

LIBROS

BANDRES, M.^a P. y otros: *La influencia del entorno educativo en el niño*. Madrid: Cincel-Kapelusz, 1981, 176 págs.

Bajo este título se agrupan cuatro trabajos de interés, independientes en cuanto a autor, temática y enfoque metodológico, sobre problemas de aprendizaje. En el primero de ellos, «métodos de lecto-escritura y problemas de aprendizaje», M.^a P. Bandrés, a partir de un análisis de los factores tanto específicos como generales que condicionan el aprendizaje de la lectura y escritura, aborda con cierto detenimiento la problemática del aprendizaje de la lectura, examinando como cuestiones básicas las de cuándo debe iniciarse este aprendizaje, actividades previas que es conveniente programar —indicando, si no de forma exhaustiva, sí orientativa, categorías de ejercicios específicos que favorecen este aprendizaje— y el análisis comparativo de los métodos empleados en la enseñanza de la lectura desde la perspectiva de la psicología infantil, todo ello sin imposiciones apriorísticas («no hay un método que sea infaliblemente mejor para todos los niños»). A continuación realiza un estudio de la problemática del aprendizaje de la escritura, recomendando su simultaneidad con el de la escritura y considerando la diferente dificultad de discriminación y reproducción de las letras según el tipo de escritura empleado (tampoco hay acuerdo acerca de los tipos de grafismo más adecuados para el inicio de este aprendizaje) concluyendo con algunas orientaciones prácticas acerca de

cómo organizar un sistema de enseñanza de la escritura.

En el segundo trabajo, «Dificultades del niño en la escuela y condicionamientos institucionales», M.^a D. Renau resume este conjunto de dificultades en dos grupos: la inadaptación escolar, entendida como «desajuste que el niño vive de forma individual entre él y lo que presupone la vida escolar y sus exigencias» y el fracaso escolar («incapacidad para salir airoso de las pruebas de instrucción y conocimientos a los que la escuela somete al niño»). Más adelante, y tras una aproximación a la frecuencia del conflicto niño-escuela que le lleva a señalar, por una parte, que ese conflicto toma la forma de inadaptación y/o fracaso escolar con mayor frecuencia de lo que sería previsible a partir de factores individuales de tipo social, afectivo, deficiencias físicas, déficit intelectual, etc., y, por otra, que la escuela como institución no ha afrontado la responsabilidad de este fracaso generalizado, aborda el problema desde la óptica del funcionamiento institucional, analizando sus condicionamientos y valorando la incidencia de la realidad escolar en la evolución psicopedagógica del niño. Concluye con unas indicaciones acerca de las posibles vías a seguir para evitar las dificultades del niño en la escuela o, al menos, para mitigar su fuerza.

En «Problemas de la personalidad», tercera parte de la obra, G. Jaraquemada aborda la problemática de la personalidad que aparece unida a alteraciones de aprendizaje cuestionando terminológica y

conceptualmente la expresión trastornos del aprendizaje por cuanto engloba fenómenos diversos de los que generalmente se postula una variada etiología, sintomatología e incidencia en el proceso educativo; prefiere, en su lugar, la expresión «dificultades en el aprendizaje» limitándola a todas las problemáticas que surgen en el proceso de aprendizaje, con o sin paralelas dificultades en el plano intelectual o aptitudinal, cuyo origen es psicológico y que implican la existencia de un conflicto afectivo no resuelto. Como consecuencia de este planteamiento insiste en la necesidad de determinar para cada sujeto, y en relación con el motivo de la consulta, si se trata de una dificultad en el aprendizaje según queda delimitada en este trabajo o de una perturbación orgánica que incide en el rendimiento escolar y, aún, si el conflicto es puramente institucional. Al primero de estos tres casos se dirige la exposición acerca del diagnóstico y resolución de las dificultades en el aprendizaje que constituye para el autor, fundamentalmente, un diagnóstico y un tratamiento de los problemas afectivos del sujeto («no nos parece válido el considerar que las perturbaciones del aprendizaje pueden generar problemas de personalidad; es lo afectivo lo que se expresa en las dificultades en el aprendizaje y no al revés») y cuyo enfoque referencial teórico es el psicoanálisis («el camino para su resolución pasa, como en todos los casos de conflicto psicológico por la realización de la psicoterapia. Según el caso ésta puede o no ir acompañada de la intervención de ejercicios recuperatorios o de reeducación pero estas últimas actividades siempre serán complementarias y dependientes de la primera»).

Por último, M.^a J. García en «El niño con problemas: papel de la familia», destaca la influencia de la familia en el proceso de recuperación de los trastornos de aprendizaje. A partir de un breve análisis de un modelo psicosocial de aprendizaje de conductas, insiste en la imprescindible colaboración de la familia para «revalorizar la imagen que el niño posee de sí mismo, reforzar la adquisición de nuevos aprendizajes y proveerle de una atmósfera familiar relajada y coherente donde pueda

desarrollarse con facilidad». Acota, no obstante, el campo al que se refiere este trabajo al del niño con aptitudes intelectuales normales pero que presenta problemas en la adquisición de alguno de los aprendizajes instrumentales básicos y expone el procedimiento y las pautas generales que pueden ser útiles para conseguir la colaboración de los padres, incluyendo ejemplos concretos de participación activa en forma de programas de trabajo a realizar en casa, acompañados de una descripción del problema del niño para el que fueron elaborados.

En resumen, se ofrece al lector un libro breve, de exposición ágil y concreta, que aborda temas clásicos de la problemática escolar desde una perspectiva actualizada. El título de la obra no proporciona, sin embargo, suficiente orientación acerca de los contenidos que agrupa, especialmente en lo relativo al primero de los trabajos.

Quintina Martín-Moreno

James S. COLEMAN, Thomas HOHFER, and Sally KILGORE: *High School Achievement. Public, Catholic, and Private Schools Compared.* New York, Basic Books Inc. Publishers, 1982. 289 págs.

1. *Introducción*

El recién publicado libro de Coleman y colaboradores tiene ya su «larga» historia. El estudio del que da cuenta parcial fue planeado en la primavera de 1980 como un estudio longitudinal de una muestra nacional norteamericana de estudiantes de primero y último curso de secundaria. El proyecto completo, titulado «High School and Beyond», ha sido financiado con fondos públicos, del «National Center of Educational Statistics», y llevado a cabo por el Centro de Estudios de Opinión de la Universidad de Chicago. El libro que se comenta no refleja más que una mínima parte de lo que será el producto completo de dicho proyecto: es el primero de cuatro informes sobre los datos reunidos en la primera «ola» de recogida de datos, a la que seguirán otras.

Los objetivos del proyecto completo

también son múltiples; se orienta tanto a aspectos de política educativa, como al conocimiento de las instituciones educativas y a cuestiones de desarrollo juvenil. El tema considerado en esta publicación es, pues, limitado, casi marginal, en la intención de los diseñadores del proyecto y no constituye el objetivo central de la investigación. Los datos no fueron expresamente recogidos para la comparación de la enseñanza pública con la privada, pero el volumen de la información recogida y utilizable a este fin supera con mucho al disponible hasta ahora y ha movido a autores y patrocinadores a elaborar este tema.

Como decía, el contenido del libro no es, a pesar de su reciente publicación, nada novedoso. La mayor parte de su contenido fue ya hecho público por el Centro patrocinador en abril de 1981. Otros trabajos parciales han sido publicados por diversos colaboradores, así como numerosos artículos críticos, en revistas profesionales y periódicos.

Lo anterior ya da idea del enorme interés y de las numerosas y variadas reacciones con que éste y los demás productos del proyecto han sido acogidos. Esta reacción, que ha sorprendido a los propios autores, refleja el área especialmente sensible y conflictiva que toca, en un país, como Estados Unidos, del que podía pensarse otra cosa. El propio Coleman comentará este hecho en varios sentidos: por un lado, dirá, el conflicto sobre el planteamiento político del tema es tan intenso que ofrece fuertes razones en apoyo de políticas contradictorias, a favor y en contra del fomento de la enseñanza privada; el conflicto es novedoso también en el sentido de que rompe la tradicional distinción entre liberales y conservadores; es además curioso porque, a nivel individual, muestra la incongruencia de los que piensan de una manera y se comportan de otra, más concretamente, la de aquellos que dicen estar contra la enseñanza privada y envían sus hijos a esos centros.

