

5. Bibliografía

T. G. MONKS: *Comprehensive Education in England and Wales*. NFER. Slough, Bucks, 1968, 281 páginas.

La *comprehensive school* (escuela polivalente, multilateral o comprensiva) fue la respuesta que las autoridades educativas británicas dieron en 1947 al problema que planteaba la existencia en el país de diversos tipos de educación secundaria, como expresión de su concepto selectivo y discriminatorio, que implicaba una temprana especialización formativa de los alumnos a la edad de once años.

La idea de la *comprehensive school* fue tomando forma y concretándose institucionalmente a lo largo de la década 1950-60, y en los últimos años podemos afirmar que se ha convertido en el tipo de centro educativo al que tiende la educación secundaria en el Reino Unido.

Junto a y, sin duda, frente a la tradicional y académica Grammar School (equivalente a nuestros Institutos de Enseñanza Media), a la Secondary Modern School (una especie de escuela media de orientación más general y práctica) y a la apenas nacida Secondary Technical School (comparable a nuestro ensayo de Instituto laboral), la *comprehensive school* nació para proporcionar a todos los alumnos una educación secundaria básicamente común, cuyo *curriculum* fuera una síntesis de los tres tipos tradicionales citados, evitándose la separación y discriminación cultural y social a que necesariamente conducía el viejo sistema.

En la actualidad, la *comprehensive school* inglesa ha desarrollado cuatro formas principales de organización:

1. La que pudiéramos llamar «escuela comprensiva ortodoxa» que imparte las enseñanzas a todos los alumnos desde los once a los dieciocho años.

2. La escuela comprensiva dividida en dos etapas (*junior comprehensive school*, para los alumnos de once a trece años seguida de la *senior comprehensive school*, donde reciben enseñanza los jóvenes de catorce a diecisiete años).

3. La escuela comprensiva, que imparte sus enseñanzas a alumnos de once a dieciséis años, combinada con los llamados *Six-form colleges*, que acogen alumnos de dieciséis a dieciocho años.

4. Un nuevo esquema que, rompiendo los límites tradicionales entre educación primaria y secundaria, crea una escuela comprensiva media para alumnos de nueve a trece años, que pasa después a otra institución comprensiva hasta los dieciocho años.

Existen, además, otras dos formas de organización de la escuela comprensiva cuya característica esencial es que ofrece dos vías diferentes a los alumnos a partir de los catorce años, según vayan a continuar estudios possecundarios o no. Estos tipos de organización se consideran transitorios en tanto se organiza totalmente la enseñanza media siguiendo su esquema unificado y polivalente, es decir, comprensivo.

Los objetivos de la *comprehensive school*, que la distinguen de otras formas de escuela secundaria (sin perjuicio de compartir con ellas ciertas características y aspectos), pueden establecerse así:

a) Eliminar toda forma de separatismo y discriminación en la educación posprimaria, mediante formación de todos los alumnos normales, aunque de diferente nivel mental, en una sola institución, de modo que, a través de su asociación durante este período crítico de la adolescencia puedan beneficiarse mutuamente. Esto no significa que los alumnos no sean agrupados y reagrupados según sus necesidades y desarrollo y puedan elegir materias específi-

cas sobre la base de sus características e intereses individuales.

b) Hacer convivir grupos de alumnos representativos de la sociedad en su conjunto de manera que, a través de un buen programa académico y de formación social, y una comunidad escolar bien integrada se pongan las bases de una futura comunidad nacional sana, comprensiva, de una rica y variada gama de individuos con diferentes aptitudes y fondo experiencial.

c) Concentrar profesores, equipos y medios didácticos de modo tal que alumnos de todos los niveles de inteligencia puedan disponer de una amplia diversidad de oportunidades educativas, optimizando la utilización de los escasos recursos disponibles.

El proceso de institucionalizar de la educación secundaria en el marco general de la *comprehensive school*, está cristalizando en ciertas formas definidas; pero aún está incompleto. El libro que comentamos es el resultado de una investigación cuyo objetivo ha sido precisamente determinar la situación de este proceso. El trabajo se realizó por la National Foundation for Educational Research in England and Wales, bajo los auspicios del Departamento británico de Educación y Ciencia.

