudio.

Ambas cuestiones están íntimamente relacionadas. En concreto, se estudian las relaciones entre los procedimientos de financiación y el empleo eficaz de los recursos. El problema se aborda desde dos

puntos de vista: el de la equidad y el de la igualdad.

En conexión con estos dos aspectos del análisis se plantea el problema, particularmente importante, del *numerus clausus*.

Como conclusión, en lo que respecta al desarrollo futuro de la enseñanza superior se señala que, en el caso de instaurar una política más liberal en materia de ayudas al estudio, será necesario aplicar un sistema de *numerus clausus* más riguroso si no aumentan paralelamente los recursos totales destinados a la enseñanza superior.

En consecuencia, los objetivos sociales, y en concreto la igualdad de oportunidades, se verían sacrificados.

Se destaca igualmente que la elección de los modos de financiación de los centros y las ayudas al estudio no pueden obedecer, con exclusividad, a criterios puramente técnicos.

En ella intervienen siempre factores políticos y se trata de saber qué parte del coste total de la enseñanza recaerá sobre el contribuyente y qué cantidad tendrían que pagar los alumnos. La solución adoptada dependerá de la importancia relativa que se conceda a los rendimientos públicos o a los rendimientos privados que procura la enseñanza superior, de la política del gobierno en materia de distribución de la renta entre los grupos sociales o las regiones y del reparto de las oportunidades de acceso a la enseñanza superior.

Estos informes de la OCDE presentan un estudio completo y profundo de los aspectos más importantes de la enseñanza superior. En los diversos temas ofrecen un análisis comparado de la situación en los distintos países miembros de la OCDE, situaciones muy dispares, dado que muchos de estos países pueden considerarse ya como países desarrollados, mientras que algunos otros se encuentran todavía en diversas etapas de su desarrollo. Al mismo tiempo se esbozan las líneas generales de la evolución prevista, en este campo, en los países miembros.

La finalidad primordial de estos estudios es la de ofrecer a las autoridades responsables de la planificación de la educación los datos básicos que les sirvan de apoyo y les faciliten la toma de

decisiones en temas tan importantes como elección del sistema de ingreso a la enseñanza superior, adecuación de la estructura educativa a las necesidades de la vida profesional y toma de postura en el problema de la financiación de la enseñanza.

A. G.

TAMARA REVENKO: *L'enseignement supérieur en Union Soviétique*, OCDE, París, 251 pp.

El régimen surgido en Rusia en 1917 tuvo que crear todo de la nada, desde las estructuras sociales al comportamiento de la sociedad, pasando por los conocimientos necesarios para el cumplimiento de las nuevas tareas. Lógicamente, se imponía una renovación total del sistema educativo. Pero llevar a cabo estas innovaciones habría llevado tiempo, y la Unión Soviética tenía planteados otros problemas que no admitían dilación: hacer frente a sus obligaciones económicas y poner en marcha un sistema de producción paralizado.

Esta situación se tradujo en una política de compromiso entre las deseadas innovaciones y las instituciones preexistentes, de las que no se podía prescindir de momento.

No obstante estas divergencias entre las intenciones y las realizaciones, el sistema educativo soviético ha obtenido considerable éxito en una serie de puntos que se examinan a lo largo de este trabajo:

1. Características del sistema.
2. Planificación de los cuadros, problema de la selectividad.
3. Organización y equilibrio de las instituciones de enseñanza superior.
4. Diversificación de los medios de formación.

El presente estudio ha sido preparado simultáneamente a una serie de informes de la secretaría de la OCDE sobre el desarrollo de la enseñanza superior en los países miembros.

La primera parte describe la estructura del funcionamiento de la enseñanza superior en la Unión Soviética. Un análisis estadístico del sistema constituye el objeto

de la segunda parte. La finalidad de este informe es la de presentar los datos esenciales que permitan un examen comparativo de la evolución de la enseñanza superior en los países de la OCDE, por una parte, y en la URSS por otra.

El análisis se refiere únicamente a la enseñanza superior de nivel universitario, dado que la enseñanza superior de nivel no universitario, tal como se define en el estudio de la secretaría de la OCDE sobre el desarrollo de la enseñanza superior en los países miembros, no existe como tal en el sistema de enseñanza soviético.

1. *Estructura del sistema de enseñanza superior soviético*

El sistema educativo soviético, improvisado con el nacimiento del régimen de 1917, presenta una serie de características que, desde un principio, le han diferenciado de los sistemas de educación tradicionales. Por un lado, se introdujo un nuevo concepto de las relaciones entre la inversión y la educación; por otro, una ruptura absoluta con el antiguo sistema que se manifiesta en un rechazo de toda forma de educación dirigida a una élite o una minoría y una repulsa de todo tipo de distinción entre las enseñanzas académicas clásicas y las enseñanzas de tipo profesional. A estos efectos se amplían considerablemente las bases de la enseñanza mediante cursos nocturnos y cursos por correspondencia, y alternando las actividades escolares con actividades laborales.

Otra característica destacable es la planificación de la enseñanza superior. En efecto, las condiciones de ingreso en la enseñanza superior, el número de alumnos admitidos, así como las promociones de diplomados, se fijan por las autoridades centrales en función de las necesidades económicas.

Actualmente, las instituciones de enseñanza superior son objeto de una reestructuración, que se manifiesta especialmente en el plano administrativo. En este aspecto existe una clara tendencia a reforzar y potenciar la centralización del sistema.

Por otro lado, también la estructura de los centros de enseñanza superior está llamada a ser modificada. Efectivamente, la división y separación un tanto rígida

de los centros de enseñanza en: universidades, donde se dispensa una enseñanza de tipo general y teórico, e institutos, donde la enseñanza es especializada, no responde ya a las exigencias de la economía soviética, no tan necesitada de ingenieros y profesores cuanto de científicos e investigadores.

Existen tres tipos de centros de enseñanza superior: universidades, institutos politécnicos e institutos especializados.

La organización de los estudios es la misma en estas tres clases de centros: además de un primer ciclo de estudios, cuya duración varía de cuatro a cinco años y medio, según las diversas asignaturas, casi las tres cuartas partes de los centros imparten una enseñanza de nivel superior (aspirantura), destinada a la formación de investigadores, de tres años de duración.

El sistema soviético de enseñanza superior tiende a una cierta especialización. Se caracteriza por una enseñanza de dedicación parcial (cursos nocturnos y cursos por correspondencia), particularmente desarrollada. La tendencia actual es la de favorecer los cursos nocturnos en detrimento de los cursos por correspondencia.

En términos generales, el nivel de cualificación del profesorado parece insuficiente en todos los niveles; de ahí que se haya creado recientemente un sistema de perfeccionamiento de los profesores de enseñanza superior. A estos efectos, se ha previsto la creación de diversos cursos, facultades (F. P. K.), institutos (I. P. K.) y cursillos prácticos. Todos los profesores deberán seguir estos cursos cada cinco años, a excepción del profesorado de ciencias generales.

Movidas siempre por un deseo de mejorar la calidad en la formación, las autoridades soviéticas desarrollan actualmente un sistema de escuelas especiales de matemáticas y de física incorporadas a algunas universidades, donde se selecciona a los alumnos destacados de la enseñanza secundaria, destinados a convertirse en científicos de alto nivel.

II. *Análisis cuantitativo de la enseñanza superior: evolución entre 1950 y 1968*

Entre 1950 y 1968, los efectivos estudiantiles matriculados en la enseñanza superior se han cuadruplicado.

El número, particularmente elevado, de estudiantes en régimen de dedicación parcial ha constituido un factor importante en esta expansión. Esta forma de enseñanza se ha desarrollado sobre todo entre 1960 y 1965. Este desarrollo responde a una política deliberadamente adoptada por los planificadores soviéticos. La creación de la categoría de «estudiantes obreros» permitía, en efecto, asegurar la expansión de la enseñanza superior aportando, al propio tiempo, una solución a los problemas de mano de obra que tenía planteados la Unión Soviética.

A partir de 1966 se ha observado, por el contrario, una desaceleración en el ritmo de crecimiento.

Se ofrecen a continuación una serie de cuadros estadísticos que reflejan la evolución de los alumnos matriculados, la relación entre los efectivos de estudiantes y la población total, el reparto de los alumnos por ramas de estudios y, en los distintos tipos de centros, porcentajes de diplomados, tasas aproximadas de éxito en los distintos regímenes y ramas de estudios, etc.

El análisis de la evolución de los diplomas en la enseñanza secundaria y la de los ingresos en la enseñanza superior indica que, contrariamente a lo que ha ocurrido en los países miembros de la OCDE, en la URSS el desarrollo de la enseñanza no sigue a la demanda social. Dado que el número de plazas disponibles en la enseñanza superior viene fijado por los planificadores en función de las necesidades de la producción, los diplomados de la enseñanza secundaria se ven frenados a la hora de ingresar en la enseñanza superior por un sistema de selección cuya rigurosidad varía en función del número de candidatos y de las plazas disponibles.

III. *Conclusiones*

A modo de conclusiones pueden esbozarse las siguientes:

La evolución que ha seguido la educación soviética ha venido condicionada, de un lado, por la cuestión demográfica, y de otro, y sobre todo, por las necesidades de la economía.

En esta evolución pueden observarse con bastante claridad dos períodos o mo-

mentos diferentes: antes y después del año 1966.

Antes de 1966, la política de las autoridades soviéticas era esencialmente anti-coyuntural y apuntaba a regularizar los flujos de estudiantes en función de las necesidades del crecimiento industrial, teniendo en cuenta el déficit de alumnos en edad universitaria como consecuencia de la segunda guerra mundial.

Después de 1966 se abre un período cuyos contornos aún no pueden trazarse con exactitud, porque se han planteado problemas estructurales que exigen una solución a más largo plazo. Entre estos problemas se citan las nuevas exigencias de las industrias de cabeza en la URSS de una mano de obra cualificada, problemas que se presentan por la transición, de una sociedad volcada, hasta este momento, a la recuperación económica, a un tipo de sociedad que deberá contar de ahora en adelante con sus propias innovaciones para desarrollarse a largo plazo.