En poco tiempo, y a pesar de la autoría colectiva, se ha hablado ya del segundo «report Coleman». El primero, naturalmente, es el de 1966 sobre igualdad de oportunidades educativas. De hecho pueden

encontrarse muchos parecidos entre ambos, junto con notables diferencias, además de los correspondientes revuelos provocados por la aparición de uno y otro informe. Ante todo, una semejanza global: uno y otro trabajo y publicación se inscriben en la serie de grandes proyectos sobre temas educativos encomendados de tiempo en tiempo a grandes especialistas y que marcan claras etapas del desarrollo tanto de las políticas educativas como de las discusiones y conocimientos en este área en los países sajones. En este sentido significan oportunidades excepcionales, y envidiables desde otras latitudes, para la discusión política, la clasificación teórica y el avance metodológico. A nivel de conclusiones, con el segundo muy probablemente ocurrirá lo que ocurrió con el primero, que no hubo tal informe Coleman, sino muchos: uno puede considerarse al que ofrecen los datos recolectados, otro al que producen los autores en su interpretación y otros muchos a los producidos por críticos y analistas secundarios.

Los resultados, por otra parte, tanto del informe de 1966 como de éste de 1982, reciben una atención muy peculiar: de la variedad de conclusiones que en uno y otro se obtiene, casi sólo se retiene una o unas pocas, aquéllas sobre las que recaen las discusiones políticas o ideológicas del momento, pasando al olvido o desconsideración aspectos tanto o más relevantes y quizá mejor fundados. En lo político, el de 1966 significó el respaldo de la política integracionista y el «bussing»; el de 1982 intenta serlo de la ayuda pública a la enseñanza privada. En lo teórico, la simplificación paralela significó en 1966 que la escuela no era lo importante para igualar las oportunidades, como en 1982 está ya siendo que en la escuela hay factores que sí que cuentan en los logros y en las oportunidades. Como estos factores que dicen que cuentan se sitúan desigualmente en las escuelas públicas y en las privadas, al informe ha puesto en el candelero la comparación entre unas y otras.

Con las anteriores referencias generales ya se entiende que las posibilidades de

comentar la obra son tan numerosas como complejas, máxime habiendo recibido ya tantas críticas, réplicas y contrarréplicas. Como aquí lo que procede es una reseña de la misma, en lo que sigue me limitaré a presentar la estructura y el contenido de la publicación concreta, seguidos de unos breves comentarios. En la presentación del contenido destacaré sobre todo las conclusiones en forma de hipótesis y su grado y sentido de confirmación.

El contenido de la publicación se estructura en la forma convencional de la tradición empírica: entre dos breves capítulos extremos, uno de introducción y otro de conclusiones, se incluyen otros cinco, cuatro descriptivos (de los alumnos, de los centros, de sus cursos y funcionamiento) y otro de resultados. Este es el cuerpo principal del informe; le siguen casi otras tantas páginas, para un público más reducido y especializado, conteniendo: implicaciones de las conclusiones para la política educativa, comentario a las principales críticas a las versiones anticipadas de la publicación, los consabidos apéndices estadísticos y metodológicos, referencias bibliográficas e índices.

2. *La investigación: alcance y metodología*

A pesar de la escasa proporción de estudiantes secundarios en centros privados en ese país y de su tradicional aceptación de la iniciativa privada, la opción escuela pública-escuela privada se ha convertido también allí en tema de fuerte discusión política. Toda propuesta de solución a la discusión, dicen los autores, descansa en fuertes contenidos valorativos, que no puede zanjar una investigación, pero descansa también en cuestiones de hecho, que sí pueden ser afrontadas por las ciencias sociales y a las cuales pretenden limitarse los autores en su trabajo.

Más allá de lo anterior se han propuesto y discutido medidas fiscales diversas, a nivel estatal o federal, para favorecer o dificultar la expansión del sector privado. Estas políticas contrapuestas se apoyan

en las correspondientes suposiciones sobre las características y resultados logrados por unos centros y otros, que la investigación debe verificar si son ciertas o falsas. Con ello, evidentemente, la investigación no zanjará la cuestión en cuanto tiene implicaciones de otro orden, pero ayudará a clarificar las discusiones y a fundamentar más objetivamente las decisiones. Esta es la filosofía del trabajo que se comenta.

Los objetivos más concretos, las hipótesis a verificar, están constituidas por esos supuestos subyacentes a las políticas a favor o en contra de la ayuda a los centros privados. Se señalan hasta ocho en apoyo de las actitudes favorables y siete opuestas, que enumeraré después al ofrecer las conclusiones. Me referiré antes al contenido metodológico y descriptivo.

No se dedica ningún capítulo especialmente a la metodología, ni la información de este tipo es abundante (para algunos ni siquiera sería suficiente) en el libro que comentamos, aunque ha sido facilitada en informes previos. La muestra nacional incluye 1.015 «high schools» y más de 58.000 alumnos del primero y último curso; la muestra fue ampliada para los centros privados con el fin de permitir el análisis de colectivos escasos, por ejemplo para diferenciar entre los «hispanos», los cubanos de los puertorriqueños y de los mejicanos. Las técnicas de recogida de datos son las dos típicas: tests de rendimiento académico en las distintas materias (aquí en vocabulario, lectura y matemáticas), cuestionarios a estudiantes, a centros y a profesores. Están previstas nuevas «olas» de recogida de datos cada dos años.

Aunque expresamente no se detalla, se ha efectuado un análisis múltiple, triangular podría decirse, para la verificación de las hipótesis: a) comparación de resultados en unos y otros centros controlando hasta diecisiete factores de antecedentes familiares; b) comprobación de la «ganancia» cognoscitiva de los alumnos del último curso (12.º grado) respecto de los alumnos del primero (9.º grado); c) correspondencia de los resultados escolares

con ciertas características y prácticas educativas de los centros privados y de los públicos. El análisis estadístico ha sido el convencional y, en concreto el de regresiones, uno de los aspectos más criticados.

En la parte descriptiva, un dato previo de interés para los lectores españoles es el de que los estudiantes de media en los centros privados de los Estados Unidos, donde el estudio se ha realizado, no llegan a representar el 10% del total, aunque se ubiquen en centros que representan el 26% de los existentes. Esto refleja que los alumnos por centro son muchos más en los centros públicos (758) que en los privados (215) y en éstos, muchos más en los centros católicos (484) que en el resto. Tampoco la distribución territorial de los centros privados es homogénea; su proporción es relativamente más alta en Nueva Inglaterra y el Atlántico Medio, así como en las zonas suburbanas.

El sector privado, con ser reducido en número y proporción, ofrece una gran variedad en muchos aspectos: en su adscripción religiosa o no religiosa, en la relación profesor-alumno, en la proporción de centros con coeducación, con internado, etc. En los aspectos más académicos o con ellos relacionados son también notables las diferencias tanto entre centros públicos y privados como dentro de éstos. Los centros públicos, por ejemplo, ofrecen estudios más variados, menos académicos y más orientados a lo vocacional y técnico. Los privados destacan en estudios más académicos y exigentes. Los centros privados sobresalen por su mayor exigencia académica y por su elevado nivel de disciplina, situándose los centros católicos en su conjunto a la cabeza en ambas exigencias.

3. Conclusiones e implicaciones

Enumeraré literalmente cada una de las premisas subyacentes a las posiciones favorables y desfavorables al apoyo a los centros privados y resumiré la evidencia que los autores dicen haber encontrado en apoyo o rechazo de dichas premisas, convertidas en hipótesis.

a) Hipótesis a favor

- 1.ª «Los centros privados obtienen mejores resultados cognoscitivos que los centros públicos con estudiantes análogos.» La evidencia es afirmativa, dicen los autores. Cuando se controlan los antecedentes familiares que predicen los éxitos escolares, los resultados en los centros privados son superiores. La ganancia en conocimientos entre los alumnos del último curso respecto de los de primero, sometidos a los mismos controles, no ofrece diferencias seguras entre unos y otros centros.
- 2.ª «Los centros privados proporcionan un mejor desarrollo del carácter y la personalidad que los públicos.» Sobre esta hipótesis no hay evidencia segura.
- 3.ª «Las escuelas privadas constituyen un medio más seguro, ordenado y disciplinado que las públicas.» Fuerte evidencia confirma esta hipótesis, en la que las mayores diferencias se encuentran en el grado de disciplina y orden.
- 4.ª «Los centros privados tienen más éxito en suscitar en los alumnos interés por el aprendizaje que los públicos.» Se encontró escasa evidencia al respecto.
- 5.ª «Los centros privados aumentan el interés por la enseñanza superior y orientan a más estudiantes a los estudios superiores que los centros públicos.» La evidencia es confirmatoria pero no fuerte.
- 6.ª «Los centros privados son más pequeños y por eso consiguen mayores niveles de participación en deportes y otras actividades que los públicos.» Se considera cierta la hipótesis para los privados no católicos que son los centros más pequeños. (Recordaré que los centros católicos son más pequeños que los públicos, pero mayores que los demás privados.)
- 7.ª «Los centros privados tienen las clases más reducidas, lo que per-

mite a profesores y alumnos tener mayor contacto entre sí.» No se halló evidencia directa de ese supuesto mayor contacto.