La obra proporciona datos de primera mano, obtenidos a través de cuestionarios dirigidos a 331 grandes escuelas en diferente nivel de desarrollo, sobre la estructura, *curriculum* y organización de la *comprehensive school*. El informe central describe los diversos estadios de desenvolvimiento de este tipo de escuelas, discute el problema de los distintos niveles mentales de los alumnos en relación con los valores medios de la nación y con los de áreas determinadas. Se relacionan también los tipos de agrupamiento en la escuela y en la localidad con la estructura de las clases sociales en el país. Asimismo, se describen los edificios esco-

lares, la organización de la enseñanza, las materias estudiadas y las cualificaciones del profesorado.

Las conclusiones del informe vienen apoyadas en los datos estadísticos muy detallados que se publican en los apéndices.

La obra se divide, pues, en ocho grandes capítulos y nueve apéndices. El contenido de los capítulos es el siguiente:

I. Introducción, donde se describe el contexto y objetivos de la *comprehensive school* y el método de la investigación.

II. Estructura general de la educación polivalente o comprensiva en Inglaterra y Gales.

III. Organización interna y administración de la *comprehensive school*.

IV. Actividades extraescolares e implicaciones con la comunidad a quien la escuela sirve.

V. Potencial de profesorado (número, formación, edad, sexo y otras características de los profesores).

VI. Utilización del profesorado en la *comprehensive school* (número de alumnos por profesor, horarios, tipos de actividades, etcétera).

VII. Comentarios y actitudes de directores de centros y profesorado ante la realidad de la educación polivalente.

VIII. Conclusión general.

En síntesis, la obra pone de manifiesto que la educación secundaria de carácter unificado y polivalente constituye uno de los grandes temas de discusión en el mundo educativo del Reino Unido y la meta, ya muy cercana, para la organización de toda la enseñanza media en este país. El juicio definitivo sobre esta forma de concebir y realizar la educación secundaria aún tardará en formularse; pero el libro que reseñamos proporciona una amplia, autorizada y responsable documentación en que basar decisiones futuras.—ARTURO DE LA ORDEN HOZ.

CALVO HERNANDO, MANUEL:
Ciencia española actual. Servicio Informativo Español (MIT). Madrid, 1968, 144 pp.

En su colección de Documentos Informativos el SIE publica un nuevo volumen titulado *Ciencia española actual*. Se refleja en él muy claramente cuál es el moderno concepto de un libro en el último tercio del siglo XX. Hace cincuenta años los españoles que se enfrentaban con el problema de nuestra ciencia solían enzarzarse en rencorosas polémicas que frecuentemente degeneraban en ataques personales. Menéndez Pelayo, siempre dispuesto a romper una lanza en defensa de las glorias patrias, defendió con ardor la existencia de una ciencia española

la y, sin embargo, hay que reconocerlo, de la lectura de sus apasionadas páginas no salimos plenamente convencidos de que la ciencia haya sido un próspero cultivo en nuestras tierras.

«Nuestra historia científica—dice el gran don Marcelino—dista mucho de ser un páramo estéril e inclemente; en la Edad Media y en el siglo XVI es hasta gloriosa: tuvo también días de gloria en la restauración científica del siglo pasado, puede volver a tenerlos; aun en los tiempos más calamitosos, nunca dejó de existir, aunque fuese a título de excepción, un Omerique en matemáticas, un Salvador en botánica; pero es cierto que esa historia, tomada en conjunto, sobre todo después de la Edad Media y de los grandes días del siglo XVI, está muy lejos de lograr la importancia ni el carácter de unidad y grandeza que tiene la historia de nuestro arte, de nuestra literatura, de nuestra teología y filosofía, no meramente de las ciencias políticas y morales, como algunos dicen, sino de la filosofía pura, de la metafísica pura y neta que en la patria de Vives, de Fox Morcillo y de Suárez, bien puede llamarse por su nombre sin reticencias ni subterfugios. Por el contrario, la historia de nuestras ciencias exactas y experimentales, tal como la conocemos hasta ahora, tiene mucho de dislocada y fragmentaria; los puntos brillantes de que está sembrada aparecen separados por largos intervalos de oscuridad; lo que principalmente se nota es falta de continuidad en los esfuerzos; hay mucho trabajo perdido, mucha invención a medias, mucho conato que resulta estéril, porque nadie se cuida de continuarle, y una especie de falta de memoria nacional que hunde en la oscuridad inmediatamente al científico y a su obra» (1).