Esta nueva sociedad desarrollada y automatizada no necesita tanto de «técnicos», en concreto, de ingenieros, cuanto de hombres capaces de resolver los problemas de organización y de gestión de sistemas; ahora hacen falta más administradores, más economistas capaces de reparar las deficiencias del sistema e incluso de concebir nuevos sistemas.

Es este punto donde pueden ser tomados en cuenta el carácter y el estilo particulares impuestos desde el principio al sistema de educación soviética por sus promotores: concepción planificada del desarrollo de los recursos humanos, enseñanza politécnica, que desemboca en la pluridisciplinariedad, sistema de relación universidad-producción y sistema de formación de dedicación parcial; todos estos elementos son los que dan un tinte de originalidad al sistema soviético de enseñanza.

A. G.

ALFONSO GARCIA BARBANCHO: *Estudio docente de la Facultad de Ciencias Económicas de Málaga*, separata de Estudio de Costos de la Universidad de Granada, 1972.

El autor cifra como objetivo principal de este trabajo el conocimiento de los costos de enseñanza en su propia facultad

(Económicas de Málaga), si bien se analizan también en este estudio otros aspectos no menos necesarios para comprender mejor la estructura de los costes. Se estructura en las partes siguientes:

- 1) La facultad.
- 2) El profesorado.
- 3) Los alumnos.
- 4) La enseñanza.
- 5) El coste de los puestos escolares.
- 6) Los gastos ordinarios y coste por alumno.
- 7) La remuneración del personal.
- 8) Juicios de valor y sugerencias.

En cada una de estas partes, excepto la primera, que no es más que una breve historia de la facultad desde su creación, por ley 108/1962, de 2 de diciembre, se analiza cada uno de los temas ya apuntados a base de abundante material estadístico y se sacan una serie de conclusiones de sumo interés. Las estadísticas se refieren a todos los temas tratados, y abarcan todos los cursos escolares desde que la facultad empezó a funcionar hasta el año 1971.

En la parte dedicada a profesorado, el autor, después de un minucioso examen de lo sucedido entre 1965 y 1971, formula las siguientes conclusiones:

1. Excesiva movilidad entre los catedráticos, que toman la facultad de Málaga como situación de paso a otros destinos mejores.
2. El tiempo medio de permanencia de los catedráticos en la facultad fue de once meses.
3. Salvo raras excepciones, el profesorado no catedrático está constituido por funcionarios de otras dependencias que acuden a la facultad sólo a impartir las clases con una baja remuneración.

La parte dedicada al estudio de los alumnos abarca los siguientes aspectos: 1) alumnos ingresados; 2) población existente en cada año escolar; 3) alumnos salidos con sus correspondientes calificaciones.

Entre las conclusiones que saca el autor, en relación con los ingresos, merece especial atención la que hace referencia a la procedencia, según estudios anteriores de los alumnos. Igualmente se observa en su análisis el impacto producido

por la medida de prohibición de traslados de matrícula a partir del curso 1968-69. En los cursos anteriores se observaba claramente cómo esta facultad era lugar de paso para alumnos repetidores. La edad media de los alumnos es igualmente muy anormal (oscila entre 23,8, en el curso 1965-66 y 22,9 en 1970-71). Se da asimismo un exceso de matrícula libre.

— La población escolar existente en cada curso fue creciendo paulatinamente; llegó a multiplicarse por 221 entre 1966 y 1971. Sin embargo, se observa que sólo un 18,7 por 100 de los alumnos que comienzan sus estudios llega al final.

En el apartado de enseñanza, las conclusiones tampoco son halagüeñas. La relación profesor alumno resulta de 1/180, y 1/3 de los alumnos matriculados no se presenta a examen.

En base a todas las conclusiones anteriores analiza el coste de inversión de cada puesto escolar del siguiente modo:

Si la cifra de 100 millones de pesetas, que corresponden al dinero invertido en adquisición de un solar, construcción del actual edificio y equipamiento, se divide entre el número existente de alumnos, resulta una cifra de 67.000 pesetas por puesto.

Sin embargo, el autor prefiere establecer el costo de la situación ideal, consistente en dividir 165 millones, que abarcan los 100 millones invertidos y 65 que es necesario invertir, entre el número ideal de alumnos de la facultad: 650, y, a su vez, esta cifra resultante, de 250.000 pesetas, dividida entre el número de años de vida media del edificio. La cifra resultante es de 5.000 pesetas/puesto.

Esta cifra, si bien parece muy baja, resulta muy superior a los derechos de matrícula pagados por los alumnos.

Muy superior al alto coste de inversión resulta el coste de funcionamiento. Este comprendió únicamente las siguientes partidas: personal docente, personal administrativo, subalterno, biblioteca y otros gastos (no se incluyen becas, matrículas gratuitas y gastos generales de la Universidad), y oscila entre 9.600 pesetas por alumno en 1965-66, y 8.700 por alumno en el curso 1970-71. El mayor resultante de estos gastos corresponde a personal docente, con 2/3 del total.

Puesto que se llegó a la conclusión de que la partida mayor de los gastos ordinarios corresponde a remuneraciones de personal, el autor examina detenidamente este componente. De su examen se deduce que sólo un 13 por 100 de los profesores de la facultad se dedican por entero a ella; el 67 por 100 complementa sus funciones en la facultad con otras exteriores a ella, sobre todo administración. Falta de profesores dedicados exclusivamente a la tarea docente para la buena marcha de la facultad.

Por último, en la parte octava, el autor hace, en base a todo lo expuesto, un examen de cuál debería ser el presupuesto ideal de la facultad de Málaga para evitar el problema de falta de profesores, bajas remuneraciones, escasez del personal administrativo, etc.

En general, este trabajo resulta interesante. De él se deduce que, aun en la pésima situación actual que apunta el profesor García Barbancho (la cifra de 14.000 más 5.000 pesetas que suponen los costes de funcionamiento e inversión) no puede ser abordado con el actual sistema de financiación.

P. M.

MIGUEL SIGUAN y JUAN STRUCH: *El precio de la enseñanza en España*. Editorial Dopés, 1974.

Este estudio pretende aclarar lo que cuesta a las familias españolas la educación de sus hijos y poner de relieve cómo el precio de la enseñanza condiciona las posibilidades educativas de la población.

El trabajo se divide en las cuatro partes siguientes:

- 1) Metodología de la investigación.
- 2) Descripción de la población.
- 3) El coste familiar de la educación: análisis de los resultados.
- 4) La estructura socioeconómica de la enseñanza en España.

En realidad, estas cuatro partes podrían agruparse en otras dos, bien delimitadas. La primera de ellas, dedicada al estudio de los gastos de las familias en educación; la segunda, por el contrario, pretende ser una descripción del sistema educa-

tivo español y de su funcionamiento desde el punto de vista de su coste para el usuario.

PARTE PRIMERA

Metodología de la investigación

Puesto que el objetivo fundamental del trabajo reside en conocer cuánto gastan las familias españolas en educación, se parte de una serie de hipótesis explicativa del fenómeno a estudiar. Entre estas hipótesis, los autores destacan las siguientes: 1) Clase social. Esta clase social fue fijada según un criterio socio-profesional y a partir de la clasificación de la población total en cinco estratos. 2) Medio de residencia habitual: rural y urbano. Por este motivo, el trabajo habría de abarcar familias residentes en ambas zonas. 3) Otras variables situacionales, a saber: número de hijos de la familia, orden que ocupe cada hijo dentro de la familia, intervalos de edad entre aquéllos, sexo de los mismos y edad de los padres. 4) Variables culturales, motivaciones de la familia, nivel de estudios de los padres, existencia de familiares ilustres, etc.

En base a estas hipótesis de trabajo se diseñó una encuesta que trataría de entrevistar a familias de los cinco estratos sociales, con niños comprendidos entre seis-dieciocho años y que viviesen en Barcelona (zona urbana), Vilafranca del Penedés y Vich (zona rural).

Se realizó la encuesta a 1.203 familias con hijos comprendidos entre seis y dieciocho años y esta encuesta incluye preguntas sobre cada una de las hipótesis especificadas en un principio: *Status* socioeconómico, procedencia geográfica de la familia (catalanes o inmigrantes), estructura de edades y número de hijos, nivel de estudios, etc. La encuesta de tipo familiar va acompañada de otra por cada hijo (edad, estudios, centro en que estudia, tipo de estudio, rendimiento escolar, etc.).

PARTES II Y III

El coste familiar de la educación. Análisis de los resultados

Esta parte se dedica íntegramente a analizar los resultados obtenidos de la

encuesta y a tratar de contrastar las hipótesis de que se había partido. Para ello, los autores confeccionaron una lista de las 27 partidas que, a su juicio, pueden englobarse como gasto educativo. Estas 27 partidas son, a su vez, agrupadas, según unas ciertas características comunes, en: 1) Gastos realizados con gran periodicidad (mensuales), que afectan a la mayoría de las familias y son de elevado coste. Entre ellos destacan la mensualidad escolar, permanencias, internado, media pensión, viajes y transportes, etc. 2) Gastos anuales: matrículas, libros y material escolar, uniformes, equipos de educación física, revisión médica, etc. 3) Gastos de periodicidad irregular: excursiones y actividades culturales, obsequios al profesorado, etc. 4) Gastos especiales, esencialmente consistentes en clases particulares y de repaso.