- 8.^a «Los centros privados son más eficientes que los públicos, realizando sus tareas educativas con un coste inferior.» No hay evidencia al respecto.

b) Premisas en contra

- 1.^a «Los centros privados dividen el alumnado según diferencias económicas, agrupando los alumnos con mayores rentas familiares y segregándolos en escuelas de élite.» La evidencia se analiza en dos vertientes: entre los tipos de centros, los privados no católicos reúnen los alumnos de status económico claramente superior y los católicos ligeramente superior a los centros públicos; la segregación interna, en cada tipo de centro, se muestra al revés, los centros privados ofrecen una ligera superior segregación económica que los católicos y los demás privados. En todo caso la evidencia no es alta y uniendo ambas el conjunto significaría que la segregación por renta es de hecho ligeramente superior de lo que sería si los alumnos de los centros privados se incorporasen a los centros públicos en la misma proporción que hoy tienen en los públicos en razón de la renta.
- 2.^a «Los centros privados separan en razón de las creencias religiosas, segregando grupos religiosos en centros diferentes.» La evidencia es fuerte y positiva y el efecto combinado del análisis inter e intra-grupos de centros muestra que la segregación de este tipo es en realidad mayor de lo que sería si los alumnos de los centros privados se incorporaran a los públicos guardando las proporciones de éstos.
- 3.^a «Los centros privados separan según criterios raciales en dos sen-

tidos: contienen pocos alumnos negros y de otras minorías y de este modo segregan a los blancos en centros privados y a los negros en los públicos; el mismo sector privado resulta en sí mismo racionalmente más segregacionista que el sector público.» La primera hipótesis resulta confirmada respecto de los negros, pero no respecto de los hispanohablantes; la segunda ni respecto de unos ni de otros.

- 4.^a «Los centros privados no ofrecen la gama de cursos que los públicos especialmente en cuanto a cursos o programas vocacionales y otros no tradicionales.» Se confirma la hipótesis. Los centros privados, católicos o no, destacan en estudios de tipo académico.
- 5.^a «Los centros privados ofrecen posibilidades más reducidas de actividades extracurriculares y así privan a sus estudiantes de participar en actividades escolares fuera de la clase.» En realidad esta hipótesis es casi la contraria a la 6.^a del bloque anterior, por eso la respuesta es también la opuesta y no se confirma, ya que los centros públicos y los católicos logran una participación semejante en actividades extracurriculares y en ambos casos inferior a la obtenida en los otros centros privados.
- 6.^a «Los centros privados son insana- mente competitivos y, por tanto, los centros públicos proporcionan un desarrollo afectivo más saludable.» No se logra evidencia directa al respecto.
- 7.^a «Facilitando el acceso a los centros privados se ayudará a los blancos más que a los negros y a los más acomodados a costa de los menos; además se incrementará la segregación económica y social.» Los investigadores encuentran que tal política aumentaría la segregación religiosa, pero no la económica y racial que, por el contrario, disminuiría. Tal política, si se realizara mediante el aumento de la renta

marginal de todos los grupos, llevaría a los centros privados a más negros, más hispanoparlantes y más estudiantes de nivel económico bajo, reduciendo así la segregación entre tipos de centros. En el caso de que la política se llevara a cabo mediante los «vouchers» o cheques escolares, no hay evidencia para afirmar semejantes efectos.

Estas son, en síntesis, las respuestas empíricas que los autores encuentran a las presuposiciones o hipótesis inicialmente planteadas. Para completar la idea sobre las conclusiones y antes de aludir a críticas y hacer algún comentario, conviene pasar, aunque sea también brevemente, por el epílogo y por las implicaciones que en él se hacen de algunas de las conclusiones.

La primera se refiere a las características del funcionamiento escolar de unos y otros centros, que aparecen como decisivas para esos desiguales resultados escolares. Se señalan ante todo dos: las exigencias académicas y el nivel de disciplina de los centros. Ambos rasgos están más presentes en los centros privados, católicos o no; pero los centros públicos con análogas exigencias también logran análogos resultados. Por otra parte, los autores parecen encontrar evidencia exterior suficiente para asegurar que ambas exigencias, la académica y la disciplinar, han descendido en los centros públicos durante la última década, relajando las calificaciones y desanimando a los alumnos respecto de las materias «duras», todo ello reforzado «desde arriba» por las menores exigencias para la admisión en los «colleges». Entre los cambios más generales que seguramente han influido en los anteriores, se citan los componentes antiautoritarios e igualitarios de los movimientos juveniles.

¿Por qué esas diferencias, por qué las mayores exigencias académicas y disciplinares de los centros privados? En parte se deben, dicen los autores, a las menores limitaciones externas con que operan los centros privados. Estos pueden, por ejemplo, castigar, suspender o expulsar alumnos sin tantas complicaciones por parte

de los padres; a la vez, pueden reforzar más fácilmente en los padres sus propias exigencias. Algo así como lo que expresamos aquí con «el que paga exige».

Los autores llegan a revisar la tradicional consideración de la escuela pública americana como «la escuela común», con la significación de institución igualitaria e integradora, mientras la privada sería desigualadora y discriminante. Esa visión se ha apoyado en la idea de que «la escuela pública admite a cualquier niño o joven de la comunidad sin referencia a característica familiar o individual alguna». Recientemente, sin embargo, esto ha dejado de hecho de funcionar así, con el crecimiento de las comunidades y el aumento de la movilidad geográfica de las familias, que cambian de comunidad en buena parte por el tipo de centro educativo que en ellas encuentran.

4. Comentario final

El número y «calibre» de las hipótesis antes transcritas ponen en evidencia que la entidad de casi todas ellas es tal que hubieran merecido cada una por separado su propia investigación y no hubieran sido nada simples. Aquí se han abordado en un solo trabajo y esto ya implica muchas limitaciones. Pero a efectos del rigor en las conclusiones, muchas de las cuales pretenden ser causales, es mayor limitación el carácter «post factum» del análisis, con su escaso poder de evidencia; expresamente afirman los autores que el proyecto no fue diseñado para probar las diferencias entre centros privados y públicos.

Otro reparo de fondo lo referiría a otra rotunda afirmación de los investigadores con la que luego no son congruentes. Reconocen que el problema que tratan de esclarecer supone conflictos de valores, pero también hechos concretos, y que es a éstos a los que se dirige la investigación; sin embargo, algunas de las conclusiones son tan tajantes que resultan desproporcionadas a la evidencia en que se apoyan. (No es extraño que un comentario al trabajo haya sido titulado: «Coleman goes private (in public).».)

Casi a este mismo nivel de reparos

situaría y la argumentación básica del informe. En efecto, prescindiendo de los objetivos e hipótesis no cognitivos, escasos y en general no confirmados, la trama fundamental de la argumentación podría esquematizarse así:

- La finalidad de la enseñanza media es lograr que los alumnos acumulen el mayor volumen de conocimientos. (En la investigación, de matemáticas, vocabulario y lectura.)
- Los centros que mejor lo consiguen son aquellos que destacan por su mayor exigencia, por mantener una disciplina más rigurosa, asignar más «deberes», conseguir una más asidua asistencia a las clases, obtener mayor dedicación de los profesores y ofrecer un plan de estudios más riguroso.
- Los centros privados reúnen estas características en mayor grado, luego son los que más enseñan y los más deseables.
- Fomentando con medidas concretas de tipo fiscal la asistencia a los centros privados se mejorarán los resultados de la enseñanza en el país.

Cualquiera está en condiciones de poner reparos a este tipo de razonamiento y sus argumentos concretos. A modo de ejemplo:

- Desde siempre, y para muchos, la educación no es cuestión sólo, ni siquiera principalmente, de adquisición y retención de conocimientos (aunque sean en matemáticas y lenguaje).
- Que con la concurrencia de esos cinco factores se consigan mejores resultados de tipo de los que aquí se consideran es una tautología.
- Por supuesto, podrían señalarse muy distintos factores como decisivos para el éxito de la educación, e incluso para el éxito en esas materias.
- Tautológico parece también que en los centros privados se confirmen esos factores como más dominantes.
- Finalmente, si todas las anteriores pegadas no tuvieran sentido y se adop-

tan las medidas políticas que se recomiendan para aumentar la asistencia a los centros privados, ¿quién asegura que seguirían conservando esas características y obteniendo esos deseados resultados después de la expansión?

