

GARCIA HOZ, VÍCTOR: *Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del CSIC, 1970. Un volumen de 302 pp.

Nuestro gran pensador contemporáneo, Javier Zubiri, escribía hace algunos años (en el primer número de la segunda etapa de la *Revista de Occidente*) bajo el título «El hombre, realidad personal», lo siguiente: «El tema de la persona reviste carácter inundatorio en el pensamiento actual. En cualquier bibliografía aparecen masas de libros y publicaciones periódicas sobre la persona, desde los puntos de vista más diversos. Biografías de personalidades grandes o modestas; estudios psicobiológicos y psicoanalíticos sobre la constitución de la personalidad o estudios psiquiátricos sobre las personalidades psicopáticas; estudios de moral sobre la dignidad de la persona humana o investigaciones sociológicas acerca de las personas jurídicas. La filosofía, por su lado, sin emplear muchas veces el vocablo, hace de la persona tema de sus reflexiones: cómo el hombre se va haciendo persona a lo largo de su vida. Y hasta la teología, prolongando las reflexiones de siglos pasados acerca de la persona de Cristo, vuelve a colocar hoy en primer plano el problema de la persona. Por donde quiera que se mire, se descubre el tema de la persona como uno de los problemas capitales del pensamiento actual». No podían quedar al margen de esas corrientes de pensamiento la doctrina y las realizaciones pedagógicas de nuestros días, y así lo demuestra el doctor García Hoz—una de las primeras figuras del pensamiento pedagógico español en la actualidad—con este libro que reseñamos y que desarrolla ampliamente, con gran acopio de doctrina

y experiencia, una idea anterior del autor con la que quedó originalmente acuñada la expresión «educación personalizada», que sirve de título a esta importante obra con la que se enriquece nuestra bibliografía nacional, y que aparece en el preciso momento de la promulgación de la nueva Ley de Educación, cuyo artículo primero señala como fin del nuevo sistema «el desarrollo armónico de la personalidad» en todos sus niveles y modalidades.

A todo lo largo del proceso histórico-pedagógico puede hacerse una separación dicotómica que enfrenta dos posiciones teórico-prácticas radicalmente opuestas: la pedagogía individualista y la pedagogía socialista (en el significado más amplio del término); la del *unus* y la del *socius*; la cultivadora de las diferencias y la cultivadora de lo común; la que busca la originalidad y la que procura la uniformidad; la de lo que A. Comte llamó «la enfermedad de occidente» y la de la actual masificación antihumanística de la humanidad; la de Abentofail (con su protagonista Hay Benyocdán), la de Rousseau (con su Emilio), la de Tolstoi y Ellen Key, por un lado, y, por otro, la de Durkheim, Natorp, Kerscheiner, Lenin, etc.

Era necesario—y es urgente en nuestro tiempo—encontrar una solución conciliadora, una postura intermedia capaz de integrar en una síntesis armónica los dos factores humanos diametralmente opuestos en cada una de las dos concepciones extremas; capaz de realizar lo que Nicolás de Cusa denominó *coincidentia oppositorum* o síntesis de antinomias (característica del pensamiento cristiano, como ha explicado el profesor de Amberes F. de Hovre, en su obra

*Pedagogos y Pedagogía del Cristianismo*) y de superar aquella aparente antinomia entre el *Unus catholicus, nullus catholicus*, por una parte, y, por otra, «el principio del soberano valor de la personalidad humana».

Esa conciliación, esa síntesis de la antinomia individuo-comunidad es lo que el ilustre catedrático de Pedagogía en la Universidad de Madrid, doctor García Hoz, nos ofrece en su *Educación personalizada*. Seguramente que, por aquello de «sólo Dios hace mundos de la nada», que dijo el poeta, y por aquello otro de *nihil novo sub sole*, pueden rastrear-se atisbos y aspectos parciales de realización en materia de «educación personalizada» (y el mismo autor en la segunda parte de esta obra cita algunos ejemplos de ello); pero lo cierto es que, de un modo total y sistemático, es, probablemente, ahora la primera vez, con la publicación de este libro, que el tema, bajo ese título, se ofrece a la consideración de los estudiosos. La «educación personalizada» es la superación de la antinomia a que venimos refiriéndonos. Esa educación, según García Hoz, «se realiza en cada sujeto de acuerdo con sus propias características» y «responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de dirigir su propia vida o, dicho de otro modo, desarrollar su capacidad de hacer efectiva la libertad personal, participando, con sus características peculiares, en la vida comunitaria» (página 15). Se trata, pues, de una educación *individualizada* (no *individualista*) que busque y encuentre la *misimidad* y la singularidad de cada sujeto, sus posibilidades de creatividad, de capacidad crítica, de libertad y de autogobierno, integrada en una educación *socia-*

lizada (no socialista) con plena conciencia de situación, de participación y de responsabilidad en la vida de la comunidad. Descartando el término confuso, amorfo y masificado de «sociedad», diríamos, quizá mejor, que lo que el profesor García Hoz propugna es una *individualización solidarizada*, que tiene sus raíces en las ideas expuestas por Pablo VI en su Encíclica *Populorum Progressio*, cuando habla de la necesidad de convertir la *solidaridad-hecho* y la *solidaridad-necesidad* en *solidaridad-deber*.

Tres partes tiene la obra del doctor García Hoz. Una, la primera, teórica y doctrinal; otra, la segunda, de realizaciones y ensayos concretos; y otra la tercera, de posibles aplicaciones detalladas al quehacer escolar como proyección de la doctrina inicial.