Del análisis de los resultados de la encuesta los autores deducen las siguientes conclusiones:

- Dentro del primer grupo de gastos, el correspondiente a la mensualidad escolar es el de mayor importancia. Tan sólo un 17 por 100 de la población estudiantil paga menos de 1.000 pesetas al mes por este concepto. Otro 17 por 100 paga más de 1.000 pesetas al mes, y el 66 por 100 restante oscila entre 1.000 y 10.000 pesetas al año.
- El gasto de mensualidad guarda relación con el tipo de centro donde se cursan los estudios, el número de hijos, con la clase social y zona de residencia.
- Los transportes guardan relación directa con la clase social.
- Los costes de internado tienen poca importancia por su frecuencia. Se dan sobre todo en zonas rurales.
- Los gastos de media pensión guardan relación con el tipo de centro (mayor en los privados) y guarda relación directa con la clase social.
- Las permanencias no son exclusivas de los centros oficiales.
- Dentro del segundo grupo, el gasto de matrícula es el de mayor importe y frecuencia, seguido del gasto en libros. Este último gasto guarda gran relación con la clase social y el número de hijos.

- Los gastos de periodicidad irregular (grupo 3) son generalmente poco importantes por su cuantía, pero todos ellos vienen muy condicionados por el tipo de población, clase social y bastante por el tipo de centros.
- Los gastos especiales son asimismo gastos muy condicionados por la clase social.

Una conclusión destacable de las encuestas es la que hace referencia a las becas. De las mismas se deduce que, proporcionalmente, reciben más becas, y en especial las mejor dotadas, los hijos de las clases altas que los de las bajas. Existen profesiones (liberales, funcionarios...) cuyos miembros se hallan mejor situados para alcanzar becas.

Gastos totales

La suma total del conjunto de estos gastos especificados anteriormente, deducidas las becas, demuestra que, sin tener en cuenta a 260 individuos que no estudian nada, la enseñanza es totalmente gratuita para el 0,5 por 100 de la población encuestada; el 14 por 100 de la misma paga menos de 3.000 pesetas/año, y más del 75 por 100 de la población paga una cifra superior a 3.000 pesetas al año y un 30 por 100 se gasta más de 13.000 pesetas año/hijo.

En todo el estudio se han descubierto cuatro variables decisivas: clase social, medio rural o urbano, tipo de centro y tipo de estudios realizados.

El coste medio anual de los estudios primarios es de más de 10.000 pesetas por individuo; rebasa las 14.000 pesetas en bachillerato elemental, y 18.000 en el superior, y vuelve a descender a 9.000 para los estudios técnicos de grado medio.

Tales gastos dependen del tipo de centro, y el coste oscila entre 6.400 pesetas de promedio en centros oficiales y 17.000 en privados.

Los costes, a nivel familiar aumentan con el número de hijos, pero no se multiplican por el número de ellos.

Por último, la encuesta ha demostrado que la clase baja dedica a educación el 10 por 100 de su presupuesto familiar; 11 por 100 la clase media y 15 por 100 las clases alta y media alta.

Esta segunda parte está dedicada a realizar una exposición del sistema docente español del momento, por niveles. En cada nivel se analizan los distintos tipos de centros que imparten enseñanza en ellos. Si bien esta parte ha perdido actualidad por la fecha en que se realizó el estudio (1971), se recogen las principales conclusiones obtenidas a nivel de enseñanza primaria.

El enviar a un escolar a un tipo u otro de centros viene delimitado fundamentalmente por la clase socioeconómica. Atendiendo a este factor, la población escolar se agrupará en:

1) Centros muy caros, laicos y algunos de ellos religiosos. El coste de la enseñanza oscila entre 12 y 24.000 pesetas al año, además de otra serie de gastos. A ellos acuden los hijos de la clase alta e intelectuales.

Son seleccionados por razones de prestigio.

2) Centros menos caros, religiosos y seculares, por este orden.

El precio oscila entre 6.000 y 12.000 pesetas. A ellos acude la clase media.

3) Centros religiosos más baratos y estatales.

A ellos acuden la clase media inferior, administrativos, obreros calificados, etc. La enseñanza es barata (3.000 a 6.000 pesetas) y mala.

4) Centros privados muy baratos y estatales.

A ellos acuden la clase más baja, peones, etc. Aun en éstos la enseñanza oscila entre 1.000 y 4.000 pesetas.

En general, la selección del colegio se hará por razones de precio y prestigio. La clase alta buscará el colegio más caro dentro de los que pueda pagar y de mayor prestigio. La clase baja mira el precio y la eficacia.

El estudio (sobre todo la primera parte) resulta en conjunto sumamente interesante, aun después del cambio operado en el sistema de enseñanza.

La segunda ya no resulta tan útil, por cuanto, al haberse producido el establecimiento de una enseñanza general básica única e impulsado las construcciones escolares, se ha alterado, al menos en

parte, la estructura de centros que exponen los autores en esta segunda parte. Igual sucede con los niveles de bachillerato y formación profesional.

P. M.

J. R. LASUEN: *Sectores prioritarios del desarrollo español*, Guadiana, Madrid, 1973.

En esta obra, colección de diversos artículos publicados anteriormente, J. R. Lasuen aborda el tema del desarrollo económico y de sus relaciones con las instituciones políticas. Libro de contenido teórico, se caracteriza, sin embargo, por su gran pragmatismo. Pues, aunque propone, a corto plazo, la adopción de un sistema de política económica liberal, «no es el criterio que personalmente prefiero ni el que considero adecuado a largo plazo, sino el que, entre los que permite la coyuntura sociopolítica próxima juzgo mejor para España». Parte de la hipótesis de que la base sociológica del Estado español es burocrático-burguesa, si bien el componente burgués ha ido creciendo cada vez más.

De este modo puede decirse que ha existido un pacto según el cual había una dirección burocrática centralizada, al menor costo fiscal posible y, en consecuencia, al mayor beneficio burgués posible. Pero este acuerdo se ve sometido a tensiones; por ello el autor propone que «sólo la cesión creciente de competencias públicas al sector privado es viable en las condiciones presentes...».

El libro consta de cuatro capítulos:

- Hacia una nueva política de desarrollo económico.
- El sistema financiero español ante la CEE.
- La política del suelo urbano.
- La política universitaria.

Por razones obvias vamos a centrarnos en este último capítulo. Comienza por desmontar la creencia de que el movimiento universitario español es parte del mundial. Ni coincide con éste en el tiempo ni se basa en razones políticas, sino más bien en ideales de la conducta social. Las reacciones oficiales frente al

movimiento fueron claramente ineficaces. Tanto las reformas técnicas como las medidas administrativas han llevado al fracaso. Por ello preconizan una nueva política, para que no se sigan «produciendo generaciones sucesivas de licenciados incompetentes». De hecho, el desarrollo económico acelerado «sólo será posible si la universidad, reorganizada sustancialmente, facilita los criterios y los hombres requeridos».

En cuanto a las causas de la protesta estudiantil detecta como fundamentales el apoliticismo de los alumnos y los errores técnicos de las autoridades. El apoliticismo justifica el que hayan fracasado todos los intentos de organización de universidad, porque justamente los estudiantes desconfían de las minorías activistas.

Sintetizando las diversas causas de la alteración de la enseñanza podrían ser las siguientes:

- La causa de la protesta es el conflicto ético generacional.
- Surge por errores técnicos de la enseñanza, a los que se añaden errores éticos de la gestión universitaria.
- Adoptan formas incompatibles con el buen ejercicio de la enseñanza por el grado de irresponsabilidad efectiva del estudiante y por la inhibición creciente del profesorado, fuentes ambas del erróneo esquema de financiación universitaria.

En definitiva, para Lasuén éste es el talón de Aquiles del actual sistema, que debe ser corregido si de verdad se pretende reformar la universidad. Los criterios de política universitaria posibles son cuatro:

- De mercado libre, en que la educación es pagada en su totalidad por el individuo que la recibe. El mercado determina la calidad.
- Socialista. La educación es un factor de producción de interés para la sociedad, y, por tanto, debe concederse a los más capaces. La calidad se controla por la inspección.
- Tesis del bienestar. La educación es a la vez bien de consumo y de inversión. De hecho funciona con un sistema de universidades estatales y privadas. Hay alto grado de competitividad.

— Criterio germano-latino. Acceso ilimitado y enseñanza subvencionada para la clase media y alta.

El profesor Lasuén se inclina por el criterio del bienestar que, por lo demás, en su opinión, es el de la ley general de educación. Sin embargo, con el grave defecto de que no permite un correcto funcionamiento del mercado en cuanto a cantidad, calidad y precio. Resultado de ello es la falta de control de calidad: el consumo mínimo prevalece sobre el superior (muchos licenciados, pero incompetentes).

De hecho, sólo caben tres posibilidades de ordenación universitaria en el esquema actual: 1) aumento de la presión fiscal; 2) elevación de las matrículas de algunas universidades estatales hasta el coste real; 3) dedicación de las universidades estatales a la educación de consumo mínimo de primer ciclo y de los privados al consumo esencial (segundo ciclo). Descartada la primera solución, por inviable, y la segunda porque ya fracasó con la ley general de educación, sólo queda la tercera solución. Para que esta solución (entrega de la enseñanza universitaria intensiva a universidades privadas) fuese eficaz sería necesario que el Estado conceda becas que cubran los costos elevados de las matrículas.

Hasta aquí la brillante y coherente tesis del profesor Lasuén. Veamos algunos comentarios.

1) El análisis de la situación universitaria en general es certero, si bien parece exagerado atribuir todos los males de la universidad al déficit financiero. ¿Sería posible, solucionado este problema, seguir con el sistema de cátedras vitalicias en un sistema correcto del mercado libre? ¿Sería pensable un correcto funcionamiento del sistema sin más participación democrática de todos los estamentos de la universidad en su gestión?

2) ¿Es imaginable dedicar las universidades estatales al primer ciclo, y las privadas al segundo? No parece viable políticamente esta solución a corto plazo. Por otra parte, ello no resolvería el problema existente en las universidades estatales.

3) Y, por último, ¿cómo se financiarían las universidades privadas? A este respecto son conocidas las grandes difi-

cultades de las universidades privadas para mantenerse económicamente en países con gran tradición liberal.