Críticas más concretas y numerosas se han hecho a este trabajo y a muchas de ellas han reaccionado los propios autores agrupándolas temáticamente y contestándolas en la propia publicación. Este proceder, desconocido desgraciadamente en otras latitudes, muestra el nivel de desarrollo crítico, que es tanto como decir científico, de los investigadores de ese país. En honor a la brevedad no las comentaré, aunque se refieren a cuestiones tan importantes como: si hay o no realmente una mayor productividad cognoscitiva en los centros privados; si hay o no procedimientos alternativos para probarlo; si las conclusiones sobre segregación son las mismas para las distintas regiones; cuál es propiamente el papel de la investigación en la política social.

Seguro que el lector está ya empezando a mostrarse exóptico con tanta crítica negativa y hasta se le ocurrirán ciertas sospechas respecto de quién las hace. Sería difícil pensar que un trabajo como el aquí considerado no merezca comentarios positivos. Yo diría que este tipo de estudios, exigentes y meritorios en varios sentidos, son una muestra excepcional de lo que podríamos llamar fuerzas o flaquezas de la investigación social, y en especial de la realizada para apoyar en ella la política social. Como ya dije al principio, orientan la investigación hacia cuestiones de interés colectivo, del que tiene siempre el riesgo de apartarse; suministra informaciones y clarificaciones útiles para la discusión política; a nivel más académico, estos proyectos son una fuente abundante de datos e ideas para posteriores estudios y discusiones, lo que evidentemente redundará en aumento de los conocimientos sociales y, quizá más directamente, de las técnicas de investigación.

Para concluir puede uno formularse algunas preguntas más generales y de contexto: ¿Por qué se plantean estas investigaciones ahora precisamente? ¿Por

qué sólo o principalmente en ciertos países? Se me ocurren sobre la marcha algunas posibles respuestas también muy generales. En relación con la primera, habría que pensar en los efectos de las crisis, económica y educativa, y en la búsqueda de mayores rendimientos a los recursos respecto de una de ellas y de mejora de la calidad de la enseñanza respecto de la otra. También son evidentes ciertas posturas revisionistas o recuperadoras, según quien las enjuicie, de posiciones anteriores, como son la insistencia en la disciplina, los «deberes», las asistencias y en general el control institucional exteriormente apoyado. Respecto de la segunda pregunta, conozco algún otro proyecto sobre la misma cuestión en países sajones, en concreto en el Reino Unido, donde el tema está también en el candelero político (con el «Assisted Places Scheme»). ¿Es que sólo en estos países es éste un tema de controversia política? Bien sabemos que no, y el que sea allí donde estos trabajos surjan debe tener otros motivos. Probablemente el quehacer político tenga en ellos otra tradición y otros estilos, entre los cuales esté el apreciar y buscar la ayuda académica para las cuestiones que se discuten. Pero lo que es seguro es que también tradicionalmente el mundo académico ha venido proporcionando información e interpretaciones que, con todas las limitaciones y sesgos, han resultado útiles. Para ello, naturalmente, hay que contar con un desarrollo de las ciencias sociales que no tenemos en otras partes y con una orientación de éstas a los problemas ciudadanos que sólo puede ir unido a lo primero.

Isidoro Alonso Hinojal

ERIC ESPERET: «*Langage et origine sociale des élèves*». Peter Lang S.A. Berne, 1982. 281 págs.

Nos encontramos ante un libro bien escrito y mejor documentado que nos sitúa en uno de los temas centrales del sistema educativo, el de la desigualdad lingüística de los alumnos.

El autor se plantea el siguiente proble-

ma: los alumnos que acceden al sistema escolar, proceden de un sistema social estratificado que tiene además de los efectos de la estratificación de recursos, status socioeconómico, actitudes y valores, la estratificación social del lenguaje. La institución escolar tiene entre sus funciones manifiestas, la nivelación de las diferencias lingüísticas a través de la convergencia a una norma lingüística standard.

Ahora bien, la institución escolar también cumple otras funciones latentes como son las de la selección escolar (la clasificación y orientación de alumnos después de la secundaria hacia la educación superior o la inserción en el mundo laboral). De esta forma, la escuela sirve como reproductiva del sistema de estratificación social de origen.

Como consecuencia el tema central del libro es el análisis de los aspectos del lenguaje que inciden en la selección escolar de los alumnos. Si después de acabar la secundaria los alumnos son seleccionados en base a su déficit social de origen, medido a través de su déficit lingüístico, la escuela ha cumplido la función latente y no la manifiesta.

Pero aún más, si en efecto esto se cumple, cuáles son los índices lingüísticos que han servido a esta selección, y cuál es su valor formal.

El problema que se analiza, ha sido objeto de investigación por parte de la sociología y la psicología, fundamentalmente a partir de los años 60, aunque por motivos bien diferentes. La sociología estaba interesada en el estudio de las variaciones sociales en el uso del lenguaje, quién habla, qué tipo de lengua o variedad lingüística, en qué tipo de contexto. El determinismo sociológico en el uso de la lengua, junto a la estratificación social del lenguaje, eran su objeto de estudio. La psicología, interesada en la elaboración de pruebas que sirvieran para la evaluación del rendimiento escolar, estaba dedicada a perfilar los factores verbales que contribuían a esta relación. Aún más, su interés estaba en determinar el papel del lenguaje en el desarrollo cognitivo.

Un sociólogo inglés Bernstein en la London School of Education, elaboró una teoría que sintetizaba ambos intereses. En efecto Bernstein propone tres tesis: una sociológica, una lingüística y una psicológica. En la primera formula que la estructura social está dividida en dos clases sociales, la clase media y la clase trabajadora que se diferencian por sus recursos socioeconómicos, sistemas de orientación, pautas y valores y porque socializan a sus descendientes bajo variedades lingüísticas distintas, consecuencia de sus propias condiciones de vida. La clase media socializa bajo el código elaborado y restringido y la clase trabajadora bajo el código restringido. En su tesis lingüística propone que ambos códigos son distintos a dos niveles, uno en el grado de explicitud del marco de referencia a que se refiere el mensaje, y dos en la riqueza léxica y complejidad sintáctica. En ambos niveles el código elaborado es superior al restringido. Por último su tesis psicológica señala que las consecuencias de la utilización de un tipo u otro de código, tienen efectos cognitivos diferenciales para sus hablantes, el código elaborado facilita el desarrollo de un mayor orden lógico que el restringido y como consecuencia los individuos socializados bajo el primer código estarán mejor equipados lingüísticamente para el aprendizaje y rendimiento escolar y por tanto que el déficit lingüístico de los socializados bajo el código restringido tendrá sus efectos en su mayor déficit escolar.

A esta teoría, a los trabajos experimentales y a las críticas que se han generado en torno a ella, está dedicada la primera parte del libro. El autor hace una revisión sistemática de la literatura sobre las diferencias lingüísticas entre clases sociales, índices lingüísticos y diferencias cognitivas.

En la segunda parte nos presenta los resultados de su investigación realizada en Francia para estudiar: 1) los aspectos del lenguaje escrito que intervienen en la selección escolar, 2) cuáles son los aspectos del medio familiar vinculados a la utilización adecuada del lenguaje escrito, y por último, 3) resaltar que el estudio dife-

rencial del lenguaje no puede estudiarse independientemente del tipo de tarea para el que se produce.

El sistema escolar francés tiene un primer filtro selectivo al final de la escuela elemental (1.ª etapa EGB) que sirve para orientar a los alumnos a dos tipos de ciclo, uno largo, y otro más corto para los considerados no aptos. La orientación a cada uno de estos ciclos descansa sobre el nivel escolar de los niños en francés. Este sistema de selección general de los alumnos de final de primera etapa de EGB hasta el Bachillerato no es uniforme según las clases sociales, sino que existe una sobreselectividad de los alumnos procedentes de medios desfavorecidos (clases sociales más bajas). El objetivo de la investigación es determinar en primer lugar si las diferencias lingüísticas entre clases sociales, reflejo e instrumento del proceso de selección, van disminuyendo al final de la etapa escolar y en segundo lugar indagar las diferencias entre medios familiares en actitudes hacia el lenguaje, lectura, discusión, escuela y sistema de valores que pueden explicar las diferencias en la competencia lingüística.

A una muestra de 268 alumnos divididos en dos grupos según la variable clase social, se les pidió que realizaran dos tipos de tareas, una redacción libre y un test de completar frases. Los datos fueron analizados según varios índices lingüísticos como número de palabras y frases, longitud de frases, subordinaciones, proporción de ciertas partes del discurso, etc.