Perdónese la extensión de la cita en gracia a la firma que la avala y al valor de su testimonio. Si la hemos traído hasta aquí es para poner un ejemplo de lo que no hace ni se propone hacer Manuel Calvo Hernando, el autor del libro que comentamos. Muy al contrario se limita a enumerar, ordenándolos, esos *puntos brillantes* de que hablaba Menéndez Pelayo para que el lector deduzca la escueta afirmación con que el libro se abre: «La ciencia española marcha con ritmo creciente.»

El contenido del libro está agrupado en seis capítulos. El primero de ellos dedicado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, es notoriamente más largo que los demás, pues en él se incluye la labor desarrollada por todos los institutos y centros que de él dependen. El segundo y el tercero, muy breves, informan al lector sobre la España atómica y

(1) MENENDEZ PELAYO, MARCELINO:
Ciencia española, II, 473.

sobre la nueva investigación agrícola, respectivamente. Las entrevistas con cuatro científicos españoles (el profesor Armenteros, el profesor Manuel Losada, el doctor Manuel Ballester y don José María Torroja Menéndez) dan tema para el cuarto capítulo. Otra serie de investigaciones constituye el quinto: la confección del Atlas Nacional llevada a cabo por el Instituto Geográfico y Catastral, la labor del INTA en el campo aeronáutico y aeroespacial, la tarea realizada por el Instituto Nacional de Electrónica y el Centro de Cálculo Electrónico de la Universidad de Madrid, así como por los Institutos de Oceanografía, de Investigaciones Pesqueras y por los Servicios de Asesoría Biológica pertenecientes a la Dirección General de Pesca Marítima. El libro se cierra con unas breves líneas de esperanza dedicadas al futuro de la investigación española basadas fundamentalmente en la atención que el II Plan de Desarrollo presta a la política de investigación.

Para aquellos lectores que ante el título de este libro se planteen escépticos la vieja cuestión: «¿Existe, realmente, una ciencia española?» encontramos unas líneas del autor que quizá ayuden a despertarles el deseo de conocer con datos objetivos lo poco o mucho que en el terreno de la ciencia se hace en la España de hoy: «Los científicos españoles trabajan en silencio y casi a escondidas de la gente; sus nombres apenas si aparecen en los periódicos, y cuando hablan en público o escriben, tratan exclusivamente temas de su especialidad. La química, la física, la biología, la bioquímica, la energía nuclear, las ciencias médicas, las ciencias aplicadas, son otros tantos campos en los que centenares de españoles en conexión con el resto del mundo, luchan cada día con las dificultades de toda investigación, y tratan de cooperar con sus colegas de los demás países en esa empresa gigantesca y alucinante que es el dominio de la Naturaleza.»

Si acabada la lectura del libro el escepticismo se ha trocado en esperanza, no cabe duda de que Calvo Hernando ha logrado con la simple y humilde labor informativa más que con cualquier otra actitud polémica.—CONSUELO DE LA GANDARA.

Educación y Desarrollo en la América Latina. Unesco. Editorial Solar-Hachette. París, 1967, 135 páginas.

En su colección «Dimensión americana», la Unesco ha recogido en forma de libro este documento básico de la Conferencia de Ministros de Educación y ministros encargados del Planeamiento económico en los países

de América Latina celebrada en Buenos Aires en junio de 1966. El documento fue elaborado por el profesor José Blat.

El interés que puedan tener para el lector español los problemas educativos de países que están en vías de desarrollo nos ha animado a comentar este libro, en el que, sin duda, se tratan muchas cuestiones que tienen mucho que ver con los problemas educativos españoles.