En todo caso, parece que, a pesar de las enormes dificultades para resolver el problema universitario, no cabe duda de que todavía es tiempo de intentar simultáneamente un crecimiento del presupuesto dedicado a educación y un aumento de las tasas de matrícula. Pero quizá el problema clave no resida aquí, sino en saber cuál es el objetivo de la universidad en este momento. ¿Lograr un creciente volumen de graduados competentes para intentar una alta especialización y, sobre todo, para la creación de una tecnología propia? O, por el contrario, ¿formar graduados que constituyan una élite meramente profesional? Este es el dilema que puede justificar una revisión de la política de ingresos públicos y, sobre todo, de gastos públicos. Meter en danza a las universidades privadas para solucionar el problema universitario sería tanto como descartar la posibilidad de que una universidad estatal pueda ser tan eficaz como la privada. La técnica del *management* no es sólo aplicable al sector privado, sino también, y de ello hay abundantes ejemplos, al sector público. Qué duda cabe de que esto supone grandes cambios, pero éstos son posibles en las universidades estatales, aunque para ello la modernización tenga que venir en forma de vendaval.

J. S.

NOTICIAS DE LIBROS

ROSE-MARIE MOSSE-BASTIDE: *La autoridad del maestro*, Editorial Studium, Madrid, 1974, 216 pp.

La tarea educadora es, sin duda alguna, una actividad tan noble como compleja y difícil, sobre todo si se ejerce sobre un grupo más o menos numeroso de niños o adolescentes. Maestros dotados de excelentes condiciones intelectuales y didácticas, con óptimas aptitudes para las relaciones sociales, fracasan al enfrentarse con una clase que no pueden dominar, son objeto de las burlas de sus alumnos, y acaban por estar incomprensible-

mente sometidos a los caprichos infantiles.

¿Qué don especial será necesario para llevar a cabo con éxito la labor pedagógica? A ese conjunto de disposiciones por las cuales un profesor llega a tener tal ascendiente sobre sus alumnos, que le permite desarrollar su clase en un clima de cordialidad y respeto a la vez, se le suele denominar «autoridad».

El tema de la autoridad ha desatado violentas polémicas en el terreno de las ciencias de la educación. Entendida tradicionalmente como postura «despótica», fue duramente criticada por los movimientos de la escuela nueva y reemplazada por las llamadas actitudes «democráticas», respetuosas de la libertad y espontaneidad infantiles. Las dos posiciones, por extremas, han tenido un concepto falso de la autoridad, cometiendo, por este motivo, verdaderos desatinos pedagógicos, que oscilan entre la tiranía y la anarquía.

La autora de la obra que comentamos se propone precisamente aclarar el verdadero sentido de la autoridad del profesor, descubrir los caracteres personales que supone y las actitudes por las que se manifiesta.

La profesora Mossé-Bastide parte de la hipótesis de que la autoridad no es una disposición innata ni un don natural que poseen ciertos caracteres privilegiados. Aunque hay temperamentos más aptos que otros para adquirirla, se trata de una virtud que, como tal, se aprende a través de la experiencia y el constante ejercicio.

El libro está dividido en dos partes de acuerdo con la metodología empleada por la autora. En la primera recurre al pensamiento de pedagogos, políticos, psicólogos y caracterólogos que han tratado el tema de la autoridad.

Entre los primeros cita a John Dewey, con su doctrina del autogobierno, y a aquellos filósofos, como Max Scheler y Bergson, para quienes la autoridad es una especie de emanación espiritual que personalidades de un alto valor moral—el santo, el héroe—ejercen sobre la juventud con la eficacia de verdaderos «modelos». Junto a ellos expone el pensamiento de autores como Alain y Kant, defensores de la educación severa y de la rigurosa disciplina del deber. Por lo general, la

autora considera que los teóricos de la educación eluden el problema de la disciplina y frecuentemente sustituyen la autoridad por la admiración que puede suscitar una personalidad relevante. Este influjo místico puede tener excelentes resultados en otros tipos de relación humana, pero no precisamente en un grupo de niños, que tienen más necesidad de un líder que de un santo.

Los políticos y los expertos en la conducción de ejércitos tratan frecuentemente el tema de la autoridad. Al respecto, la profesora Mossé-Bastide comenta las teorías de Maquiavelo y del general De Gaulle. La fuerza, el valor y el prestigio serían los elementos absolutamente necesarios del poder. Tales consideraciones, si bien pueden dar mucha luz al tema de la autoridad del maestro, no acaban de aclararlo totalmente, pues la relación de un jefe político-militar con sus súbditos es de una índole muy distinta a la relación docente.

En el capítulo IV, que se refiere a la autoridad estudiada desde el punto de vista de la psicología social, se toma como guía la obra de François Bourricaud, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*. En ella se critican las teorías de J. L. Moreno, el fundador de la sociometría, así como las célebres experiencias de Lewin y Lippit. Para Bourricaud, el «liderazgo democrático», basado en la pura espontaneidad del grupo, conduce siempre a una anarquía, más o menos acentuada. Como en el capítulo anterior, la autora opina que las características de un maestro dotado de autoridad no pueden coincidir con los caracteres universales del acaudillamiento, pues él está llamado a ser líder de un grupo muy especial: las clases de sus alumnos. Esta limitación del enfoque psicosocial del problema induce a la autora del libro a recurrir al estudio caracterológico de la autoridad. Aquí utiliza la tipología de Le Senne y la aplicación que de ella hace E. Mounier a los rasgos del jefe o líder. Otra limitación se nos vuelve a imponer. Los estudiosos del carácter dan demasiada importancia a los rasgos subjetivos del mismo, los cuales no necesariamente se traducen en comportamientos observables. Ahora bien, el personaje externo del maestro respetado está formado por actitudes y formas de conducta que ni la caracterología ni

ninguno de los estudios anteriores nos revelan. ¿Cómo descubrirlos?

La segunda parte del libro trata de responder a esta pregunta utilizando el método de la encuesta. Se trata de un cuestionario que deberá ser respondido por alumnos que han tenido profesores sin autoridad. Se toma como punto de partida que los comportamientos que componen la autoridad deben faltarles precisamente a los profesores que soportan la indisciplina. Se estudian estos últimos con el fin de comprender, a través de sus errores, cuál debería ser la actitud del profesor respetado.

Las cualidades que se juzgan en la encuesta son las siguientes: valor intelectual, habilidad y conciencia profesional del profesor. Su equilibrio físico y nervioso, combatividad y sociabilidad.

Los resultados de la encuesta muestran que tres factores dominan y están simultáneamente en primer lugar: capacidad de ver, retener y prevenir todo; capacidad de sancionar con justicia, y aptitud para dar órdenes con firmeza y claridad. A éstas se añaden inmediatamente la alegría, la autoestimación y la competencia profesional.

En síntesis, podemos decir que este trabajo sobre la autoridad del maestro aborda con seriedad y sinceridad poco comunes uno de los problemas más graves de la labor docente.

Aquellos que han sido o se sienten llamados a la alta misión de educar, encontrarán en él un auxiliar útil e interesante.

C. V.

Programmes d'enseignement à partir de 1980, Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement, OCDE, París, 1972.

El presente informe se funda en las conclusiones de un «stage» de estudios que tuvo lugar en el verano de 1970 en Kassel (Alemania), donde se reunieron 52 participantes pertenecientes a 14 países.

En dicha reunión, como punto de partida, se tuvieron en cuenta las tendencias en materia de educación que de una u otra manera podían afectar en la elaboración y puesta en práctica de los programas. Tendencias como la igualdad de

oportunidades, el alargamiento de la duración de la escolaridad, la modificación del ejercicio de la autoridad en las escuelas o colegios, el declive de la enseñanza elitista, junto a otros factores de naturaleza extraeducativa, como es el del aumento del coste de la enseñanza a un ritmo más rápido que el aumento de la renta nacional. Hasta aquí el estudio, casi exclusivamente, entraba dentro de la pedagogía comparada, si bien se tocaron puntos sociales, económicos y políticos.

Constatadas estas tendencias, se procedió, dividiendo el trabajo en pequeños grupos, al tema central de la reunión: al estudio de lo que serían los programas a partir de 1980. Partiendo de un estudio de pedagogía comparada, se entraba en el campo de la prospectiva educativa. Los temas tratados abordaron desde todos los ángulos el objeto central de estudio.

Se inició el trabajo con un estudio de los cambios en los programas ya adoptados, a fin de clasificar las reformas y sus repercusiones. Se continuó con la reforma del programa por materias, la introducción de materias nuevas, abandono de materias anticuadas, reforma completa de contenido y dominios en los cuales los métodos han sido sometidos a cambios importantes. Se pasó, a continuación, a ponderar las repercusiones y cambios que la adopción de los programas suponía en orden a las instituciones docentes (principio de administración, etcétera) y en orden a la formación y preparación de profesores y directivos de los centros docentes. Se estudiaron asimismo las organizaciones y métodos adoptados para la elaboración de nuevos programas a escalas nacional, regional y en el seno de los establecimientos de enseñanza, y las posibles estrategias que condujesen a introducir los programas y hacerlos aceptar a todos los niveles. Y como colofón se procedió a la enumeración y clasificación de nuevos métodos aplicados para evaluar las aptitudes de los alumnos y para apreciar el éxito de los programas.

A lo largo de todo el trabajo existe un llamamiento constante al papel preponderante que debe jugar el profesor en la preparación, modificación y puesta en práctica de los programas escolares. El profesor de aquí en adelante debería ser considerado cada vez más como un or-

ganizador especializado de las materias enseñadas, de las técnicas y del material de enseñanza necesario para el aprendizaje del niño. Su competencia evoluciona, y de esta evolución dependerá el éxito de la reforma de los programas de enseñanza.

El objeto del trabajo en sí reviste la máxima trascendencia para la adaptación progresiva del contenido de la enseñanza en un entorno social siempre cambiante. Pero su éxito queda supeditado a que en este cambio progresivo participen a la vez todos los elementos de la enseñanza.