Los resultados para la primera tarea señalan que las diferencias lingüísticas entre los dos grupos son inexistentes, excepto por la longitud algo mayor de la redacción producida en el primer grupo. Cuando se pasa a la situación más formalizada (tarea de completar frases) el funcionamiento de los dos grupos llega a resultados medios idénticos. El análisis correlacional de los índices pone en tela de juicio el concepto de código tal y como es utilizado por Bernstein, como conjuntos funcionales homogéneos y bien identificables, debido a que existen dentro de cada grupo diferencias interindividuales muy marcadas.

Si se exceptúan las diferencias materiales de condiciones de vida (status socioeconómico), el único aspecto que diferencia las características familiares de ambos grupos es la acción educativa directa de los padres: interés por los problemas pedagógicos, estimulación mayor a la lectura, atención a la forma de expresión lingüística de los hijos, esta acción directa caracteriza más al grupo de clase media.

Una vez demostrado que los alumnos utilizan el lenguaje de forma similar al acabar la primera etapa de EGB, quedaba por estudiar cuál es el papel del lenguaje escrito en la orientación escolar al principio de la segunda etapa, para lo cual habría que estudiar las diferencias, entre los factores lingüísticos de los alumnos, seleccionados o no, manteniendo su nivel social constante. Para lo cual se seleccionó una muestra de 468 alumnos, homogeneizados por clase social y agrupados en dos grupos, alumnos seleccionados para el ciclo largo y alumnos no seleccionados. La variable dependiente fue su producción lingüística en tres tipos de tarea de mayor a menor grado de formalidad: explicación escrita de la solución a dos problemas, redacción de una historia en viñetas y redacción clásica.

Los resultados señalan que la selección de los alumnos, del mismo ambiente social, está acompañada de prácticas lingüísticas escritas específicas, en concreto los que son destinados a estudios más largos manifiestan una complejidad sintáctica superior, riqueza, diversidad y complejidad lingüística.

Ahora bien, la ausencia de relación entre los índices lingüísticos utilizados y las puntuaciones de un test de inteligencia (PM 38) refuerza la idea de que la complejidad sintáctica del lenguaje de un individuo, definido por los índices clásicos, no es un factor explicativo del nivel de eficacia intelectual de su emisor, o dicho de otra manera que el nivel intelectual lógico no interviene en la elección de los instrumentos lingüísticos necesarios para la expresión de la solución de una tarea escrita.

Las diferencias familiares entre los dos grupos están centradas en la representación diferencial del papel del lenguaje de la escuela, en favor del primer grupo. Tanto el número de hijos como el nivel de estudios de los padres, son las variables que diferencian mejor a los padres de los alumnos seleccionados frente a los que no lo están.

María Ros García

AMAT I NOGUERA, Nuria: *La Biblioteca. Tratado general sobre su organización, técnicas y utilización.* Barcelona, Diáfora, 1982, 396 págs.

El subtítulo expresa bien el amplio contenido de este tratado. En la primera parte la autora, después de las definiciones pertinentes, ofrece un panorama de las bibliotecas españolas de acuerdo con su naturaleza y especialización: Bibliotecas Nacionales, Públicas, Universitarias y Especializadas. En la segunda parte aborda el tema de la técnica bibliotecaria en sus diversos aspectos de organización, tratamiento documental y relación con los lectores. En la tercera, estudia la aplicación del ordenador a las bibliotecas y en la cuarta diseña la organización de las bibliotecas escolares y las de empresa. Cada parte, dividida en varios capítulos, está documentada con una amplia bibliografía.

BEILLEROT, Jacky: *La Société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social.* París, Presses Universitaires de France, 1982, 223 págs.

En las sociedades modernas —en el caso concreto del libro se habla de Francia— los ciudadanos consagran más tiempo a las actividades pedagógicas de enseñar o ser enseñados que a cualquier otra actividad productiva o no, con la excepción del sueño. El libro trata del crecimiento de las actividades docentes por parte de los pedagogos profesionales, inmersos paradójicamente en grandes crisis de la enseñanza. Luego estudia los fundamentos socio-económicos de la

transmisión creciente de saberes: la evolución hacia el sector «cuaternario», la evolución del empleo y la demanda social del saber. Todo ello tiene unos fundamentos psicosociales que tienden a la perpetuación y ampliación de las instituciones de enseñanza de suerte que la acción pedagógica obtiene su apogeo en las sociedades industriales y democráticas que parecen perfilar la era del Gran Pedagogo.

COMPENDIO DE LEGISLACION ESCOLAR. Edición cerrada en 15 de septiembre de 1982. Madrid. Escuela Española, 1982. 285 págs.

Como se advierte por la lectura del subtítulo, este Compendio recoge la legislación relacionada con la enseñanza a partir de la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970. Se publica el texto originario de la ley y en su articulado figuran las citas de las disposiciones que la desarrollan. Se ofrece también un resumen agrupado por materias de las disposiciones que la desarrollan y un resumen agrupado por materias de las disposiciones posteriores más importantes relacionadas con la educación. La Ley de Funcionarios Civiles se halla enriquecida con la cita de disposiciones posteriores que tengan alguna conexión con los profesores de E.G.B.

FERRANDEZ, Adalberto: *Didáctica del lenguaje...* Vicente Ferreres, Jaime Sarrañana. Barcelona, Ceac, 1982. 183 págs.

Los tres profesores catalanes mencionados ofrecen en esta obra una exposición sistemática de las distintas corrientes, ideas y creencias sobre la didáctica de la lengua en aquellos alumnos que se abren al aprendizaje de este medio de comunicación social. Después de reflexionar sobre la noción de lengua y lenguaje, se hace hincapié en la didáctica de la lectura, recogiendo y enjuiciando diversas opiniones y experiencias en torno a los métodos lectores, el proceso de la escritura, la ortografía y las técnicas de expresión oral y escrita.

FONDAZIONE RUI. Roma. L'Orientamento e il «counselling» nelle Università della Comunità Europea. Roma, Fratelli Palombi Editori, 1982. 199 págs. (Collana Aggiornamento Docenti, 36).

Este volumen recoge los resultados de una investigación, financiada por la Comisión de la Comunidad Europea, encargada de propugnar un programa común en materia de instrucción. El trabajo corrió a cargo de Fondazione Rui con la recogida de datos y entrevistas in situ entre enero y octubre de 1981. En una parte introductoria se estudia la evolución histórica de la orientación universitaria y la función de los organismos internacionales, para hacer en el cuerpo de la obra un estudio sistemático de la organización de los servicios de orientación universitaria en los diez países integrantes de la CEE, añadiendo luego la estructura concreta de dicho servicio por cada país de acuerdo a los siguientes epígrafes: tipología, organización, legislación, balance y financiación, personal, actividades, usuarios, formas de consulta y ayudas, estudiantes extranjeros, problemas observados.

HERNANDEZ RUIZ, Santiago: *Fracasos escolares (Estudio pedagógico, legal y económico)...* Gonzalo Gómez Dacal. Madrid, Escuela Española, 1982. 287 págs. (Colección Educación y Sociedad.)

El fracaso escolar preocupa intensamente a todos los sectores relacionados con la enseñanza y debiera preocupar a toda la sociedad por cuanto que la escuela es el escenario donde ella se juega su futuro. En la primera parte de la obra se ofrece una panorámica mundial del fracaso escolar con fuerte incidencia en los países de habla hispana por cuanto que su autor, Santiago Hernández Ruiz, maestro e inspector en España, actuó en los años 60 como experto de la Unesco en América Latina y se estableció luego en Méjico como profesor universitario e inspector de Escuelas Normales. En la segunda parte, Gómez Dacal, responsable de la Inspección General de Educación Básica, completa el libro con un estudio concienzudo del problema en España.

LOPEZ ROMAN, Jesús: *Evolución psicológica y aprendizaje.* Madrid, E.M.E.S.A., 1980. 190 págs. (Biblioteca de Ciencias de la Educación.)

La obra presenta el resultado de unos experimentos efectuados en dos colegios de diferente extracción social, pero no por el método de los «tests», sino por el de «escalas ordinales de inteligencia» propugnadas por Jean Piaget, aunque con formulación original de diseño. El autor persigue dos objetivos principales: verificar las teorías piagetianas sobre el progreso de la inteligencia mediante el descubrimiento de los conceptos psicogenéticos subyacentes y abordarlas por la vía comparativa desde el punto de vista social. Los experimentos se realizan en el campo de la física y de la matemática sobre los principios de «conservación» e «invarianza». Los resultados demuestran que si bien inicialmente la extracción social marca diferencias, éstas quedan anuladas con una buena educación paralela.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Miguel de Unamuno 1864-1936. Madrid, 1982, 2 v. (Colección Expedientes Administrativos de Grandes Españoles, n. 3.)