El profesor Blat comienza su estudio examinando las exigencias que el desarrollo plantea a los sistemas educativos y ofreciendo algunas de las características de la sociedad que el desarrollo origina. Dentro de esta primera parte se da al lector una visión global de las necesidades de profesionales y de mano de obra en América Latina, así como la evolución previsible que experimentará el empleo.

A continuación trata de determinar en qué medida los sistemas educativos responden a dichas exigencias, con el fin de aportar elementos de juicio útiles para emprender planes y reformas ulteriores en el campo educativo. La respuesta se hace desde dos enfoques principalmente: 1.º el nivel educativo de la educación o rendimiento cuantitativo de los sistemas educativos; 2.º la estructura de éstos y la orientación y contenido de la educación. En ambos casos las afirmaciones del profesor Blat están apoyadas en una serie de datos que se exponen en cuadros adjuntos. El autor llega a la conclusión de que *la respuesta que dan los sistemas educativos a las exigencias que plantea el desarrollo es insuficiente e inadecuada en algunos aspectos. Si se acepta con un criterio fatalista e imposible de superar el concepto de que cada sistema educativo constituye un reflejo fiel de la sociedad en que está inserto, se corre el riesgo de avanzar muy lentamente. Frente a esta posición es más positivo, sin duda, seguir los ejemplos muy aleccionadores y estimulantes de países que han sabido romper ese círculo vicioso y que, mediante un esfuerzo inteligentemente concebido y dirigido en torno a la educación, han conseguido resultados altamente satisfactorios.*

La segunda parte del documento trata de establecer las bases para una nueva política educativa en aquella determinada región (América Latina), según las demandas que la evolución social plantea y teniendo en cuenta, en cada caso, las aspiraciones nacionales y los condicionamientos demográficos, económicos, políticos, culturales y sociales. No se trata, pues, de dar un esquema válido para todos los países, pero sí de hacer, ante la existencia de ciertos problemas neurálgicos comunes en los sistemas educativos de la región, un análisis en

común de ellos. En consecuencia, los temas analizados son: la proporcionalidad de la pirámide educativa y las metas cuantitativas; la estructura de los sistemas educativos; la educación general especializada; la educación permanente de adultos y programas de alfabetización; la administración educativa; la evaluación y calidad de la educación; la formación de personal para los servicios educativos.

Por considerarlos de sumo interés, queremos apuntar, rápidamente, los principales problemas que plantea una posible acción educativa orientada hacia el futuro y que el profesor Blat recoge en las conclusiones de su libro.

1.º Las características de la pirámide educativa de la América Latina muestran que en las metas cuantitativas que convendría establecer no sería tan importante aspirar a un incremento de matrícula como lograr una mejora en las tasas de retención, adecuar la edad cronológica de los alumnos a la correspondiente al año escolar que cursan y establecer un mayor equilibrio profesional entre la matrícula de los distintos niveles educativos.

2.º A la pregunta de si la tendencia a la prolongación de ciclo obligatorio, que empieza a manifestarse en la región, pudiera ser prematura, se puede contestar desde dos posiciones: la de otorgar prioridad a la generalización de la educación primaria a toda la población en edad escolar o la de iniciar, ya desde ahora, el avance que supone la prolongación, aunque solamente afecte este beneficio a parte de la población escolar que termina la primaria.

3.º Se advierte en la mayor parte de los países latinoamericanos una corriente en favor de la reforma del primer ciclo posprimario, que puede afectar a su inserción en la estructura del sistema educativo y a su orientación y contenido.

Ante las soluciones adoptadas en otras regiones del mundo, se considera que la adopción de una base común parece socialmente más justa y más conveniente desde el punto de vista de la orientación profesional al permitir que ésta se realice en una edad en que se manifiestan más claramente las aptitudes del estudiante.

4.º La estructura del sistema escolar requiere modificaciones para adaptarse mejor a la estructura ocupacional dada la presión creciente que ejerce la sociedad actual en el campo profesional.

5.º El equilibrio entre educación general y especializada constituye una exigencia ineludible de acuerdo con una concepción integral del hombre.

6.º Aunque la formación del individuo no puede ser el resultado exclusivo de la acción escolar, competen a ésta dos aspectos

esenciales: proporcionar una formación intelectual lo más completa posible y desarrollar el sentido de responsabilidad.