En la primera parte plantea y acerca problemas de máximo interés, como los siguientes: la doble vertiente de enculturación (asimilación de una tradición cultural) y de aptitud para el cambio (apertura a la necesidad del progreso) que ofrece el proceso educativo. Las diferencias individuales de los educandos y la imposibilidad teórica de formar con ellos grupos auténticamente homogeneizados. La doctrina conciliatoria entre la independencia de la formación personal y los objetivos sociales de la educación. Las notas constitutivas de la persona y de la educación personalizada: singularidad, creatividad, originalidad, autonomía, libertad (de elección y de aceptación) apertura a relaciones impuestas y espontáneas y a la trascendencia (Dios), capacidad comunicativa. El diagnóstico, pronóstico y proyecto de cada vida individualizada con plena dignidad personal. «La educación personalizada —dice el autor— se justifica como estímulo y ayuda a un sujeto para la formulación de su proyecto personal de vida y para el desarrollo de la capacidad de llevarla a cabo» (p. 37). La proyección prospectiva de la vida personal no para «una sociedad de condiciones determinadas, sino justamente para una sociedad cuyas condiciones son cambiantes». Sigue planteando e iluminando el autor, en la primera parte de la obra, otros problemas de acuciante interés: el riesgo y las posibilidades de la educación en la sociedad actual, entre los que está «hoy más que nunca el de la libertad cuya conciencia se ha desarrollado extraordinariamente en nuestro mundo y alcanza no sólo a los adultos, si-

no también, y con más graves perfiles, a la juventud» (p. 41). Los peligros de una tecnificación excesiva en la que puede perderse la espiritualidad de la cultura.

La importancia de la cultura como expresión y comprensión verbal, matemática, plástica y dinámica. La educación como comunidad maestro-alumno y la concepción de un nuevo tipo de «comunidad educativa» en la que se integran la familia y la sociedad. La significación del educador en la educación personalizada con su difícil tarea de estar y no estar, de, diríamos con una expresión vulgar, «tirar la piedra y esconder la mano», de autosacrificio personal para dar paso creciente a la libertad de la persona que, en definitiva, se autoeduca. La actividad del alumno en cada una de las situaciones de aprendizaje, teniendo en cuenta que la educación es «un proceso en virtud del cual el sujeto va adquiriendo progresivamente la responsabilidad de la propia vida hasta llegar un momento, en pleno desarrollo, en el cual como persona es independiente de los demás» (página 88). La selección y programación de objetivos con sus condicionamientos de variabilidad personal, tiempo y espacio material, motivaciones, control, etc.

La segunda parte de este libro se refiere, como hemos dicho, a realizaciones concretas de educación personalizada. Como precedentes más remotos, el autor recuerda el Plan Dalton y el sistema Winnetka, ensayos ya clásicos de educación individualizada, y se refiere al movimiento de «la escuela no graduada», reacciones contra la despersonalización del rasero homogeneizador, todavía vigente. Como de más actualidad, el autor pasa revista y explica otras realizaciones: El sistema tutorial de Oxford y Cambridge (vago recuerdo del de Bell y Lancaster). El denominado de «técnicas de grupo» procedentes de centros dependientes de la Universidad de Pamplona. El sistema de Somosaguas, de Madrid (que ampliamente describe). El de la «enseñanza individualizada con fichas», originario de Mme. Deschamps y aprovechado por R. Dotrens. El sistema análogo de Freinet, con sus *fichas-madres*. El de la denominada «enseñanza programada», de Skinner y Crowder, y el complementario uso de ordenadores electrónicos. El sistema IPI, de la Universidad de Pittsburgh, de auténtica «enseñanza a la medida». Y el intento del doctor Upton, a base de siete funciones o fases fundamentales del pensamiento y de

siete niveles de ejercicios, desde el «muy fácil» al «muy difícil».

Finalmente, la tercera parte de la obra trata de «derivaciones prácticas» de la doctrina y experiencias de educación personalizada, estudiando la taxonomía de los objetivos de la educación y todos los problemas prácticos de organización, programación, orientación y material, que pueden hacer de cualquier centro docente escuela de educación personalizada.

A nuestro juicio, la educación personalizada puede ser la pedagogía de salvación de nuestro tiempo que se gregariza entre el culto al *superman* deportivo y el nirvana de la gran muchedumbre masificada y despersonalizada y que necesita urgentemente hacer de cada «hombre común un *superman* personal, a su modo, y hacer de la mayoría que es el «hombre común» una élite social. A iluminar, con luz nueva, la doctrina, las realizaciones y las posibilidades de esa pedagogía de salvación, llega, plena de contenido y de oportunidad, esta obra del profesor García Hoz. Esperamos que, en atención a la importancia del cometido y para salvar aquellas limitaciones de simplicidad e historicismo que tiene todo libro, por voluminoso que sea (como enseñaba nuestro viejo e inolvidable maestro, el doctor Hoyos Sainz), García Hoz y sus discípulos no tardarán en darnos ampliaciones monográficas de esta gran obra, entre las cuales es quizá la más urgente y necesaria la relativa a la formación del nuevo tipo de educador de educación personalizada a todos los niveles, capaz de ayudar a los alumnos a lograr la posesión de sí mismos, como Sócrates, como el Guru hindú, como el poeta alemán Rilke cuando aconsejaba a un joven: «penetra en ti mismo y escudriña las profundidades de las que surge tu vida». JUVENAL DE VEGA Y RELEA.

MEILÁN GIL, JOSÉ LUIS: *Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea*. Publicaciones de la Escuela Nacional de Administración Pública. Madrid, 1970, 192 pp. Colección «Conferencias y Documentos», núm. 24.

José Luis Meilán Gil, catedrático de Derecho Administrativo, ofrece en este libro el texto de una conferencia que pronunció en la Escuela Nacional de Administración Pública (Alcalá de Henares) en la inauguración del curso 1968-69. El texto fue posteriormente ampliado y variado, con ocasión de otra con-

ferencia en la Universidad de La Laguna, en la que el mismo autor trató de la «Autonomía y centralización universitaria». El libro que ahora comentamos se enriquece con más de un centenar de citas a pie de página.