La seriedad del propósito de los reunidos en Kassel y el interés que demostraron hacen de este informe una piedra de toque para el futuro de la perspectiva educativa en materia de confección y reforma de programa de enseñanza. Y su utilidad hoy es innegable para los responsables de las políticas educativas nacionales, que encontrarán en él elementos de innegable valor a la hora de emprender un cambio de programa y elegir la estrategia adecuada para su aceptación.

D. Q.

UNESCO: *Normes de qualification des ingénieurs, Étude comparative dans dix-huit pays d'Europe*. París, Les Presses de l'Unesco, 1974, 110 pp.

La existencia de un personal científico y técnico debidamente cualificado es condición indispensable para el desarrollo económico y social de un país. Consciente del problema de la formación de este personal, la FEANI (Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs), a petición de la Unesco, ha elaborado el presente informe.

Este trabajo se ha desarrollado a modo de encuesta entre los dieciocho países que integran la FEANI (los países de la Europa occidental, con una sola representación de los países del Este: Checoslovaquia), englobando a un total de 650.000 ingenieros.

La consulta se ha realizado con el fin de contribuir a que, en un plazo más o menos largo, los títulos de ingeniero expedidos en un determinado país europeo tengan validez en todos los demás, a fin

de llegar a una libre circulación de ingenieros y técnicos. Esto sería relativamente fácil si en todos ellos existieran las mismas categorías de profesiones técnicas y sus planes de formación se ajustaran a unos programas coincidentes.

La tendencia general en Europa se orienta al reconocimiento de tres grados de nivel técnico. Estos tres grados se desglosarán en:

a) Una categoría en la que se integren los «ingenieros de concepción» o teóricos.

b) Otra categoría formada por los «ingenieros o técnicos superiores de enlace», con la función de coordinar a los «ingenieros de concepción» con los de «ejecución».

c) Y, finalmente, la tercera categoría, la de los citados «técnicos de ejecución», encargados de dirigir y ejecutar la realización de las concepciones más abstractas, elaboradas por los del primer grupo, y adaptadas a las realidades más concretas de la industria por los «ingenieros superiores de enlace».

El objetivo de este informe es doble. Por una parte, presentar las normas de calificación fundamentales, correspondientes a las diversas categorías de profesiones técnicas. En segundo lugar, citar los criterios de evaluación de los programas de enseñanza, refiriéndose, respectivamente, a la formación en cada una de las citadas categorías.

El peso de la historia de la formación técnica en los distintos países dificulta la realización de estos proyectos, pero se considera que, para la consecución de los mismos, no corren tiempos muy desfavorables, pues los programas de formación técnica se hallan, ahora más que nunca, en revisión.

Por otra parte, diversos países han adoptado acuerdos bilaterales o multilaterales relativos a la formación de ingenieros, y algunos otros han comenzado a reconocer los exámenes aprobados en países extranjeros.

El informe se completa con un anexo en el que se recogen las monografías nacionales remitidas por los dieciocho países.

B. I.

SUMMERHILL NEILL, A. S.: *Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963, 302 pp.

Las ideas sobre libertad en el campo de la educación no empezaron a tomar cuerpo hasta el siglo XIX. La base de este sistema de educación está en enseñar al niño «sin emplear la fuerza», llamando su atención y haciendo que se interese por todo lo que le rodea.

A. S. Neill fundó en 1921, en las cercanías de Londres, la escuela de Summerhill. Este centro es uno de los más famosos dentro del sistema educativo por la libertad. Neill fue un eminente psicólogo infantil; todo su sistema se basa en su conocimiento del alma infantil. Trata de dar un paso importante en la verdadera educación progresista; sostiene que «la libertad funciona» y cree que el niño no es un inválido nato, ni un cobarde, ni un autómatas inconsciente, pues posee la virtud de amar la vida y de interesarse por ella. Desde luego, sus cánones son de lo más revolucionarios y no sigue en absoluto normas de una educación tradicional.

En el prólogo del libro, Erich Fromm enumera los principios subyacentes en el sistema de Neill. En resumen, éste es el decálogo:

- 1) Neill tiene fe en la bondad del niño.
- 2) El fin de la educación es trabajar con alegría y hallar la felicidad.
- 3) En la educación no basta el desarrollo intelectual. La educación debe de ser intelectual y afectiva.
- 4) La educación debe tener en cuenta las necesidades psíquicas y las capacidades del niño.
- 5) La disciplina dogmáticamente impuesta y los castigos producen temor, y el temor lleva a la hostilidad.
- 6) Libertad no significa libertinaje. El respeto entre los individuos ha de ser recíproco.
- 7) Necesidad por parte del niño de verdadera sinceridad por parte del maestro.
- 8) El desarrollo humano hace necesario que un niño rompa al fin los lazos que lo unen con sus padres, o con quien después los sustituya en la sociedad, y que se haga verdaderamente independiente.
- 9) La función primordial de los sentimientos de culpabilidad es vincular al niño con la autoridad.
- 10) La escuela de Summerhill no da enseñanza religiosa. Esto no significa que Summerhill no se inte-

rese por lo que llama valores humanos fundamentales. Dice el autor: «Algún día una nueva generación no aceptará la religión y los mitos anticuados de hoy. Cuando llegue la nueva religión, refutará la idea de que el hombre nace en el pecado. Una religión nueva alabará a Dios por hacer feliz al hombre.»

Neill no trata de educar a los niños para que encajen bien en el orden existente, sino que se esfuerza por formar niños que lleguen a ser hombres y mujeres felices, cuyos valores no son *tener* mucho ni *usar* mucho, sino *ser* mucho. Neill es tremendamente realista, educa niños que habrán adquirido un sentido de pureza que impedirá que se conviertan en inadaptados o en mendigos hambrientos. Prefiere el pleno desarrollo humano al pleno éxito de mercado.

El autor muestra un respeto incondicional por la vida y la libertad, y una negativa radical al uso de la fuerza. Los niños educados en este sistema desarrollarán en sí las cualidades de razón, amor, integridad y valor, que son los objetivos de la tradición humanista occidental.

Esto que pasó en Summerhill puede ocurrir en todas partes. De hecho, en Estados Unidos se dio una experiencia similar: al norte del estado de Nueva York, en Lewis-Wadhams, Herb Snitzer, después de vivir un tiempo en Summerhill, creó su propia escuela, inspirada en los principios de Neill.

C. C.

GONZALO VAZQUEZ GOMEZ: *El perfeccionamiento del profesorado*, Estudios Universitarios de Navarra, S. A., Pamplona, 1975, 323 pp.

Dividida en dos partes, la obra consta de siete capítulos, a los que antecede una introducción y una referencia bibliográfica. Se trata de un trabajo de investigación activa, realizado a partir de un estudio de los programas intensivos de perfeccionamiento del profesorado desarrollados por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Navarra.

Estamos con el autor cuando afirma que se asiste a una profesionalización de la tarea educativa, que debe protagonizar el cambio de la sociedad, si bien nos resulta poco convincente la preocupación

de mantener al educador fiel a «la cultura señera de siempre». Pensamos que es lícito cuestionarse no sólo la metodología del aprendizaje, sino incluso la naturaleza de una disciplina y su neutralidad social. No obstante, no debemos subrayar el equívoco de una frase, ya que el libro trata de dar respuesta a estas dos preguntas: 1) ¿Qué papel juega la metodología participativa en el perfeccionamiento de los profesores, realizado a través de los programas intensivos? 2) ¿Con qué medios se puede evaluar la participación en los programas intensivos? Vázquez responde con consideraciones teóricas y con datos interesantes.

Gonzalo Vázquez tiene un concepto plenamente actualizado del profesor, como distinto del «decidor», y señala claramente sus funciones en cuanto al saber y a la relación interpersonal, indicando que no es un mero transmisor de la verdad y de la potestad. Por otra parte, está asumiendo ciertas notas comunes a cualquier otra profesión. Se trata de un cambio personal y situado.

Después de hablar de los principios del aprendizaje, leemos las formas más usuales por las que se desarrolla el perfeccionamiento del profesorado: Grupos de trabajo, investigación activa, sesiones de laboratorio, programas intensivos y otras formas. A continuación se exponen los objetivos de un programa intensivo de perfeccionamiento y la metodología de trabajo y perfeccionamiento de profesores. El logro de esos objetivos exige una metodología participativa, tema en el que Vázquez se ha especializado y del que es una prueba el libro que comentamos.

En el capítulo segundo se trata de las situaciones del aprendizaje y de técnicas de aprendizaje, y de las situaciones formales del grupo grande, de grupos pequeños, situación individual. Sin hacer referencia a estas situaciones formales, se habla también de la dramatización, de la discusión dirigida, el método del caso y la dirección en Phillips 66, o pequeño grupo rápido. La lectura de este capítulo nos ha resultado positiva, pues el autor expone los aspectos más sobresalientes que el uso de estas técnicas implica, enriquecidas por aportes personales.

Después de informarnos, en cuanto a niveles primario y secundario, del perfec-

cionamiento del profesorado en la mayor parte de los países de Europa occidental, la URSS, Yugoslavia y EE.UU. (cap. III), Gonzalo Vázquez trata el tema de la observación sistemática de la enseñanza y el perfeccionamiento del profesorado, aludiendo a los antecedentes, y de forma bien documentada, recogiendo los principales sistemas para la observación de la conducta en clase. Los instrumentos más utilizados son los sistemas para la recogida de la interacción verbal y no verbal en la clase. Tales sistemas pueden ser de categorías y de signos. Los mejores de entre ellos cuentan con un modelo psicológico, filosófico, lingüístico, etc., de referencia. Los sistemas varían notablemente de unos a otros, pero aun así es posible detectar algunos rasgos comunes, cosa que hace el autor en las conclusiones finales de su libro. Con este capítulo, que abunda en modelos y gráficos, termina la primera parte de la obra.