7.º En todo plan de formación especializada hay cuatro núcleos de acción pedagógica: los conocimientos originados en la transformación o adaptación de disciplinas de formación general que dan la comprensión y la base para la acción profesional; la formación instrumental propia de la especialidad; la formación operativa, basada en las necesidades de colaboración humana, y la ética profesional.

8.º La alfabetización de adultos, aún de penosa actualidad en América Latina, no puede llevarse a cabo ocasional y aisladamente, sino dentro del amplio cuadro de las realizaciones sociales y económicas.

9.º En consecuencia, la acción alfabetizadora debe planificarse cuidadosamente y vincularse con los planes de desarrollo.

10. La educación permanente de adultos, muy necesaria en América Latina, exigirá ampliar el campo de la política educativa y vincularla a instituciones y entidades extraescolares.

11. Las instituciones del sistema educativo regular pueden realizar importantes cometidos de educación permanente, sin menoscabo de la acción sistemática que vienen realizando.

12. La complejidad creciente de la administración educativa y el volumen e importancia de las responsabilidades que asume, exigen que se dedique una especial atención a su renovación y perfeccionamiento.

13. La introducción de los servicios de planeamiento educativo ha contribuido a evitar la improvisación y a que se estudien conjuntamente los problemas que plantea el desarrollo, pero se advierte la necesidad de formular pautas para el desarrollo educativo a corto plazo, de tal modo que se resuelvan problemas apremiantes y de estudiar con mayor profundidad y detalle planes de más largo alcance que contribuyan decisivamente a acelerar y producir cambios de orden social y económico.

14. La importancia que tiene la función de supervisión de la administración educativa parece exigir que se dote de una formación específica al personal de la misma, que se aumente su número y que se revisen los procedimientos y técnicas de su actuación.

15. A pesar de haberse aumentado los presupuestos de educación en los países de América Latina, persiste la desproporción entre las partidas de personal y otros gastos operacionales, así como entre los tres niveles de la estructura.

16. Los elementos esenciales sobre los que habría que actuar

para mejorar la educación son: la estructura del sistema, la administración, las personas que intervienen en el proceso educativo, como factor más destacado, las instituciones y los planes y programas.

17. La formación del personal docente, técnico y administrativo de la educación constituye el problema más vital del sistema educativo en relación con la eficacia de éste.

18. Las necesidades en este campo ponen en el primer plano de la acción ministerial la reforma de las Escuelas Normales, la creación de centros de perfeccionamiento del Magisterio de todos los niveles y una mayor vinculación para los fines de formación y capacitación entre las Universidades y los Ministerios de Educación.

19. Se advierte, cada vez en mayor medida, la necesidad de formar especialistas y dirigentes de la educación que orienten y estimulen al personal implicado en la obra educativa.

Acabada la lectura del libro que comentamos no podemos dejar de reconocer que muchas ideas están palpitantes en los problemas educativos españoles. Esto sólo bastaría para recomendar su lectura a los que en España se interesan por la educación si no fuera suficientemente atractiva otra razón más directa: la de conocer de manera muy clara, ordenada y, sobre todo, en términos rigurosamente modernos, los problemas que la educación plantea en nuestros países hermanos.—CONSUELO DE LA GANDARA.

Look, Listen and Speak. Audiovisual Method for learning english, realización de CELA. Centro Experimental de Lingüística Aplicada. Ediciones S. M. y Enosa.

Este método modernísimo y eficaz del aprendizaje del inglés está destinado a alumnos de enseñanzas de grado medio y de lengua materna española de edades comprendidas entre diez y catorce años; consta de cuatro cursos, y todos ellos incluyen material audiovisual para apoyo de la clase. Sirven, pues, maravillosamente las necesidades lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato de los primeros cursos del plan 1967 y, al mismo tiempo, las de los escolares de los grados superiores de la escuela primaria, a los que, según los cuestionarios vigentes, se les exige también el aprendizaje del inglés.