Dos volúmenes de gran formato constituyen el número 3 de la Colección Expedientes Administrativos de Grandes Españoles dedicado a don Miguel de Unamuno. (Los dos números publicados anteriormente están dedicados a don Antonio Machado y don Santiago Ramón y Cajal.) Se recogen en ellos las fotocopias de los documentos más importantes de su agitada biografía y todos los referentes a su historial académico. Abren el primer volumen un trabajo de Julián Marías titulado «La Pervivencia de Unamuno», otro de Manuel Llano Gorostiza con el título de «La ex-futuridad de Unamuno», a los que siguen varias páginas de Cronología Fundamental. En el segundo volumen, después de un estudio de M.^a Dolores Gómez Molleda: «Unamuno y la Universidad Española», se reproducen los manuscritos

con transcripción en página contigua de los cuatro programas redactados por Unamuno para optar a Cátedras. Numerosas ilustraciones y apéndices bibliográficos completan esta lujosa edición de mil ejemplares numerados.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Junta de Construcciones, Instalaciones y Equipo Escolar. Instrucción Técnica. I.T./02 De Prevención contra incendios en Centros Escolares. Madrid, 1982. 23 págs.

El tema de la seguridad en los centros escolares conlleva una responsabilidad de extraordinaria repercusión social sobre todo cuando se trata de la población infantil. A ello responde este folleto en materia de prevención contra incendios en centros no universitarios. Existe un aspecto relativo a las exigencias del proyecto arquitectónico en cuanto a las condiciones de emplazamiento y de edificación. Pero en las escuelas ya en uso debe subsistir un riguroso control de la seguridad teniendo en cuenta las exigencias de protección tanto de las personas como de las diferentes partes del edificio que obran con riesgos diferentes.

PEREZ GOMEZ, Angel I.: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza...* Julián Almaraz. Madrid, Zero, 1982. 499 págs.

El término de lecturas utilizado en el título expresa que este grueso volumen no tiene una estructura homogénea, sino que se trata de la recopilación de veinticinco trabajos, de la más variada procedencia, sobre el aprendizaje y la enseñanza. Los problemas críticos en torno a los factores y procesos que intervienen en el aprendizaje y determinan su ejecución, la relación entre aprendizaje, desarrollo y actuación son afrontados por los autores desde perspectivas ideológicamente muy diferentes pero que por su metodología experimental iluminan los citados problemas fronterizos entre la psicología y la pedagogía.

VALDIVIA, Carmen: *Educación para no defraudar...* Alberto Ruiz. Madrid, Narcea, 1982. 144 págs.

En la tapa de este libro, no en la portada, se destaca la palabra *Padres* que sintetiza bien el objetivo del mismo. Por lo tanto, el planteamiento que hacen los autores no se refiere propiamente al problema generacional, sino que buscan exponer una especie de guía para la actuación de los padres respecto a sus hijos. Se trata de que los hijos encuentren realizadas en el hogar sus necesidades psicológicas básicas como las de afecto, las de sentirse seguros y las de ser útiles.

REVISTAS

CIENCIAS-ENSEÑANZA SECUNDARIA

ITALIA

La nuova scienza nelle scuole superiori.

Riforma della scuola, n. 7-8, luglio-agosto, 1982.

Riforma della scuola ha tomado la decisión de sacar a luz este número monográfico sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria superior, para recoger y ofrecer a los lectores muchos problemas que se han acumulado en los últimos años sobre este tema. Una parte importante de estos problemas corresponde a la preocupación por la secundaria en su complejidad, preocupación tanto más patente cuando se habla de la enseñanza de las ciencias. La cuestión principal determinada por la praxis escolar y continuada hasta hoy, es la falta de un sistemático desarrollo de la didáctica de las ciencias —o dicho de otro modo— la falta de una tradición evolutiva consolidada. Por sí solas las leyes, por buenas que sean, difícilmente podrán crear dinámicas con unos intereses claramente diferenciados, en este caso culturales y productivos.

En la pasada legislatura mientras se alimentaba la ilusión de la reforma se hizo un esfuerzo por plantear más problemas

concretos de los que pueden encerrarse en un estereotipo legislativo y se llevó a cabo esta tarea con la obra de Giuseppe Chiarante: «La scuola della riforma» que tiene hoy puntos válidos. Concluyendo, la reforma podrá agilizar sólo un proceso de revaloración y reorganización de la didáctica que se estaba ya gestando.

EDUCACION-SISTEMA

DINAMARCA

Alzaga, Angel

El sistema educativo en Dinamarca.

Revista de Bachillerato, n. 21, enero-marzo, 1982.

Se hace un estudio detallado de la escuela oficial popular «Folkeskole» danesa, que corresponde a nuestra EGB; se detiene en los siguientes puntos:

1. Objetivos e ideología subyacente.
2. El sistema escolar.
3. La evaluación escolar: exámenes y diplomas. Integración en el sistema escolar.
4. Distribución de influencias y responsabilidades.
5. Problemas aparecidos.

Respecto de las enseñanzas medias en Dinamarca, señala sus diversas etapas. Terminada la escuela popular se pasa a «Estudios para la juventud» y una vez acabada la enseñanza obligatoria básica de nueve años de estudio se pasa a tres cursos de Enseñanza media. El 20% de cada generación estudiantil termina sus estudios después de nueve cursos de clase de escuela popular y se está realizando un gran esfuerzo para ayudar al grupo que va a seguir los estudios mediante ofertas de empleo alternativas «Ungdomsgarantiordning» (régimen para la juventud) que debe garantizar una oferta para seguir estudiando. Estos estudios se dividen en dos grupos:

- a) Estudios que no preparan directamente para una profesión: desarrollan conocimientos generales y orientan hacia estudios superiores,

estos estudios se realizan en el «gymnasium» (Bachillerato) y centros afines.

- b) Estudios de tipo vocacional y profesional orientados hacia el mercado de trabajo, es decir, las Enseñanzas Técnicas Profesionales.

A continuación se hace un análisis de estos dos grupos.

1. *Enseñanzas medias generales.* La enseñanza media tiene dos modalidades:

- a) Tres cursos que desembocan en examen de Bachillerato (Studentenexamen).

- b) Examen de preparación superior (HF). Educación alternativa al bachillerato en dos cursos.

2. *Enseñanzas medias de tipo Vocacional:*

- a) Sistema de aprendizaje.

- b) La enseñanza profesional básica (EFG). Es una alternativa al aprendizaje, se realiza en tres cursos, el primero es común de tipo introductorio a la profesión elegida por el estudiante, y casi todas las lecciones están dedicadas a la disciplina de carácter general, posteriormente el estudiante puede escoger entre setenta y cinco cursos diferentes produciéndose una especialización progresiva después de cada curso. Al concluir cada año el estudiante puede comenzar un trabajo profesional, teniendo ya un certificado escolar y pudiendo continuar más tarde su formación.

ENSEÑANZA MEDIA

SUIZA

Picco Iclea: *Problemi della scuola media de la Svizzera italiana.*

I Problemi della Pedagogia, n. 3, 1982.

Del análisis del artículo se extraen una serie de conclusiones:

— No al sistema de salvo que se quiera proponer con claridad como estructura escolar una escuela media de dos años, seguida de un bienio diferenciado claramente en dos vías propedéuticas con diversas salidas.

— Sí al sistema de tronco común con cursos por niveles respetando una serie de condiciones:

- a) La institución de los «cursos por niveles», para reunir a los alumnos en las enseñanzas de una disciplina, en un nivel *uno* y *dos* y pasar a un sistema de autoevaluación, para que los estudiantes tomen conciencia de su madurez y superar así las dificultades que se les presentan.

- b) Dejar al tronco común una consistencia válida que pueda dar a los estudiantes la seguridad de pertenecer al grupo, el cual sólo puede mejorarse por las diferentes orientaciones que se entremezclan en el proceso.

El sistema de secciones se caracteriza por una clasificación externa de futuros «roles»; el sistema por niveles, por una interna diferenciación de grados de maduración mental. El tronco común, es preciso insistir, representa la posibilidad más segura de unificación respecto al múltiple.

— No a la disminución de horas comunes de la enseñanza del italiano para recavar dos horas para los «más atrasados».