La segunda parte se refiere a la evaluación de los programas de perfeccionamiento, y distingue entre la actividad desarrollada en el grupo grande y en los grupos pequeños, para tratar después de la evaluación final y longitudinal del programa. En el primer caso, después de reproducir las matrices utilizadas, se evalúa la interacción verbal, se hace un análisis factorial de los resultados de la observación de la participación y de las variables intervinientes en la misma, así como un estudio comparativo y evolutivo del estilo de los moderadores. La evaluación de la actividad desarrollada en los grupos pequeños se realiza a través de la observación directa y de los cuestionarios de evaluación final de los programas. Al mismo tiempo se recoge la experiencia sobre los efectos de diferentes estilos de dirección de grupos. La evaluación final y longitudinal del programa, tema del último capítulo, no es —como reconoce el autor— un sistema acabado de evaluación. «En el presente, la evaluación del programa se considera como un proceso de diagnóstico que, comenzando con el cuestionario previo al programa, continúa con la observación diaria y con la evaluación final —realizada por los participantes por sí mismos y en grupos pequeños—, y concluye un curso después de la participación en el programa.»

Con carácter de resumen queremos des-

tacar que estamos ante una aportación valiosa—por su rigor y por su practicidad—en tema de creciente importancia, cual es el perfeccionamiento del profesorado. La escasez de títulos españoles sobre la materia y su apoyo en una labor investigadora enriquecen su importancia.

M. S.

Bibliografía de la economía de la educación, Servicio de Publicaciones del MEC, Madrid, 1974.

Este trabajo, publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia, recoge un conjunto de 1.736 títulos, todos ellos relacionados con la economía de la educación, y que abarca los siguientes temas:

- 1) Relación mutua educación-desarrollo económico.
- 2) Influencia de la educación en el desarrollo económico.
- 3) Influencia del desarrollo económico en la educación.
- 4) Planificación de la educación con vistas al desarrollo económico.
- 5) La organización del sistema económico.
- 6) La financiación de la educación.
- 7) La formación permanente.
- 8) La utilización de los titulados.
- 9) Las relaciones internacionales en el campo de la economía de la educación.

Asimismo, introduce una parte en la que se recogen 21 títulos de bibliografías publicados sobre economía de la educación.

En conjunto, el trabajo resulta bastante interesante, por cuanto logra recoger, en un único tratado, todo lo relacionado con economía de la educación.

P. M.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

Educación comparada

CRISTIAN LOUBET: «La réforme de l'éducation au Perou», *Pédagogie*, febrero 1975.

Después del golpe militar del 68, la Junta proclamó un Estado revolucionario. La política seguida por el nuevo gobierno desde este momento fue una política activa, de modernización con tendencias «so-

cializantes». Dentro de esta línea reformista, se imponía un nuevo sistema educativo que borrara el anterior, de corte occidental, elitista e ineficaz, pues sólo finalizaban sus estudios un 12 por 100 de aquellos que lo comenzaban.

La reforma del sistema educativo había de plantearse sobre unos objetivos muy precisos: educación para el trabajo, educación para el desarrollo y educación para una nación que tenía que superar los desgarramientos producidos por el factor multiétnico y por la dependencia a que se habían visto sometidos desde hacía siglos, amén del retraso educativo en el que el país se encontraba.

Aunque estaba bien concebida la reforma en 1970, así como su organización administrativa y los niveles que constituían el sistema, sin embargo, pasados unos años, se constatan algunas imprevisiones. Frente a la pretendida escolarización masiva, rápida, elemental y diversificada, el articulista observa una gigantesca desproporción entre los objetivos a alcanzar y los medios puestos en juego para conseguirlos.

M. I. KONDAKOV: «The new school curriculum and the improvement of the educational process», *Revista Soviet Education* núm. 2, diciembre 1974.

La Unión Soviética se ha convertido en un país totalmente alfabetizado. Un 72 por 100 de los trabajadores han recibido una educación superior o secundaria (completa o incompleta). Existen 7.700.000 especialistas con educación superior y 11.300.000 con una educación secundaria especializada. Todas las repúblicas que constituyen la URSS han alcanzado niveles de educación y cultura sin precedentes.

Para el plan en curso, los objetivos educativos se centran en: desarrollo de la calidad de la enseñanza; incremento de los fondos y equipo para las escuelas; formación de nueve millones de trabajadores especializados para todos los sectores de la economía, en centros de formación profesional y técnica; graduación de nueve millones de especialistas con educación superior y secundaria.

En el verano de 1973, las autoridades soviéticas aprobaron un decreto que incluía un programa para el perfecciona-

miento de la educación en determinadas áreas. El programa está dando excelentes resultados. Un paso importante ha sido la reciente adopción de los Principios generales de Educación pública. El documento establece el derecho de todos los ciudadanos a la educación, la igualdad de oportunidades, sin ningún tipo de discriminación. Los Principios recogen la obligatoriedad de la educación para todos los niños y adolescentes, la educación gratuita, la integración interna de los niveles en el sistema de educación pública y la continuidad entre todos los tipos de instituciones educativas. Se define la relación y colaboración entre la escuela, la familia y la comunidad.

En la URSS se ha desarrollado un sistema uniforme de educación pública que integra la enseñanza secundaria, la formación profesional y técnica, la educación secundaria especializada, la educación superior, así como la enseñanza preescolar y extraescolar. Los Principios generales definen cada nivel, los fines a perseguir y los métodos de actuación.

El artículo describe la participación de la sociedad en la vida escolar, la formación científica y la concepción del mundo que se dispensa a los alumnos de las escuelas secundarias, así como las reformas que se han llevado a cabo para adaptar el contenido de la educación secundaria a la vida moderna.

Se pasa también revista a los cambios que han tenido lugar en la enseñanza elemental, que afectan a la organización, al contenido y a los métodos de enseñanza.

WOLFRAM FLOSSNER y otro: «Sistemas educativos», Revista *Didascalía* núm. 49, febrero 1975.

Contiene este número diversos artículos dedicados a la descripción de los sistemas educativos de la República Federal Alemana, Estados Unidos, Francia, Países Bajos, Reino Unido y País de Gales, Italia, Polonia, Suecia y la URSS.

Pese a la no demasiada extensión de cada uno de ellos, la sistematización y claridad de la exposición les hacen ganar interés. Como norma general se recogen para cada uno de ellos, los principios generales que informan el sistema, la descripción de sus diversos niveles, así como referencias a la organización administra-

tiva y régimen de formación del profesorado. Un gráfico, por último, de la estructura del sistema sirve de explicación para una mejor comprensión y posibilita la comparación de las estructuras propias de cada uno de ellos.

Enseñanza superior

M. DARTIGUELONGUE: «Contribution à l'Université du Troisième Âge», *Échanges internationaux et développement* número 33, febrero 1975.

El presente artículo, junto con el que aparece a continuación en la misma revista, de M. P. Vellas, nos narran la experiencia de la Universidad de la Tercera Edad, de Toulouse. Bajo este nombre, un tanto ampuloso, se esconde el deseo de facilitar a aquel sector de la población de avanzada edad unos medios que los hagan volver a la vida activa.

Según los articulistas, en la sociedad industrial, cuando el hombre se separa por su edad del trabajo, el cual siente como un deber, cae en una cierta soledad que le hace sentirse inútil. Para vencer este sentimiento, M. P. Vellas fundó en Toulouse la Universidad de la Tercera Edad.

Los objetivos que M. P. Vellas se propuso fueron:

- 1) Aportar una contribución directa al bienestar físico y mental de los ancianos, organizando actividades sociales y culturales.
- 2) Asegurar sesiones de «recyclaje» que pongan al día a los jubilados.
- 3) Favorecer el cambio de información entre los ancianos y las nuevas generaciones.
- 4) Desarrollar todo un programa de investigaciones pruridisciplinarias.

La experiencia es digna de estudio y su éxito invita a su imitación y perfeccionamiento.

P. G. M. DE KLEIN: «El creciente paro entre los titulados superiores», Revista *Profesiones y Empresas* núm. 13, febrero 1975.

En 1968 una comisión gubernamental holandesa, la «Comisión Dalmulder» predi-

jo, que, en 1980, habría en Holanda un excedente de 5.000 titulados en situación de paro absoluto o relativo. Ya hoy puede apreciarse que la cifra resultará corta, ya que se alcanzará algunos años antes.

Las causas se achacan a una mala sincronización, tanto cuantitativa como cualitativa, entre la oferta y la demanda y a profundos cambios de orientación y mentalidad en el sector industrial.

La gravedad de los problemas que tal situación empieza a provocar ha movido a cierto número de entidades gubernamentales y académicas a adoptar diversas iniciativas tendentes a paliarlos. No obstante, se estima que no puede esperarse que medidas de índole temporal traigan la solución para problemas como éstos, de carácter eminentemente estructural.

EDUARDO ACERO SAEZ: «Profesionalidad, cultura y ciencia en la enseñanza superior», *Revista Profesiones y empresas* núm. 13, febrero 1975.

Primera parte de un estudio sobre los objetivos actuales de la Enseñanza Superior basado en el ensayo de Ortega y Gasset «Misión de la Universidad».

Se analizan en ella los conceptos de *cultura* («sistema de ideas vivas que cada tiempo posee»), *ciencia* («en su propio y auténtico sentido, ciencia es sólo investigación») y *profesionalidad*, y la proporción en que estos tres componentes deben integrar los fines de la enseñanza universitaria.

Contenido de la educación

R. WROCZYNSKI: «Learning styles and lifelong education», *International Review of Education* núm. 4, 1974.

La revolución de los conocimientos necesita de las escuelas un nuevo tipo de enseñanza. En una cultura estática, el proceso de enseñanza tenía como fin principal equipar a los alumnos de unos conocimientos y aptitudes que les servirían durante toda la vida. En nuestra sociedad, la instrucción no tiene por fin principal el enseñar, con eficacia, conocimientos y aptitudes, sino el de enseñar al alumno la forma de aprender.