En los momentos actuales en que hasta el hombre de la calle se siente interesado por la situación de la Universidad, la lectura de estos antecedentes históricos que el profesor Meilán expone con sencillez y claridad resulta ciertamente sugestiva y aleccionadora.

El período de la España contemporánea cuyos planes universitarios se reseñan, son los ciento veintidós años transcurridos entre 1807 y 1929. En ese período la sucesión de planes universitarios de enseñanza es rapidísima, a veces vertiginosa, y de ella tendrá el lector un rápido conocimiento enumerativo en el primer capítulo del libro.

Más ¿qué sentido general tiene la evolución de los sucesivos planes de enseñanza? El profesor Meilán ve en esta rápida sucesión una tremenda fluidez de los temas de enseñanza y como un continuo tejer y destejer, de carácter a veces revisionista, coincidente con las alternativas del poder. Pero hay también otra característica: la excesiva prisa por introducir las reformas. «Parece, nos dice, que el sino de las reformas universitarias es hacerlas en lucha con el tiempo. La urgencia estará provocada por la presión social o simplemente por la fugacidad de las oportunidades. Sea de ello lo que fuere, la cuestión es que esa circunstancia no invita al perfeccionismo».

Ya desde la introducción el autor ha advertido que el trasfondo ideológico o político inspirador de los sucesivos planes de enseñanza quedará al margen de su trabajo (para el lector interesado por estas cuestiones doctrinales se cita una bibliografía pertinente), pero su contenido no será tampoco meramente histórico o enumerativo.

Las páginas más interesantes del libro serán aquellas dedicadas a estudiar la *interrelación entre planes y coyunturas políticas e ideológicas*. La extraordinaria movilidad del siglo XIX en España se proyecta en los vaivenes de las justificaciones más o menos doctrinales que aparecen en el preámbulo de las disposiciones reguladoras de la enseñanza.

Esa interrelación—dice Meilán—se da en multitud de puntos concretos, como pueden ser el concepto de enseñanza universitaria frente a la segunda enseñanza, el acceso a la Universidad, la estructura-

ción de sus órganos de gobierno, la situación del profesorado intermedio y su peregrinaje hasta la cátedra, la fijación de textos y programas, o la regulación de los derechos y obligaciones de los estudiantes.

A través de una cuestión concreta, *la pugna entre el centralismo de la Universidad y su autonomía*, se da un claro ejemplo de la lucha latente entre posiciones ideológicas y actitudes políticas concretas que frente a esa cuestión llevaron a los diferentes planes de enseñanza universitaria sus propios intereses partidistas. En este sentido los datos que el trabajo nos brinda sobre *la centralización y sus principales instrumentos* (la unificación de los fondos propios de la Instrucción pública; la integración de los catedráticos en cuerpo único; la singularidad de Madrid en distintos aspectos de la organización de la enseñanza universitaria; la configuración de los rectores como jefes de distrito universitario y la uniformación de textos y programas) constituyen un capítulo revelador para los lectores de 1970 que no se sientan ajenos al destino de su Universidad.

Frente al *centralismo* se estudia también el iniciado camino hacia una *autonomía*, o más exactamente, hacia una menor centralización, camino transitado con gran timidez por los legisladores, y en el que no faltaron largos períodos de retroceso o paralización.

El profesor Meilán considera que la prolongada vigencia de la legislación de los moderados en materia de enseñanza merece que se pare la atención en los postulados ideológicos a los que sirve.

Para señalar la vinculación coherente de las técnicas jurídicas a las ideológicas divide el problema en tres aspectos: clasismo económico, inmovilidad social, clasismo docente. Los ejemplos legislativos demuestran claramente cómo estos tres postulados ideológicos operaban en la mente del legislador.

En la segunda parte de su trabajo el profesor Meilán aborda una serie de *cuestiones universitarias* que han recibido distinto enfoque y tratamiento durante el período histórico objeto de su estudio, pero que han aflorado constantemente en la legislación de esa época. La historia, maestra de la vida, será un instrumento de contraste y reflexión al presentar unos hechos que tienen carácter paradigmático.

¿Cuáles son estas cuestiones universitarias?: *la penuria económica*, que es una de las constantes perceptibles en casi todas las disposiciones sobre enseñanza universita-

ria; *la relación Universidad-Sociedad*, que en casi todos los planes aparece tratada por el legislador; el importante tema de *las Universidades oficiales y las Universidades «libres»*; *el nombramiento de los rectores*, cuyo vaivén normativo es muy revelador; *la selección de profesorado universitario y la naturaleza de las cátedras*, cuya regulación es también enormemente variable y no exenta en muchos casos de actualidad; *los derechos y obligaciones de los estudiantes*, y, en particular, *el asociacionismo estudiantil*; *la disciplina académica y el orden público*, cuyas tensiones se proyectaron durante aquellos años, muy frecuentemente, fuera del ámbito universitario; *la organización de las enseñanzas*, que comprende, a su vez, tres cuestiones siempre vigentes, a saber: *textos y programas, exámenes, proporción de alumnos por profesor*. Para terminar, una última cuestión: la historia de los planes de enseñanza es la historia de una muy lenta y escasa reducción de *longitud de las carreras universitarias*.

El estudio del profesor Meilán, dirigido, en su origen, a los alumnos de la Escuela Nacional de Administración Pública, contiene por este motivo un apartado específico sobre *los planes de enseñanza y la función pública*. «La historia de nuestros planes de enseñanza—dice—suministra una experiencia interesante acerca de la necesidad de dotar a los servidores públicos con una formación específica, adaptada a su función.»