El método en su conjunto se compone de diversos elementos: un libro de texto ilustrado, para el alumno, lujosamente editado por Ediciones S. M., siguiendo en esto la trayectoria ya conocida en su larga publicación de textos, además del contenido valioso. Para el profesor, animador y realiza-

dor de la clase, una serie de cintas grabadas para clase audiovisual o para laboratorio de lenguas, con la integridad de los diálogos, lecturas, dictados y ejercicios de fonética incluidos en el texto del alumno; completan el bagaje destinado al profesor una serie de cincuenta filmas dobles, en color, para proyección fija, con la totalidad de los dibujos que componen el texto del alumno, además de un libro del profesor.

La presente obra viene a llenar un vacío en este terreno y tiene, en mi opinión, un doble valor desde el punto de vista editorial y didáctico. Respecto del primero, es alentador y ejemplar que para la confección de un buen método de aprendizaje del idioma inglés, y en general de cualquier lengua moderna, se hayan conjuntado en equipo organismos diferentes estatales y paraestatales para aportar cada uno de ellos lo mejor y más eficaz de su competencia. En efecto, la Secretaría General Técnica, con su equipo, ha aportado las voces, filmas y dirección técnica del método. Ediciones S. M. pone a disposición su experiencia en impresión de libros asimilándose perfectamente el objetivo de la obra, puesto que en su equipo se integran técnicos de diversos países en constante relación con la cuestión editorial. Para ser más completo el esfuerzo, Enosa es la suministradora y productora del material audiovisual que se utiliza.

Es necesario advertirlo para que se prodigue más de lo que hasta ahora se produce; cuanto más elementos implica la realización de una obra aprovechable, tanto más necesaria es la labor de equipo. No es posible la posesión de lo mejor y más práctico por parte de una empresa editorial, y, por otra parte, el reconocimiento recíproco de la competencia en diversos aspectos de editoriales y casas productoras de material es digno de encomio y constituye un ejemplo a seguir en bien de los estudiantes y para la mejora de los libros de texto.

El valor didáctico es aún más relevante. La forma de presentar la lengua supone una revolución en cuanto al procedimiento. La tradicional manera de aprender el inglés empezando por el alfabeto, nombres, verbos, es decir, a través de una visión gramatical fría, racional, cuando la mentalidad del chico no estaba capacitada para ello, se destierra en el presente método para dar paso a la motivación continuada de la atención y del agrado del muchacho por medio de conversaciones escenificadas, vividas por él: la casa, la escuela, los viajes, el álbum de fotografías, un accidente, yendo a casa del médico, el cumpleaños, etc.

No es otra cosa que la puesta en práctica del aprendizaje del in-

glés en clase colectiva, como lo aprenden los pequeños hablando y conviviendo con nativos o viviendo en el país correspondiente, sin agobios gramaticales ni preocupaciones semánticas que entorpecen para siempre el verdadero aprendizaje. Esto ya supone un gran avance porque su eficacia ha de ser auténtica. El chico se veía frustrado en otros tiempos (yo diría también el adulto), porque conocía muchas filigranas de la gramática inglesa, pero era incapaz de contestar a la frase más sencilla cuando se encontraba en el país de origen.

El éxito del método está en que los alumnos, precedidos por la pronunciación del profesor, establecen diálogos continuos con el inglés actual de nuestros días, y sólo a base de ellos se ejercitan en conversación libre, se les da vocabulario y se les entrena en formas verbales no descarnadas e independientes, muertas de sentido para ellos, sino que las han pronunciado integradas en las frases del diálogo anteriormente mantenido. En definitiva, el chico habla y afirma después, su vocabulario con los esquemas funcionales que le explican la trabazón de las palabras que pronunció, pero con la misma sencillez de las respuestas dadas a los porqués que intrigan la curiosidad del pequeño. El cuidado y selección de dibujos, así como la caracterización de los personajes que intervienen en ellos merecen también una mención especial. Indudablemente aprenderán inglés los muchachos, y con gusto, que es muy importante.

Termino con una anécdota que me sucedió sobre el particular en Vitoria. Coincidió con el embajador de los Estados Unidos, Mr. Cabot Lodge, en la mesa del hotel Frontón, y me decía que él hablaba español porque no se cuidaba demasiado de la perfección gramatical, hablaba con la gente sin más; en cambio, su secretario, que era minucioso en el aspecto gramatical, apenas abría la boca. Este es el caso. La perfección gramatical pormenorizada vendrá después con una mayor capacidad mental.—ISABEL DIAZ ARNAL.