La simple introducción de nuevas técnicas de enseñanza, que tiene como fin una asimilación más eficaz, no puede considerarse como suficiente. Por ello, métodos como la enseñanza programada o el empleo de algoritmos, tienen límites. Puesto que las aptitudes cada vez más apreciadas por la sociedad serán la creatividad, las aptitudes interpersonales, la flexibilidad y el pensamiento independiente, es claro que los fines de la educación deben reconsiderarse.

El artículo describe algunas innovaciones en educación que se podrían considerar formando parte del espíritu de la educación permanente: la instrucción centrada sobre el problema; el papel cada vez más importante de las actividades extraescolares; y la formación en la utilización de diferentes métodos de enseñanza.

Métodos y medios educativos

DOMINGO J. GALLEGO: «La radio, instrumento educativo», *Revista Razón y Fe* número 925, febrero 1975.

Estudio sobre la utilización de la radio como medio educativo. Se analizan sucesivamente sus orígenes en las experiencias estadounidenses, pioneras en este terreno; su posterior abandono en los países industrializados, donde fue sustituido por la televisión; y las razones del nuevo auge que ha experimentado en los países del tercer mundo.

Aunque de forma muy esquemática, se examinan también la clasificación de los programas educativos de Herbert Scuzorzo y diversas reglas y requisitos previos a la puesta en marcha de proyectos de este tipo, así como técnicas para su desarrollo.

JERRY POCZTAR: «Où en est l'enseignement programmé?», *Revista L'éducation* número 240, 20 de marzo de 1975.

La enseñanza programada en Francia se desenvuelve penosamente. Prácticamente abandonada desde hace cinco años, padece de una crisis precoz de vejez. No se han explotado seriamente sus recursos, y sus técnicas no han sido adaptadas convenientemente. Del lado de la información apenas se hace algo. En cuanto a la formación, jamás se ha integrado la en-

señanza programada a la formación. Existen equipos que desempeñan alguna actividad de enseñanza programada, pero no existe ninguna instancia para coordinar, orientar e informar. La universidad y los poderes públicos no han mostrado ningún interés por desarrollar una política que impulsase la enseñanza programada. Las posibilidades de combinación de la enseñanza programada a través de los medios de comunicación de masas permanecen todavía sin explotar.

Formación profesional

JOAQUIN HERREROS ROBLES: «La Formación Profesional Agraria más allá del estricto carácter docente», *Revista Profesiones y Empresas* núm. 12, enero 1975.

También en el terreno de la formación, la agricultura ha venido padeciendo, hasta hace poco, un trato discriminatorio. Durante largo tiempo es raro el país en que no se ha mantenido a los agricultores al margen de los programas de formación.

La evolución de la profesión agrícola y la consiguiente complejidad, alcanzada por su ejercicio, motivaron la necesidad de implantar en el campo programas de formación profesional. Los primeros modelos desarrollados, adaptaciones de la ya entonces muy desarrollada y experimentada formación profesional industrial, se demostraron pronto inoperantes en este nuevo medio. El principio de promoción individual, básico para aquélla, potenció el abandono del medio rural sin aportarle ninguna ventaja. El autor aboga, en cambio, por la adopción del principio de promoción colectiva como más adecuado a la realidad sobre la que debe actuar.

Educación permanente

C. O. HOULE: «The changing goals of education in the perspective of lifelong», *International Review of Education* número 4, 1974.

La educación de cada persona está muy influenciada por los cambios que se producen desde su nacimiento a su muerte. Los esfuerzos para planificar o analizar

esta educación necesitan un marco conceptual en el que se definan las diferentes fases de la vida y se identifique el aprendizaje necesario en cada fase. El autor presenta un análisis, resultado de la observación y estudio de la práctica educativa. Los períodos que identifica son: el período prenatal; la infancia (desde el nacimiento a los cuatro o cinco años); la infancia y la adolescencia (de los cuatro a los dieciocho años); el comienzo de la madurez (de los dieciocho a los veintidós años); la edad del adulto joven (de los veintidós a los treinta y siete años); la edad media del adulto, primera etapa (de treinta y siete a cuarenta y cinco años), segunda etapa (de cuarenta y cinco a cincuenta y cinco); la vejez, primera etapa (de cincuenta y cinco a setenta y cinco años), segunda etapa (de setenta y cinco años a la muerte). Cada uno de estos períodos varía considerablemente entre los individuos en función de su codificación genética, de su posición socio-económica, de su nacionalidad, de su sexo, de su código de moral, de sus rasgos individuales, de sus oportunidades y de otras influencias. En el artículo se sugieren numerosas formas de situar la educación en la época de la vida en la que será más aprovechable, y de activar el aprendizaje para que se prosiga durante toda la existencia.

Técnicas de planificación

GENE L. WILKSON: «Evaluación del coste de las estrategias educativas», *Revista La educación hoy*, vol. 2, núm. 10, noviembre 1974.

La empresa utiliza cada día con más precisión las técnicas que dimanan del principio coste-eficacia. El análisis coste-beneficios le es también familiar. ¿Por qué no tratar de incorporar estos métodos a la institución educativa? Atrincherarse en las «particularísimas» características del *output* educacional es poco operativo.

Los esquemas que el autor nos facilita pronto nos hacen comprender que, a nivel nacional, aún queda mucho por andar. En la clasificación de los sistemas de costes pronto comprendemos que nuestras universidades, por poner un ejemplo, aún no han superado el primer sistema,

ya que el «presupuesto» ni siquiera es en ellas «arma de gestión»; tan sólo sirve para justificar «a posteriori» parte de los gastos realizados.

El artículo presenta varios modelos de evaluación o análisis de costes, y propone la utilidad y problemática de uno bien característico: el análisis coste-eficacia. La lectura de la segunda parte del artículo exige una cierta cualificación técnica; la primera es sumamente útil para conocer las posibilidades del método y, una vez más, nos hace ver la necesidad de definir objetivos a todos los niveles si queremos medir resultados y elegir alternativas de acción.

THOMAS C. THOMAS y DOROTHY MAGKINNEY: «Responsabilidad-deber de rendimiento de cuentas» («accountability»), Revista *La educación hoy*, vol. 2, número 10, noviembre 1974.

Cada día es más fuerte el incremento absoluto y relativo de los fondos del erario público destinados al Ministerio de Educación y Ciencia. Incluso son muchas las partidas presupuestarias dedicadas a esta meta en otros ministerios: formación, en los ministerios militares; escuelas profesionales en Relaciones Sindicales, y universidades laborales y P. P. O., en Trabajo.

La conciencia política del fracaso del actual sistema escolar está muy extendida en casi todo el mundo. De ahí ha surgido la preocupación por el tema del rendimiento de cuentas o responsabilidad profesional del educador. El público aporta recursos y dinero, y tiene una idea muy imprecisa de lo que recibe a cambio. La institución educativa ha sido eficaz en la gestión de esos fondos y rara vez ofrece información sobre los resultados. ¿Por qué no aplicar al sistema educativo los métodos que han sido tan eficaces en el mundo empresarial: PPBS, PERT, Dirección por objetivos...? ¿No mejorarían de este modo las decisiones unilateralmente tomadas?

La metodología no basta. Si cada profesional de la docencia no tiene previamente esta actitud responsable, si la institución como tal no está concienciada en este sentido, de poco servirá el incorporar éstas u otras técnicas.

Los autores analizan las implicaciones de este concepto, a la vez nuevo y antiguo: *accountability*. Se ha traducido como «responsabilidad», pero se añade en seguida el matiz que le es característico: «deber de rendimiento de cuentas». Se entiende que éstas son profesionales, y no sólo económicas. Los resultados obvios son: aumento del control de calidad a nivel local y nacional, desarrollo de programas de incentivos gracias a la información de retorno y competitividad, modificación de la distribución de poder y del centro de decisiones, cambio de la estructura de los centros e instituciones y profundización en los procesos de aprendizaje.

D. E. YOES: «Una introducción al PERT», Revista *La educación hoy*, vol. 2, número 9, octubre 1974.

Se trata de un breve, pero muy claro, artículo de divulgación del PERT. El PERT (Evaluación de programas y técnica de revisión) es método de planificación de amplia difusión que permite:

- Conocer el proceso y los subobjetivos. Contribuir y participar en las decisiones sobre cómo, cuándo y quién va a realizar las actividades.
- Emplear de manera más eficaz los recursos, concentrando el esfuerzo y el tiempo más en las *tareas críticas* que dedicando el tiempo a subtareas.
- Reevaluar el proyecto mientras se está en marcha y reconsiderar la aplicación de los recursos de que se dispone para hacer frente a las dificultades inesperadas que se presentan o poder aprovechar éxitos inesperados y así establecer nuevos subobjetivos.

Sociología

«Rapport sur la situation démographique de la France en 1973», Revista *Population* núm. 1, enero-febrero 1975.

Una ley de diciembre de 1967 sobre regulación de nacimientos —ley Neuwirth— impone la obligación al gobierno francés de presentar cada año al Parla-

mento un informe sobre la situación demográfica en Francia.

Los informes elaborados hasta ahora comprenden dos partes. La primera se consagra al análisis coyuntural de las diversas estadísticas demográficas durante el año. La segunda analiza de forma más minuciosa algún aspecto particular de la demografía.

El número 1 de 1975 de la revista *Population* contiene el texto del último de estos informes, presentado en diciembre, de 1974. Su segunda parte reviste especial interés por estar dedicado al análisis de la evolución demográfica francesa en comparación con la de diferentes países. Los temas objeto de análisis son: evolución demográfica desde el siglo XIX, composición por edades de la población, inmigración, urbanización, fecundidad, mortalidad, etc.

OLIVEROS F. OTERO: «La marginación de las familias en los planes educativos», *Revista Nuestro Tiempo* núm. 247, enero 1975.