La formación de los funcionarios evoluciona a través de los siguientes pasos: 1.º Preparación específica, o lo que es lo mismo, sustantividad de los estudios de Administración o de Ciencias Políticas y Administrativas. 2.º Predominio posterior de la Facultad de Jurisprudencia, que sociológicamente coincide con la preponderancia de los abogados en la vida política del siglo XIX. 3.º Atisbo de preparación universitaria específica—dentro, sin embargo, de las Facultades de Derecho—para los funcionarios.

Para terminar, una reflexión final del autor: contra el peligro de la inercia, que frena frecuentemente la tarea del legislador, conviene meditar sobre la necesidad de una apertura al cambio. La magnanimidad deberá ser la cualidad fundamental de los reformadores de la enseñanza, pues «sin amplitud en la visión personal, sin grandeza de ánimo, sin espíritu y capacidad de convivencia, que han de ser el resultado de decisiones libres, las reformas grandes se empuerque-

cen y los elevados objetivos se instrumentalizan tácticamente.—CONSUETO DE LA GÁNDARA.

KLEDZIK, ULRICH-J. (Dir.): *Unterrichtsplanung. Beispiel Hauptschule*. Hermann Schroedel Verlag, Hannover, 1969, 316 pp.

En vista de los cuatro lustros de experiencias de la posguerra, de las exigencias actuales de la sociedad y de los progresos científicos y técnicos, fue reorganizada recientemente la enseñanza en Berlín occidental. Para ello se escogió la forma de los «planes generales» (*Rahmenpläne*), que señalan las tendencias generales que debe seguir la labor educadora e instructora y el marco a llenar por los centros y el personal docente con la selección y distribución concreta de los contenidos didácticos. En tal reorganización la «escuela berlinesa» fue considerada como una unidad y se prestó una atención especial al principio de la «permeabilidad», al paso de un tipo de enseñanza a otro destinado al mismo grupo de edad. Aquí se trata concretamente de la *Hauptschule*, grado superior de la enseñanza general básica para escolares de doce a dieciséis años de edad que no cursen estudios de bachillerato en ninguna de sus diversas formas. Se hace constar, sin embargo, que los planes de los distintos tipos de enseñanza son convergentes, ya que en la sociedad actual sería anacrónico un *ghetto* escolar y cultural de inferior categoría, y que la nueva *Hauptschule* está concebida precisamente como transición hacia una enseñanza unificada. La finalidad de la presente obra consiste en exponer no sólo los nuevos planes, sino también su proceso de elaboración y sus criterios, para facilitar la comprensión de la reforma y su aplicación práctica. Según la breve introducción de U.-J. Kledzik, director de la publicación en que colaboraron una veintena de autores, los nuevos planes generales de la enseñanza berlinesa se proponen un aumento de la eficacia pedagógica y didáctica «mediante innovaciones orientadas por la teoría y controladas empíricamente».

Para el lector foráneo y no interesado especialmente por una parcela didáctica determinada los capítulos de mayor interés son los que tratan de los aspectos generales y principios de los planes, problemas actuales de la planificación, diferenciación, enseñanza en equipo y evaluación objetiva del rendimiento, entre otros.

Kledzik señala como principios orientadores de los nuevos planes cinco «hechos»:

1. El trabajo de la escuela constituye un servicio prestado tanto al individuo como a la sociedad. Su misión no se reduce a la transmisión de conocimientos y al desarrollo de habilidades, sino que consiste en la preparación para la vida.

2. Dado el rápido progreso científico, técnico y social, el trabajo de la escuela debe orientarse más por el presente y el futuro que por el pasado.

3. La escuela no posee ningún monopolio en el proceso formativo. Han de tenerse en cuenta los demás factores educativos e informativos.

4. Tanto la teoría como la práctica de la labor escolar constituyen un objetivo de la investigación científica. Los planes y procedimientos deben someterse al control de la investigación.

5. La separación de una cultura «superior» de otra «utilitaria» o «popular» no tiene justificación en la sociedad actual. La educación como proceso permanente no está al servicio de la selección, sino al de la promoción.

Los planes generales elaborados conforme a estos principios tienen el carácter de «fundamentales». Los programas concretos de las diversas asignaturas o materias se formulan de acuerdo con:

a) La misión o tarea específica de cada materia dentro del tipo de enseñanza impartida.

b) El contenido de la misma, incluyendo las intenciones y las orientaciones metodológicas, y

c) Los fines didácticos, que no se limitan a la dimensión cognoscitiva, sino que se extienden también a la operativa y a la emocional.

Se recomienda que los programas cubran sólo el 80 por 100 de las horas de clase disponibles para poder emplear el resto en vista de la situación concreta de cada escuela, clase o grupo. De este modo los planes deben servir a los docentes como orientaciones en una medida más elevada que hasta ahora.

Entre las características de la nueva *Hauptschule* se pueden citar la superación de algunas asignaturas tradicionales por áreas globales —Conocimientos del mundo (*Weltkunde*, literalmente «Mundología»), Iniciación laboral (*Arbeitslehre*), proyectos y prácticas—, la diferenciación según el rendimiento en otras (inglés, matemáticas y materias optativas); finalmente, la introducción de la iniciación laboral

para la orientación de todos los alumnos hacia el mundo del trabajo. Para varias materias se prevé la enseñanza periódica en forma de cursillos (química, biología, música) y la posibilidad de sustituir temporalmente determinadas asignaturas (geografía, historia, formación social) por áreas globales (conocimiento del mundo).

Al estudiar las cuestiones actuales de la planificación de la enseñanza, W. Schulz señala seis complejos de problemas:

1. Desarrollo de un conjunto de normas. Formular inequívoca y consecuentemente, en un sistema coherente, las normas, de acuerdo con la legislación educacional vigente y con las directrices para cada rama y cada materia. Tal conjunto de normas sólo cumple su objetivo si permite perarquizar los fines didácticos, ordenarlos incluso cronológicamente y rechazar los fines inadecuados.