STOECKER, KARL: *Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung.* Ehrenwirth Verlag. Munich, 1968, 343 pp.

Debido a la desigualdad de oportunidades que entraña la «formación de minorías selectas», ha dejado de ser un ideal válido de la política escolar y cultural; por eso son combatidos los sistemas que suponen una discriminación práctica de una gran parte de la población escolar desde una edad temprana y se pretende abrir el camino «hacia arriba» al mayor número posible de jóvenes, al igual que

ocurre ya en algunos países (Estados Unidos, Rusia). Por la misma razón ha constituido el blanco de acerbas críticas el «grado superior» de la escuela primaria alemana (*Oberschule*) y se ha vislumbrado la solución en la *Hauptschule*, de cinco cursos de duración, a partir del quinto día de escolaridad obligatoria, una especie de «secundarización» de dicho grado superior.

El autor—conocido por su importante monografía titulada *Formas actuales de enseñanza*—se enfrenta en este extenso trabajo, de apretada tipografía, con toda la problemática pedagógica, didáctica y organizatoria de la reforma propuesta, cuando ésta constituye aún un tema de discusión, la opinión pública demuestra escaso interés y el cuerpo docente vacila entre posturas de esperanza, duda, preocupación e, incluso, resignación precoz. Stöcker se propone describir la misión de esta enseñanza en el marco de una concepción general, su novedad respecto al grado superior de la primaria y el estado actual de la cuestión. Tras el examen de los defectos y necesidades del repetido grado superior (falta de un ideal cultural definido, problema no resuelto de los contenidos didácticos, escaso rendimiento docente y discente, metodología insatisfactoria), y después de repasar la evolución histórica de la enseñanza primaria, deduce la misión formativa de la nueva *Hauptschule*, de las necesidades de la sociedad moderna en cuanto al mundo del trabajo, los aspectos político-sociales y el nivel cultural.

Señala seis motivos para la reordenación y expansión de la *Hauptschule* existente: 1) prolongación de la escolaridad con nuevas posibilidades formativas («escuela de adolescentes, aunque acoja a los alumnos desde antes de la pubertad»); 2) permeabilidad del sistema escolar (facilidad de pasos de un tipo de enseñanza a otro); 3) necesidades laborales y sociales de la comunidad («escuela de iniciación profesional»); 4) necesidad del aumento de rendimiento, también en el escalón del pensamiento abstracto («escuela competitiva»); 5) enseñanza diferenciada (promoción de los dotados en los distintos campos), y 6) personalidad propia que puede adquirir dentro de la organización de la enseñanza.

Teniendo en cuenta tales aspectos, la escuela proyectada sería: a) un centro de *formación intelectual* para alcanzar, mediante la *enseñanza*, una *conducta cultural* racional; b) un centro de *orientación e iniciación profesionales* para conseguir, mediante la *educación laboral*, una *conducta laboral* adecuada; c) un medio de *formación social*, a través de la *educación político-social*, encaminada

a una *conducta social* humanamente digna, y d) un espacio para el desarrollo de las *fuerzas creadoras*, mediante su *ejercicio*, con la meta de una *conducta* valiosa en el *empleo del ocio*.

Tres cuestiones importantes se refieren a las materias de enseñanza, a la Didáctica especial de la *Hauptschule* y a los problemas de organización escolar. El que Stöcker no ofrezca en tan detallada exposición una relación de las primeras se explica, por una parte, por la existencia de nuevas «unidades didácticas» globales en vez de las «asignaturas tradicionales», y, por otra, por la necesidad de estudios más detenidos. De todos modos, la *Hauptschule* así concebida se distinguiría del actual grado superior de la enseñanza primaria por las mayores exigencias en la lengua materna—el autor es profesor de Didáctica especial del alemán—, por la introducción de un idioma moderno, por Matemáticas superiores y por una enseñanza de Física y Química de enfoque técnico. A su lado subsiste la enseñanza de Geografía e Historia y se concede gran importancia a la formación cívica, a los trabajos prácticos y a las actividades artísticas. En cuanto a la didáctica, se acentúan las nuevas formas (enseñanza individualizada, trabajo en equipo, diálogo instructivo), haciendo constar que no se puede ahorrar a los alumnos el esfuerzo del trabajo ni la molestia de su comprobación, y se señalan los problemas de organización escolar, bastante complejos debido a la coexistencia de grupos por edades y por niveles, así como de enseñanzas comunes y otras optativas según aptitudes, intereses y rendimiento general.