ENSEÑANZA MEDIA-ABANDONO ESCOLAR

ITALIA

Malizia. Giuglielmo. Sandra Christolini, Roberto Massella: *L'abbandono nella secondaria superiore. Risultati di un sondaggio a Verona.*

Orientamenti Pedagogici n.º 5, set.-ot., 1982.

La investigación se realiza en el ámbito del proyecto piloto CEE n. 4, subproyecto

CNOS/FAP-CFT «S. Zeno», Verona, definido como «desarrollo motivacional y acontecimiento socio-profesional de los jóvenes desocupados y no cualificados» en cuyas comparaciones se desarrollan funciones cognoscitivas y de apoyo.

En el primer párrafo se presenta el marco de la dispersión en la secundaria superior italiana y se ponen en evidencia los resultados obtenidos: la expansión cuantitativa, la permanencia de relevantes desigualdad de oportunidades y la tendencia al crecimiento de tasas de abandono y de repetidores en los últimos años.

La investigación se ha efectuado en dos campos, uno de 103 «drop-outs» del bienio Superior del Comune di Verona, y otro por 113 enseñantes de la misma escuela. La representatividad de los dos grupos es más cualitativa que cuantitativa, entre los resultados más interesantes de la investigación recordemos: la confirmación de la tendencia al crecimiento de los fenómenos de dispersión en la secundaria superior, la correlación entre abandono y extracción cultural, la relación entre la interrupción de los estudios y la carrera escolar, el carácter mucho más tradicional de los métodos y de la concepción de la escuela, la escasez del contacto entre docentes y padres con hijos con dificultades, la diversidad entre objetivos y motivaciones personales en el abandono, y la carencia de orientación escolar y profesional.

ENSEÑANZA MEDIA-LEGISLACION

ITALIA

Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore.

Riforma della Scuola, n. 7-8, luglio-agosto, 1982.

Texto aprobado por la Commissione Pubblica Istruzione della Camera dei deputati, y pendiente de discusión.

Artículo 1. Finalidad: La escuela secundaria superior se propone:

a) Asegurar una formación cultural y

una formación profesional de base que permita, o bien la inserción en el mundo del trabajo o el acceso a los estudios superiores.

b) Permitir, teniendo presentes las exigencias del pleno desarrollo de la personalidad de los estudiantes, con la participación en la vida democrática, la adquisición de un nivel más alto de conocimiento y de capacidad crítica.

Art. 2. Estructura unitaria. Art. 3. Articulación de los estudios. Art. 4. Área de las disciplinas comunes. Art. 5. Derechos. Art. 6. Enseñanzas y actividades elegidas. Art. 7. Instrucción artística. Art. 8. Educación física y práctica deportiva. Art. 9. Obligatoriedad escolar e investigación. Art. 10. Derechos de las minorías lingüísticas. Art. 11. Trabajadores estudiantes. Art. 12. Reingreso en la escuela. Art. 13. Exámenes de diploma de escuela secundaria superior. Art. 14. Comisión para el examen de diploma —prueba de examen— accesos a la universidad. Art. 15. Educación permanente y recurrente. Art. 16. Contrato del personal directivo y docente. Art. 17. Contrato de expertos. Art. 18. Contrato del personal no docente. Art. 19. Plan nacional de puesta al día. Art. 20. Dotaciones de equipamiento.

ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA

ESPAÑA

Ibáñez, Javier, Juan Luis Fuentes: *Alternativa de FETE. La reforma de las Enseñanzas Medias. Ciclo Unico.*

Nuestra Escuela, abril, 1982. Tema monográfico.

Estudiando a fondo los objetivos, programas, contenidos y metodologías del sistema educativo se puede concluir que se están mezclando tres tipos de enseñanza diferentes: una de carácter formativo, para vivir en sociedad; otra enseñanza de carácter cultural para relacionarnos en la sociedad, y finalmente otra de carácter profesional para trabajar en la sociedad.

Se propone una alternativa al sistema educativo en el que los diferentes tipos de enseñanza y metodologías se clarifican y sirven para un determinado fin. Esquemáticamente los definiremos: Área de formación, área cultural, área profesional y área de aprendizaje.

El ciclo único estaría dividido en los siguientes apartados:

1. Área del desarrollo físico-cultural.
2. Área del lenguaje.
3. Área del entorno social y natural.
4. Área de las ciencias matemático-físicas.
5. Área de expresión dinámica.

Paralelamente al ciclo único iría la educación compensatoria especial, totalmente integrada en él, y para el que quiera continuar perfeccionándose en algún campo concreto, tendríamos la educación permanente. Es ésta una alternativa que puede parecer utópica de momento, pero es la que debe implantarse ya. Para ello, se deberán lograr tres objetivos básicos y de inmediato.

1. Escolarización a todos los niños desde los cuatro años.
2. Implantar el tronco común hasta los dieciséis años.
3. Adecuar las enseñanzas profesionales a las necesidades objetivas de la profesión respectiva y a la industria.

Nos parece evidente que esta reforma parcial forma parte de todo un proceso de reforma educativa, y en este proceso deberán tenerse en cuenta los diferentes tipos de enseñanza, la finalidad de cada una de ellas, los contenidos y metodologías respectivas y la adecuada formación del profesorado y el continuo reciclaje.

ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA

ESPAÑA

Reforma de las enseñanzas medias.

Documentación E.I., n. 11 trimestre, 1982.

Reflexiones en torno al proyecto de las enseñanzas medias. José Oliveros Troncoso (...y otros).

Propuesta del colectivo (E.E.I.) de Sevilla. Hace una revisión del último ciclo de EGB a fin de que cumpla sus objetivos de preparación del primer ciclo de dichas enseñanzas, y debe afectar tanto a *contenidos* como a los *programas y profesorado* que lo imparta. A continuación hace un análisis del proyecto de reforma de las enseñanzas medias. El documento del MEC plantea una serie de cuestiones, entre ellas la proporción de las materias de carácter académico y técnico-práctico, ordenación del ciclo que haga viables las opciones posteriores del alumno, enfoque «para evitar que el ciclo lleve a una formación profesional de los alumnos» y la conveniencia de un ciclo unificado o diversificado. Todas estas preguntas son respondidas de un modo práctico por este colectivo mediante el proyecto de organización que se adjunta en el artículo.

Análisis de la reforma de las Enseñanzas Medias. Notas para una alternativa, por Braulio Amaro Caamaño. (ICE de Orense). Crítica al contenido del proyecto.

1. La pretendida diversificación de opciones a la nueva ley de Enseñanzas Medias, es falsa, pues dependerá de los centros y lugares donde estén ubicados, favoreciendo los urbanos y perjudicándose los rurales.
2. Los dos cursos del primer ciclo difieren de los principios básicos de la escuela pública defendidos por los progresistas, subyaciendo la separación del trabajo manual y del intelectual.
3. No existen igualdad de alumnos, ya que se parte condicionando desde el inicio de la EGB, hay selección previa y se prevé una mayor selectividad en el proceso.
4. El segundo ciclo no será ni obligatorio ni gratuito, ni tampoco la enseñanza técnica y profesional, separando a los alumnos en dos redes diferenciadas; esto ya está encubierto en el primer ciclo con el curso de iniciación profesional y el curso de recuperación de EGB.
5. Ante el fracaso escolar de EGB el proyecto de ley hace un análisis superficial y parcial de la realidad de la EGB ya que según el proyecto el fracaso es

debido a la inadecuación de los programas y contenidos y a la insuficiente preparación y especialización del profesorado, a deficiencias en la estructura del centro y a la no preescolarización de numerosos alumnos. Y se olvidan razones como la insuficiencia de plantillas, masificación, falta de plazas escolares, ausencia de preescolar y origen social de los alumnos.

A continuación se señalan los elementos básicos que deberían configurar una reforma democrática de las Enseñanzas Medias en el marco de la consecución de una escuela pública para todos.

ENSEÑANZA MEDIA-REFORMA

ESPAÑA

Mesa redonda sobre el Proyecto de Reforma de Enseñanzas Medias celebrada en el I.T.E., los días 4 y 5 de noviembre de 1981.

Documentación E.I., núm. 3, tercer trimestre, 1981. Núm. monográfico.

El contenido de las aportaciones de este número no es una simple respuesta a la invitación hecha por los promotores de la «Reforma de las Enseñanzas Medias», para el examen conjunto de los problemas planteados, es, por el contrario, un estímulo a la participación de todos los que se sienten afectados por el sistema educativo y la reforma de este nivel.