2. Operacionalización de los fines. Describir los fines didácticos mediante conductas observables. De esta manera se puede controlar la realización de los fines, pero también corregir los planteamientos erróneos.

3. Legitimación de los planes. Para ello no basta con las comisiones compuestas exclusivamente por docentes, directores e inspectores. Deben estar representadas las instituciones científicas, los responsables de la política cultural y el mismo alumnado. Las comisiones deben disponer de tiempo y medios materiales suficientes para la realización de su cometido.

4. Objetivación de la función docente. No se trata sólo de los fines didácticos, sino también de los medios. Hay procedimientos e instalaciones que liberan, aunque sea parcialmente, al docente de algunas tareas, como presentación (magnetófono, cine), ejercicio (laboratorio de idiomas) y comprobación (*tests*).

5. Planificación de la libertad. Entre los extremos de una «enseñanza prefabricada» y una planificación demasiado general hay que encontrar el justo término medio para el docente y para el alumno. Conviene que los planes y programas ofrezcan también soluciones alternativas y posibilidades de elección.

6. Trabajo en equipo. La labor planificadora se hace más fácil y fructífera si el interlocutor de la comisión no es un docente aislado, sino un equipo formado por profesores dedicados a la misma materia en una escuela. También cabe la participación de representantes del alumnado.

Una de las sugerencias más interesantes de Schulz se refiere a las comisiones. Hablando de las perspectivas de la planificación propone que la comisión planificadora de un determinado tipo y grado de enseñanza—en este caso de la *Hauptschule*—se convierta en una institución permanente y continúe su trabajo con la elaboración más detallada de los planes, evaluación de las opiniones expresadas y difusión de las experiencias. Para ello los docentes miembros de las comisiones deben ser dispensados de una parte de sus obligaciones escolares y el presidente efectivo dedicarse plenamente a su función.

En cuanto al tema de la diferenciación, E. Voigt distingue entre diferenciación institucional (ingreso de los alumnos en distintos centros docentes de acuerdo con su edad, elección profesional y *status* social) y diferenciación externa (agrupación de los alumnos dentro del centro). En el lenguaje profesional, sin embargo, el término suele limitarse al establecimiento de grupos más o menos homogéneos según intereses o rendimientos. Como las dos formas principales de la diferenciación se citan el *streaming* (clases paralelas según rendimiento) y el *setting* (cursos de rendimiento en algunas asignaturas para alumnos de distintos grados). Cabe hablar también de diferenciación interna cuando se establecen subgrupos e incluso se asignan tareas individuales a algunos alumnos. Teniendo en cuenta las condiciones específicas de la *Hauptschule* en Berlín el autor del capítulo contesta a varias preguntas prácticas; materias más propicias para la diferenciación (matemáticas, inglés), número de grados de rendimiento (tres), establecimiento progresivo o sucesivo (sucesivo) y calificaciones en los distintos niveles (con las mismas notas, pero haciendo constar el nivel).

W. Preibusch escribió el breve capítulo sobre la enseñanza en equipo (*team teaching*), seguido de un informe de H. Lau sobre una experiencia concreta en Neukölln. Caracterizada como una «estrategia didáctica», la enseñanza en equipo fue utilizada en los distintos países (por ejemplo, en Estados Unidos y en Suecia) para resolver problemas muy diversos de la enseñanza y del aprendizaje mediante división del trabajo docente. Lo característico no estriba, pues, en los problemas a resolver, sino en el intento de superarlos por tal medio: el trabajo realizado antes por un solo docente se efectúa por una colectividad. Cada equipo debe tener al menos dos personas de

plena responsabilidad, sin contar el eventual personal auxiliar. Las responsabilidades se asignan según funciones y con la misma vigencia y fijeza que las demás clases. De este modo, una vez constituido el equipo no se puede abandonarlo sin más ni más, ni agregarse a otro. El equipo planifica, realiza y evalúa conjuntamente la enseñanza, lo que conduce a mejoras.

La enseñanza en equipo puede interpretarse, pues, como una forma de repartir los papeles entre el personal docente y como una nueva ordenación de los modelos de interacción «docente-docente» y «docente-alumno». Se considera esencial que todos los miembros del equipo docente impartan enseñanzas a todos los alumnos afectados.

G. F. Seeling trata detenidamente y con numerosos ejemplos de las pruebas objetivas de rendimiento, siendo la forma preferida la elección entre cuatro respuestas. Como condiciones de formulación acertada se señalan: brevedad y claridad, corrección gramatical y estilística y ausencia de ayudas y de «trucos».

El interés de la publicación radica en no último lugar en el hecho de que los autores atribuyen un valor de modelo a su trabajo, que puede inspirar empresas planificadoras similares. Así se explica también el título: *Planificación de la enseñanza. Ejemplo: la «Hauptschule»*.—ZOLTÁN A. RÓNAI.

ROMERO, JOSÉ LUIS y DE MIGUEL, AMANDO: *El capital humano. Ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. Confederación Española de Cajas de Ahorros, Madrid, 1969, 256 páginas.

Como número 11 de las publicaciones del Fondo para la Investigación Económica y Social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros vio la luz la presente obra. El trabajo de investigación fue terminado en el mes de septiembre de 1969, es decir, antes de conocerse el Proyecto de Ley General de Educación, y el libro se publicó antes de la aprobación de la Ley. De esta manera, al menos en su aspecto legal, se refiere a una etapa ya concluida y algunas de sus sugerencias se hallan en vías de realización. Esta circunstancia ha de tenerse en cuenta en todo momento, sin que reste interés o mérito a la publicación. Es éste un estudio serio, crítico y animado por un gran afán de realismo, con formulaciones a veces incisivas que invitan a la reflexión y a la controversia. Pertenece a aquella ten-