Tras amplia disquisición en la que se contraponen —¿quizá con cierta artificialidad?— términos tales como innovación, reforma, cambio..., el autor, que achaca a muchas de las reformas educativas recientes un exceso de estructuralismo, aborda el tema de la participación familiar. Para él, el problema de la organización de los procedimientos para canalizar esta participación, con ser importante, no es el más preocupante. Existe paralelamente un problema de falta de preparación de la familia para asumir el papel de protagonismo que parece estar llamada a tener. La orientación familiar, entendida en función de la renovación educativa, constituye una posible vía de solución a la marginación de las familias en la reforma educativa.

MAURICE GARNIER y LAWRENCE LECAVALIER: «La mobilité professionnelle en France comparée à celle d'autres pays», *Revue française de Sociologie*, vol. XV, núm. 3, julio-septiembre 1974.

Sobre la base de los datos proporcionados por una encuesta realizada por la INSEE, se presentan estimaciones de las

tasas agregadas y de las tasas «outflow» de movilidad profesional, de las tasas de circulación y de las correlaciones entre los «status» profesionales de padres e hijos en la población activa masculina francesa nacida después de 1917. Estos datos se comparan con otros similares referentes a Australia, Italia, Japón, Suecia y Estados Unidos. Pese a ciertas divergencias, los datos de estos países presentan grandes similitudes.

UNESCO: «1975, Année Internationale de la femme», *Boletín Informations-Unesco* núm. 676-678, 1975.

El número 676-678 del *Boletín Informations-Unesco* está íntegramente dedicado al Año Internacional de la Mujer, y, en especial, a poner de manifiesto la existencia de una paradójica contradicción a nivel mundial; el amplio reconocimiento legal de la igualdad entre hombre y mujer, y la fuerte discriminación de hecho en el ámbito de las oportunidades de promoción social, económica, educativa o profesional.

Entre los diversos artículos y entrevistas que componen el número, pueden destacarse: «Droits égaux, mais inégalité des chances» (Toby Burke), «Les voyageuses de troisième classe» (Esmeralde Arboleda), «Quand la libération des femmes émancipe les hommes» (Rosemary Ginn y Barbara Good).

Administración educativa

DONALD T. TOSTI y N. PAUL HARMON: «Dirección del proceso de instrucción», *Revista La educación hoy* núm. 9, octubre 1974.

La tecnología ha irrumpido en el aula. De hecho existe ya un nuevo campo de especialización que estudia e investiga las aportaciones de la tecnología al proceso de instrucción. El «desarrollo del proceso de instrucción» («instructional development») trabaja en el diseño, validación, revisión, difusión, adopción, realización y control de los productos o sistemas educativos. El especialista selecciona y valida cuáles serán, para un alumno

determinado y ante la tarea de aprendizaje concreta a realizar, los componentes más eficaces de entre los múltiples que potencialmente componen el entorno de aprendizaje ideal.

La incorporación de las técnicas propias del análisis de sistemas al proceso de instrucción garantiza la eficacia del diseño y aumenta notablemente la posibilidad de crear «experiencias de aprendizaje» realmente individualizadas. La aplicación directa de estas técnicas al proceso de instrucción obliga al diseñador de programas y al mismo profesor a tomar decisiones concretas. El «desarrollo del proceso de instrucción» implica un continuo proceso de toma de decisiones. De ahí que podamos hablar de dirección del proceso de instrucción («instructional management»). El autor presenta un modelo conceptual experimentado y útil, que incluso garantiza la eficacia del producto dentro de una política coste-eficacia.

Profesorado

EDUARDO RIVAS CASADO: «El educador y su responsabilidad en el cambio social», *Revista Educación* (Caracas) números 153-154, diciembre 1974.

El autor, que concede quizá una excesiva supervaloración a la educación como factor de movilidad social (la califica de «insumo fundamental en el proceso de transformación integral de los pueblos» y «el elemento más rápido y eficaz de movilidad social»), considera que, entre todos los sectores sociales, es en el de la educación donde las resistencias al cambio pueden ocasionar reacciones más conflictivas.

Por ello estima que, paralelamente a la definición del tipo de educación que se desea realizar, es preciso fijar las características del educador requerido para llevar a cabo tales propósitos. A tal fin, y con un enfoque particularmente matizado por las particularidades del contexto latinoamericano, examina el plexo cultural y político dentro del cual el educador desarrolla sus facultades de liderazgo, su papel dentro de la estructura educativa actual y su actitud deseable cara a la educación formal del futuro.

GONZALO VAZQUEZ: «Tendencias actuales en materia de escolaridad y de sistemas de formación del profesorado», *Revista Bordón* núm. 206, enero-febrero 1975.

Tomando como base diversas publicaciones, y en especial el texto de la OCDE: «Formation, reclutement et utilisation des enseignants dans l'enseignement primaire et secondaire», el autor resume los principales hechos y tendencias constatados en la evolución de los sistemas educativos que han incidido sobre la posición cuantitativa del elemento docente dentro de los mismos.

Como hechos que inciden sobre la demanda se citan: la prolongación de la escolaridad obligatoria, la tendencia a la unificación de cada uno de los sistemas —en especial en el segundo ciclo del segundo grado—, el crecimiento demográfico, el incremento de la apetencia educativa y la disminución de la relación alumnos/profesores.

Por lo que respecta a la oferta se mencionan: mejora del «status» socioprofesional del docente, reducción de calendarios y horarios de trabajo, incremento de las tasas de feminización de los cuerpos docentes.

En el aspecto cualitativo se destacan, entre otras, las siguientes tendencias: prolongación de los ciclos de formación del profesorado, incremento cualitativo y posicional de esta formación e importante aumento de la consideración prestada al perfeccionamiento continuado.

J. A. G. JONES: «El coste y los beneficios de la formación de directivos», *Revista La educación hoy*, vol. 2, núm. 9, octubre 1974.

Hay empresas que no temen invertir sumas considerables en formación de directivos; lo hacen con fe ciega. Actúan convencidos de que, a largo plazo, es la mejor inversión. No evalúan estas actividades. Otras, por el contrario, desconfían; máxime si la actividad formativa afecta al terreno de las actitudes directivas. Quieren predicciones, exigen la aplicación rigurosa de criterios coste-beneficios.

Ambas posiciones son equivocadas. La evaluación es precisa. Pero no debe aplicarse a «vender» formación, a demostrar que la predicción fue correcta, a confirmar la bondad de unos métodos. La evaluación, en este como en otros campos, debe servir como elemento fundamental para la toma de decisiones. Se debe evaluar para tomar mejor las decisiones sobre el sistema total de adiestramiento; nunca como actividad aislada, sino como proceso integrado en la organización y a su servicio.

Organización

PEDRO MUNICIO: «Los departamentos de proyectos en la organización escolar», *Revista Española de Pedagogía* núm. 129, enero-marzo 1975.

Un departamento de proyectos puede ser definido como «una unidad de la organización dedicada al logro de una meta, generalmente la terminación acertada de un producto en desarrollo, a su debido tiempo, dentro de un presupuesto y en concordancia con especificaciones predefinidas de actuación» (P. Gardis).

El proyecto difiere del proceso por su limitación temporal, es decir, tiene un principio y un fin predeterminados a diferencia de las operaciones funcionales de la empresa. Sus notas características son: 1) Nacimiento motivado en función de un objetivo específico distinto de los habituales. 2) Dificultad de alcanzar este objetivo en base únicamente a la organización preexistente. 3) Trascendencia del objetivo para la empresa.

Tradicionalmente, un centro educativo de dimensiones medias, bien organizado, era raro que se encontrara en una tal

situación. Sin embargo, todo proceso de renovación educativa, hecho harto frecuente en los tiempos actuales, puede potenciar la aparición de objetivos que reúnan las características necesarias para ser tipificados como verdaderos proyectos. Esto hará conveniente la integración en la estructura habitual del centro de uno o varios departamentos de proyectos.

El autor ofrece tres modelos posibles de incorporación de estas unidades temporales a la estructura organizativa, señalando sus ventajas e inconvenientes en diversas situaciones posibles. Es, en definitiva, un trabajo interesante que, aunque específicamente dedicado al centro educativo, puede aplicarse con facilidad a la departamentalización de cualquier tipo de organización.

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ: «Organización pedagógica de un colegio completo de EGB», *Revista La escuela en acción* número 10.256, marzo 1975.

La transformación de nuestro sistema escolar ha traído, a nivel del primer grado de enseñanza y del primer ciclo del segundo, un cambio total, no solamente a nivel de currículo o del «rol» del profesorado, sino que también obliga a modificar toda la estructura organizativa tradicional de los centros, exigiendo de ellos ahora una organización pedagógica muy distinta, funcional y flexible.

El autor, consciente de la dificultad que este reajuste ofrece para muchos centros, esboza en este artículo un plan de organización pedagógica específicamente diseñado para un centro de EGB de ocho unidades, con un contingente aproximado de 800 alumnos, y que disponga de nueve profesores y el personal administrativo y auxiliar correspondiente.

Revista de Educación

UNA COMPLETA INFORMACION SOBRE LAS
TENDENCIAS ACTUALES DE LA EDUCACION

En números anteriores:

- «El acceso a la educación superior».
- «La educación preescolar».
- «Las construcciones escolares».
- «Las bibliotecas en la educación de adultos».
- «Educación secundaria».

En próximos números:

- «Formación profesional y técnica».
- «Formación del profesorado».

En el próximo número, dedicado a la «formación profesional», entre otros artículos:

La formación profesional en la Comunidad Económica Europea.

La formación profesional en España.

La formación profesional y la planificación económica.

La formación profesional y el empleo.

Edita el

Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

VENTA Y SUSCRIPCIONES:

Servicio de Publicaciones del MEC. Ciudad Universitaria
Teléf. 449 77 00. MADRID (España)

Suscripción anual (seis números) ... 600 ptas.