Mariano Díaz Guerra: *Las políticas económicas y sociales y la reforma de las enseñanzas medias.*

Se perfilan los siguientes criterios para evaluar las líneas dominantes en el proyecto de reforma: a) Necesidad de integrar lo *general* y lo *profesional*, en una época en que la denominada «*educación general*» supone una protección frente a los rápidos cambios económicos. No se puede establecer dos tipos opuestos de educación, la *académica* y la *profesional*. En realidad, la distinción se encuentra entre dos planes de estudio, tal como dice Mark Blang: «Entre un programa elabora-

do para preparar a los estudiantes de cara a una ocupación específica, y otro que está realmente concebido como aprendizaje preparatorio para una ocupación bien definida». b) La integración supone la desaparición de la formación profesional tradicional como estructura paralela a la vida académica tradicional, y su inserción en un ciclo de educación secundaria *general*, polivalente y profesional. No hay que crear ciudadanos de segunda, Blang dice: «La formación profesional en las instituciones educativas tiene poco sentido, tanto por lo que se refiere a la educación como a la economía». Todo esto, referido a la reforma de la enseñanza media, implica la inserción en el bachillerato de una serie de opciones cuyo objetivo no sea sólo el de preparar para cualificaciones profesionales universitarias, sino que posean un carácter terminal por sí mismas. c) El método más eficaz para formar mano de obra cualificada es el de programas breves de formación intensiva, orientados a las necesidades específicas de los distintos sectores productivos, a través de ciclos cortos de enseñanza a tiempo parcial, cursos modulares..., único medio de mejorar la relación educación-trabajo. Se concluye que el proyecto de reforma no es el ideal, y no está dentro del marco de tendencias educativas de la Comunidad Europea.

Demetrio Casado Pérez: *Los estamentos sociales implicados en la reforma educativa.*

Los estamentos educativos tienen intereses diferenciados y están enfrentados estructuralmente. Los estamentos educativos, y también la sociedad y el Estado, parecen coincidir en el criterio y propósito de mantener y, aun, ampliar las instituciones de la enseñanza reglada, formal o burocrática. No es arriesgado suponer que los estamentos del sector consideran que la gran corporación educacional les asegura y promete más ventajas que inconvenientes. Frente a las reformas educativas, cada estamento pondera cuidadosamente los efectos que pueden producir en la relación de tales ventajas e inconvenientes, lo que supone un factor de obstaculización al cambio.

Federico Gómez Rodríguez de Castro: *Líneas de evolución de los sistemas en el contexto social de la Europa de los Nueve.*

En lo referente a los planteamientos educativos, el presente trabajo es una aproximación al inventario de las tendencias de la evolución del sistema real-social. En los países europeos, las tendencias analizadas y sus repercusiones en la estructuración de los sistemas escolares, están produciendo efervescencia en torno a la realidad educativa; esto se produce de una manera especial, se ha abandonado el camino de las grandes reformas y, simplemente, se fomenta la aparición de corrientes paralelas a los cauces tradicionales, con la esperanza de que evitando situaciones traumáticas se haga prevalecer lentamente las soluciones más racionales.

José Ignacio González Guerrero: *Planteamiento técnico educativo de la reforma de enseñanzas medias.*

Se efectúa previamente un análisis de los distintos tipos de elementos del sistema educativo afectados por el proyecto de reforma. Una vez definidos con claridad los objetivos de cualquier reforma, es su coherencia con los sucesivos textos legales y, sobre todo, con la aplicación que los docentes han llevado a cabo, lo que aportará datos, a partir de los cuales podría valorarse la reforma educativa.

Ricardo Tucho Navarro: *Análisis de la enseñanza técnico-profesional en el proyecto de reforma de las enseñanzas medias.*

Los puntos de análisis comentados son:

1. Globalización de la formación profesional y de la profesionalización.
2. Edad de comienzo de las enseñanzas profesionales.
3. Duración de esas enseñanzas.
4. Peso de la preparación técnico-práctica.
5. Continuidad de las enseñanzas profesionales.
6. Titulaciones.
7. Contenidos.
8. Profesorado.

¿Cómo se pueden estructurar los módulos de las enseñanzas técnico-profesionales?

- Módulos muy generales a nivel de base.
- Módulos muy cortos a nivel de especializaciones.
- Módulos que respondan a los cambios tecnológicos y que atiendan a la realidad socioeconómica del entorno de los centros.

Concepción Vico Cajal: *Los servicios técnicos psicológicos en la reforma de las enseñanzas medias.*

Es importante el papel a desempeñar por estos servicios. En los momentos de elección de opciones, los alumnos necesitan un consejo fundamentado en las tres vertientes sobre las que debe descansar toda orientación: a) Proceso de aprendizaje y evaluación del mismo. b) Nivel intelectual y diferentes aptitudes mentales. c) Evolución y dirección de intereses, motivaciones, gustos y preferencias profesionales.

El proyecto de reforma de la enseñanza media puede significar el logro de unos objetivos que no alcanzó la L.G.E., y dar unas soluciones realistas al problema de la formación profesional en nuestro país.

El colectivo de psicólogos del C.E.I. ofrece al MEC su experiencia de 25 años en relación con la tarea educativa, y está seguro que sin la presencia de los servicios técnicos psicológicos en la reforma, no se podrán cubrir los objetivos que con ella pretende el MEC.

Concepción de Sena García-Castrillón: *Posibilidades de aplicación de la reforma de enseñanzas medias en los institutos de bachillerato.*

José Antonio Fernández de Rota y Monter: *Posibilidades de aplicación de la reforma de enseñanzas medias en los centros de enseñanzas integradas.*

A continuación se publican una serie de estudios y propuestas para la reforma de las enseñanzas medias y aportaciones individuales y colectivas.

ESCUELA SECUNDARIA SUPERIOR

ITALIA

Escuela Secundaria Superior.

Annali della Pubblica Istruzione, n. 1, gen.-feb., 1982.

Contiene varios artículos sobre los problemas de la escuela secundaria italiana.

Mario Reguzzoni: *Il punto sulla riforma della scuola secondaria superiore*. Hace un estudio histórico desde la consulta realizada en 1948, que entra en vigor la Constitución republicana, pasando por todas las ordenanzas legislativas de educación, hasta nuestros días. Son treinta años de recorrido histórico para intentar una ley válida de la reforma italiana. En síntesis describe la situación de la reforma sobre la base de un texto dactilográfico que se presentó en marzo de 1982. El punto más débil del nuevo proyecto está en concebir el ámbito de la formación secundaria como un sistema exclusivamente *estatal*, sin tener en cuenta el hecho de que la formación postobligatoria se desarrolla en Italia en dos subsistemas: el estatal y el regional, ambos dedicados a formar un mismo ciudadano. Las regiones son simples articulaciones del estado y no está claro por qué los institutos profesionales que tienen un ciclo de estudios bienal o trienal deben coexistir como alternativa *estatal* a los cursos regionales, a los que se les atribuye las mismas cualificaciones.

Acompañan los siguientes artículos sobre dicho tema: *Commenti alla riforma della secondaria superiore* por Domenico Izzo. *L'unificazione della scuola secondaria superiore* de Carlo lo Gatto, y *La scuola secondaria superiore de fronte al calo demográfico* por Emanuele Caruso

ESCUELA UNICA

FRANCIA

Collège: sortir de l'échec.

Le Monde de l'Education, n. 84, juin, 1982.

Para qué sirven los dos, tres, o cuatro años pasados en la escuela: esta encuesta destinada a establecer un balance de «collège unique» instaurado durante el mandato de R. Haby, pone en evidencia la multiplicidad de este «collège unique», también se analiza y pone de manifiesto la dificultad cotidiana de acercar la universidad de los enseñantes a la de los alumnos.

Se hace un análisis de la situación de los centros de enseñanza secundaria en Gran Bretaña y Suecia: *Grande-Bretagne: Un enseignement trop académique*. La unificación de los centros de enseñanza secundaria no ha bajado el nivel, pero lo que sí falta es una formación técnica y profesional mejor organizada y pagada. *Suède: décentraliser au maximum*. En 1962 se trató, con la creación de la *escuela de base*, escolarizar a todos los niños. La selección debería comenzar después del ciclo obligatorio, el objetivo eran democratizar la escuela. La reforma del plan escolar 1969 y la de 1980 que entrará en vigor el próximo otoño ha acentuado la ambición de descentralización, la libertad pedagógica y de participación.

La comisión Legrand, nombrada por Alain Savary va a ayudar eficazmente a los enseñantes para que puedan formar equipos que ejerzan actividades diversas y movilicen a los estudiantes, así como en la reintegración de los más «retrasados» o excluidos. La *batalla* de la igualdad necesita reexaminar objetivos y también contenidos de la enseñanza, pero para ello es preciso mejorar el «rendimiento de la escuela primaria».