dencia que establece una estrecha relación entre la problemática educativa y la esfera económico-social, por una parte, por lo instructivo que resulta la aplicación de conceptos económicos y sociológicos a las realidades educacionales (capital, inversión, consumo, rentabilidad, etc.), y por otra, debido a la gran trascendencia que tienen la educación y la enseñanza para todo el progreso económico y social de la comunidad. No priva, sin embargo, el enfoque económico y se insiste a veces en razones más altas de justicia social y cumplimiento de obligación legal cuando no hay razones económicas urgentes. Los autores centran la atención en el «problema de los recursos humanos como componentes del desarrollo de la sociedad», subrayando que no pretenden realizar un acto de intromisión: «No nos hemos propuesto suplantar el trabajo de los economistas, demógrafos, juristas, pedagogos, expertos en ciencias de la educación o autoridades académicas. A todos ellos les reconocemos la parte más difícil y delicada de este inmenso esfuerzo colectivo por entender y controlar los procesos educativos. Pero los pedimos que oigan también lo que tiene que decir la sociología, que ve en el proceso educativo un fenómeno más de cambio de los que tan a menudo afectan la configuración de la estructura social» (p. 11). En estas páginas de «Planteamiento» se fijan con claridad los temas que se desarrollan a lo largo de veinte capítulos, siendo los conceptos centrales «educación» y «desarrollo». De esta forma se quiere llegar a un concepto atinado de «capital humano» y al proceso identificable y medible de «proceso educativo escolar». Concretamente ahondan los autores en el análisis de la adecuación entre estructura de los recursos humanos y potencial educativo. Los abundantes datos estadísticos e informativos se contienen en cuarenta y ocho tablas, doce gráficos y dos mapas, no sólo relativos a España, lo que permite situar cada problema en perspectivas internacionales al buscar ideas y conclusiones válidas para este país.

Ciertamente, los autores no han considerado conveniente formular sus resultados en un determinado número de puntos. La conclusión general se encuentra en el último apartado del libro: «Si se nos obligara a extraer de las páginas anteriores la conclusión más valedera, importante e impulsora de nuevos trabajos, diríamos que entramos ahora en España en lo que podrá llamarse 'década para la educación'

(1970-1980). La década anterior fue la del desarrollo y ha desatado en nuestro país mil fuerzas incontraladas que acabarán sin duda modelando un nuevo tipo de sociedad y de hombre a través del proceso educativo cada vez más rico, eficaz y problemático. Por eso nuestros datos están llenos de vaticinios, esto es, de anticipaciones de lo que va a pasar y de esperanzas sobre lo que es bueno que pase. Tómense las anticipaciones como un aviso para futuras decisiones y las esperanzas como un comprensible descanso de los autores en el difícil 'saber para prever' que es la inmadura ciencia sociológica que practican» (p. 256). Las demás «ideas para una planificación social de la enseñanza en España» pueden encontrarse dispersas en los distintos capítulos.

A propósito de la planificación misma hacen constar que «la educación—incluso en el sentido estrictamente 'escolar'—es una materia que se presta difícilmente a la planificación a largo plazo». No sólo causas naturales dificultan los cambios educativos (evolución demográfica), sino también otras:

1. Los cambios de los equipos ministeriales que realizan las reformas son mucho más frecuentes de lo que sería técnicamente necesario para ver cada reforma cumplida. Antes de que se extraigan los resultados de un nuevo plan educativo ya se está pensando en otro nuevo.

2. Determinados grupos sociales, con intereses muy concretos, presionan en la dirección de planes a corto plazo con el fin de conseguir mejoras concretas inmediatas.

3. Al situar objetivos educacionales a largo plazo se suele contar con que los demás datos de la estructura económica y social van a permanecer constantes. Esto, naturalmente, no es así.

4. Existe un conjunto heterogéneo de condicionamientos políticos. Un sistema democrático puede verse «obligado» a conceder una serie de satisfacciones poco rentables desde un punto de vista económico, mientras que un gobierno autoritario puede permitirse una planificación más rentable a largo plazo. Por razones de prestigio nacional o de partido se prefieren a veces realizaciones «vistosas»; otras aconsejan conceder más centros de los necesarios para dar satisfacción a distintos grupos religiosos, étnicos, regionales, etc. (pp. 56 a 58).

En cuanto a España, concretamente, se citan el I y el II Plan de Desarrollo, las dos fases del Proyecto Regional Mediterráneo y el

*Libro Blanco*, y se hace constar que «apenas existen referencias de unos a otros y que las estimaciones y previsiones de cada uno se realizan muchas veces con total independencia de los anteriores. Este exceso dice mucho de la capacidad de trabajo y el espíritu de creatividad de sus autores, pero poco de la capacidad ejecutora de las autoridades académicas». Otras características comunes son—según Romero y De Miguel—«la ambivalencia hacia la propia definición» (se presentan como planes de acción, pero el contenido responde más bien a un estudio técnico que sirve de documentación a un hipotético plan, cuya existencia no suele quedar aclarada del todo), el olvido casi total del factor regional en el análisis de datos y en las previsiones, y la falta de medios financieros adecuados para poder realizar los objetivos previstos (p. 64).

A continuación sólo queremos entresacar unas ideas y observaciones críticas a propósito de distintos problemas:

*Igualdad de oportunidades y promoción social.*—«La definición más estricta de igualdad de oportunidades en la educación es la que contempla la facilidad de 'acceso a las aptitudes intelectuales por los niños de todas las clases sociales'. Sería insuficiente pretender que todos los niños estuvieran matriculados; haría falta también que no hubiera oportunidades diferenciales por la clase social en el tipo de enseñanza que reciben, en el hecho real de asistir a clase, en la motivación de seguir estudiando, etc.» (páginas 103 y 104).

*Educación y empleo.*—El desempleo y subempleo de graduados medios o superiores hacen costosa la enseñanza. Habría que llevar a cabo estudios del mercado de trabajo de determinadas profesiones para fijar qué tipo de formación y de experiencia concreta es la que realmente demandan. Es muy posible que se dé la paradoja de existir profesiones con plétora y con demandas de trabajo insatisfechas, profesiones sin «salida» y necesidad de organización y ampliación de las llamadas «nuevas profesiones» (páginas 131 y 134).

*Deficiencias de la enseñanza general básica.*—Lo verdaderamente preocupante es el olvido sistemático que hacen del déficit de puestos escolares muchas publicaciones dedicadas a estos temas. Mientras esta cuestión básica de escolarizar a todos los niños no sea solucionada es presuntuoso e injusto atender a la solución de otros problemas educativos (pp. 186 y 194).

*La «explosión» de las enseñanzas medias.*—El número de bachilleres no debe interpretarse en ningún momento como excesivo, ni siquiera como suficiente. Tanto en 1956 como diez años más tarde la tasa de graduados en Bachillerato, en relación con el grupo de edad correspondiente, era en España más baja que la italiana o francesa, también inferior a la yugoslava y bastante similar a la portuguesa o turca. El retraso en 1966 con respecto a Francia era de más de diez años, y Japón en 1951 estaba más adelantado de lo que nosotros estaremos en la próxima década. Se hace hincapié en la pequeña participación femenina y se subraya la influencia del gran número de repetidores en los datos estadísticos. «Si no se especifica este dato, las cifras brutas del número de estudiantes pueden dar una apariencia un poco engañosa de la fortaleza de nuestro sistema educativo» (páginas 197 y 200).

*Previsiones en la enseñanza superior.*—«Lo curioso es que así como las previsiones oficiales infraestiman, a nuestro juicio, la población estudiantil, exageran, por otro lado, las previsiones de graduados que va a producir la Universidad en los próximos años. En cualquier caso, si combinamos los datos de los matriculados y graduados y atendemos al incremento mucho mayor de los primeros que de los segundos, se deberá concluir que la evolución de la calidad en los estudios superiores no va a ser muy optimista en los próximos años. No sólo la calidad, sino la rentabilidad» (pp. 223 y 227). Después de estudiar el cociente «alumno-profesor», que mide la calidad educativa, se concluye: «La estructura educativa actual no permite la salida de un número mayor de graduados, pero para que pueda seguir funcionando mínimamente es necesario un incremento de esos graduados, con el fin de que se pueda surtir adecuadamente la demanda de profesores» (p. 246).

*La crisis de la Universidad.*—No están de acuerdo los autores con el «sesgo universitario» de todos los estudios sobre la educación en España, pero también dedican un capítulo a la crisis universitaria, que interpretan como crisis de crecimiento, crisis de concepto y crisis de eficacia. Se señalan como causas la escasa dedicación del profesorado, su alejamiento de la investigación y el fenómeno de subempleo, así como la falta de profesorado intermedio. A propósito de la protesta estudiantil opinan: «La única forma de enfrentarse con la

crisis universitaria, incorporando para ello la enorme cantidad de energía en el movimiento de protesta estudiantil, parece ser la creación desde el principio y sobre supuestos totalmente diferentes a los tradicionales de las llamadas 'Universidades experimentales'. Las recientes Universidades Autónomas pueden ser la vía media en esa dirección experimental» (p. 256).

Como queda dicho, lo que para los autores era futuro ya ha comenzado. Pero las ideas para una planificación social de la enseñanza en España no han perdido su interés y son un reto permanente con su espíritu crítico y constructivo.—ZOLTÁN A. RÓNAI.

*Juventud y mundo actual. Semanas Sociales de España. XXVII sesión. Euramérica, Mateo Inurria, número 15. Madrid, 1970.*

Un volumen de 333 páginas viene a recoger el fondo documental de la Semana Social, celebrada en Valladolid del 25 al 31 de marzo de 1968, especialmente atractiva por haber tratado de la juventud y el mundo actual, que es uno de los temas más candentes del momento.

«Nos encontramos ante una juventud que con su dinamismo irrumpe en el quehacer social y reclama un puesto de responsabilidad—dice el cardenal Cicognani en el mensaje enviado desde el Vaticano—, casi en analogía de actitud y de exigencias con el mundo obrero de ayer...; y así, mientras en la juventud española rural la máquina y la migración han restado eficacia a la configuración neta del fenómeno—eclosión generacional—, éste se caracteriza en los ambientes universitarios, tanto en España como en otras partes, por una marcada viveza de desbordamiento.»

Todos los fenómenos que afectan al mundo juvenil son estudiados con especial rigor y el libro brinda la oportunidad de poder penetrar en los contenidos de la Semana Social, como si se hubiera tomado parte en la misma, ya que inserta, incluso, los coloquios desarrollados a lo largo de la Semana.

«La juventud, como todos, como siempre, tiene problemas—escribe el profesor Pinillos—. Pero quizá sus problemas de ahora son a la vez más hondos y visibles que los de siempre. La juventud, sobre todo la de las grandes ciudades, sobre todo la universitaria, escandaliza a sus mayores, desafía las normas y a la autoridad que las mantiene, adopta modos y atuendos excéntricos, no se ajusta a los patrones

convencionales de la convivencia entre los sexos, pronta en sus canciones, en sus marchas pacifistas, en su indumentaria, en sus violencias... El hecho es, en el fondo, irrefutable, universalmente conocido; aunque acaso defectuosamente conocido y peor comprendido.»

El gran mensaje que queda tras la lectura de este libro es el de la necesidad de un mayor entendimiento generacional y de profundizar en el estudio de la etiología del fenómeno. Problema que no debe eludirse con esa evasiva «así ha sido siempre—como dice Pemán en las páginas que ocupa—; ya que la vivimos desde hace dos siglos en una edad que se ha llamado a sí misma *moderna*, incluso luego, *contemporánea*..., sobreexcitación de la modernidad que duplica su escozor en el estamento juvenil por dos razones que podríamos considerar una de *calidad* y otra de *cantidad*».

Los educadores de cualquier nivel tienen en este volumen los fundamentos más sólidos para conocer el alcance de la juventud con que trabajan. Además, hay temas específicos, que inciden plenamente en la estructura del sistema educativo y no se olvida, en ningún instante, la problemática diferencial de los sexos y las cuestiones más penetrantes en la relación docente-discente y su estimulación.—PEDRO DE ORIVE.

BORRAJO DACRUZ, EFRÉN: *Formación profesional y reforma de la empresa*. Servicio de Reproducciones del P. P. O., Dirección General de Promoción Social del Ministerio de Trabajo. Madrid, 1970.

Durante los últimos días del mes de septiembre y primeros de octubre de 1970 se ha celebrado en Sevilla el III Congreso Iberoamericano de Derecho del Trabajo. En él ha presentado una comunicación el director general de Promoción Social, que después ha sido editada.

El profesor Borrajo comienza por limitar la extensión de sus estudios. Al abordar la acción pública, más concretamente la acción del Estado en materia de promoción social, circunscribiéndose a la coyuntura española actual, tratará la materia ofrecida y encuadrada dentro de una Ley de máxima significación nacional, cual es la Ley aprobatoria del II Plan de Desarrollo. Esta Ley, en su artículo 30, párrafo segundo, dice textualmente lo que sigue:

«Se fomentará la promoción so-

cial de los trabajadores impulsando:

a) Su formación profesional y su acceso a todos los niveles de enseñanza.

b) Su progresiva participación en la responsabilidad y en la gestión de los órganos de dirección de las empresas.

c) Su participación en los beneficios de la empresa, incluidas las plusvalías cuando se reparten como tales beneficios, en la forma que legalmente proceda.»

La justificación y proyección de los dos grandes derechos que de esta Ley se deducen, a saber: el derecho de los trabajadores a participar real y eficazmente en la cultura y en la educación, en todos sus grados y sectores y su derecho también a participar real y eficazmente en la gestión y en los beneficios de la empresa, es la materia fundamental de la comunicación del profesor Borrajo.

El derecho al estudio, reconocido hoy como uno de los derechos fundamentales del hombre ha sufrido un largo proceso cuyas etapas, sincronizadas con la evolución ideológica, es interesante analizar. Primeramente se consideró la educación como patrimonio exclusivo de una minoría social que, o por su origen o por su poder, estaba destinada a regir la sociedad; el resto de los ciudadanos quedaba fuera de toda preocupación educativa.

En una segunda fase se aceptó ya el principio de la educación para todos, pero con una importante condición: la educación se adaptaba a las exigencias de cada estamento social sin contar con ninguna posibilidad de promoción social en gran escala.

En un tercer momento la educación se afirmó como educación para todos y a la vez se reconoció el derecho a la vocación personal, aceptando de este modo que cualquier hombre tenía derecho a llegar al nivel máximo según su talento y esfuerzo. Esta manera de pensar que es la que corresponde a nuestro tiempo; en las sociedades avanzadas ofrece un nuevo punto de vista en la consideración del derecho al estudio, pues haciendo de él un derecho fundamental de la persona humana le da igualmente el carácter de un deber del individuo respecto de la sociedad.

«En efecto—dice el profesor Borrajo—, en la sociedad industrial avanzada, en esta sociedad que trabaja con máquinas cada vez más perfectas y que articula su acción en la de los hombres que las construyen y que las manejan en unos esquemas de organización altamen-

te racionalizados, la formación profesional de alto nivel, la capacidad de comprensión del significado del trabajo y de su ordenación, la mentalidad abierta al cambio por la innovación permanente, son presupuestos insoslayables.»

«En conclusión: la satisfacción del derecho personal a la educación ha venido a coincidir, así, con la satisfacción de una exigencia de la sociedad en general y de la economía en particular.»

El segundo punto que plantea el autor es éste: una vez educado e instruido el hombre, habiendo obtenido una preparación profesional que le permite optar por un puesto de más alta calificación, de mayor cotización económica y de más prestigio social, ¿será su destino integrarse, pura y simplemente, en una estructura económica en la que estará, quiera que no, sometido a la autoridad de otro? Para responder a esta pregunta el pro-

fesor Borrajo examina los esquemas vigentes en la España 1970, donde la forma de la empresa predominante es la capitalista y los somete a una revisión crítica que le lleva a la conclusión de que «no hay ninguna razón objetiva que, por sí misma, legitime la atribución del poder de gestión a los aportadores del capital y que coloque, sin más, al trabajador en la situación de siervo mudo en la empresa (según la gráfica expresión de Pío XII). El trabajador ingresa en la empresa por contrato; el contrato, en el marco de la ley, es el que fija el contenido de esta situación; no hay ningún obstáculo moral ni jurídico que impida que el contrato conceda al trabajador la facultad de participar de algún modo en la programación, en la ordenación y en el control de la empresa. Utilizando los mismos argumentos, el autor aborda el tercer punto de la materia legislativa comenta-

da: el derecho a participar en los bienes empresariales. E incluso contempla la posibilidad, rebasando la ley, de la participación en el beneficio repartido y también en el beneficio no repartido.

La aplicación real de estos principios sólo será posible a través de una reforma de la empresa que habría de desembocar en una nueva estructura exigida por la sociedad y beneficiosa, en fin de cuentas, para los intereses de ella misma. «La reforma de la empresa—dice el autor—con la participación del personal a todos los niveles, con su asociación a la gestión y a su expansión económica será posible o, al menos, será más fácil, cuando se comprenda que una empresa comunitaria, una empresa compartida entre los aportadores del capital y los aportadores del trabajo, es una empresa más dinámica y más rentable que la empresa actual dividida e insolidaria.»—C. G.