La obra de Karl Stöcker es ambiciosa, casi tanto como sus planes para la *Hauptschule*. El subtítulo—«Proyecto y realización»—no significa que desciende a todos los detalles de la realización práctica; se trata más bien de una elaboración teórica que pretende servir de base. Uno de sus grandes méritos consiste en no dejar «cabos sueltos», ni conceptos manejados sin aclaración («Pedagogía reformista», «enseñanza laboral», «diálogo instructivo», «adolescencia cultural», «estilos didácticos», etc.) ni puntos de vista desatendidos. De esta manera cierra el libro un repaso de las posibilidades de realización y condiciones previas desde los ángulos de los alumnos y padres, docente, organización de la enseñanza y Ciencia pedagógica. Ante el lector se abre un amplio panorama crítico de las realidades y tópicos («organización triple de la enseñanza», «segunda vía formativa», etc.) de un país que tanta importancia tuvo y tiene para la Ciencia de la educación.—ZOLTAN A. RONAI.

SEGLING, DIETER: *Das Problem der Überforderung im Kindes- und Jugendalter*. Verlag Julius Beltz, Weinheim - Berlin, 1968, 247 pp.

En la discusión sobre los problemas de la enseñanza se repite una y otra vez el reproche de la sobrecarga (*surmenage*, *Überforderung*) de los alumnos en la escuela, sobre todo en el Bachillerato. El fenómeno no es nuevo; Segling dedica toda la primera parte de su obra *El problema de la sobrecarga en la infancia y adolescencia* al estudio del mismo en el siglo XIX, cuando se interesaban especialmente los médicos por «la influencia de la escuela sobre la salud» y formulaban por primera vez las exigencias de la higiene mental en la escuela. La cuestión no perdió en absoluto su interés, antes al contrario, pues hoy se preocupan por ella también pedagogos, sociólogos y psicólogos: además las experiencias de los centros de orientación educativa, cuyo material presenta y evalúa el autor, demuestran su actualidad. En cuanto al mismo concepto de la sobrecarga Segling hace constar que: 1) sólo se puede hablar de ella cuando se observan trastornos de conducta o perjuicios para la salud del educando; 2) sólo el individuo y no la colectividad puede estar sobrecargado (no, por ejemplo, «los alumnos del Bachillerato»); 3) sólo se produce sobrecarga cuando el alumno intenta satisfacer las exigencias inadecuadas y traspasa sus propias limitaciones, lo que lleva a conductas erróneas, reacciones agresivas, trastornos depresivos, rendimiento insuficiente y perjuicios para la salud.

Los estudios psicopedagógicos relativos a la sobrecarga describen el origen y el desarrollo del fenómeno: 1) Reviste una gran importancia el «factor tiempo»; 2) el éxito depende de la «energía vital» y «estructura temperamental» del menor, así como de la ayuda pedagógica recibida; 3) los trastornos de las relaciones afectivas entre educador y educando afectan también a la capacidad de rendimiento y dificultan la integración social, de modo que surge el peligro de la sobrecarga; 4) los aspectos de la Psicología profunda facilitan la comprensión de los trastornos de la conducta causados por la sobrecarga.

El autor presenta 59 casos, y con ellos ilustra los distintos tipos de sobrecarga (de los superdotados, infradotados, durante la crisis evolutiva, etc.), así como los factores familiares y sociales que influyen en ella (ilegitimidad, hijo único, muerte de la madre, separación de los padres, intervención de los abuelos en la educación, ambiente de lujo, etc.). Llama la atención la frecuencia con que aparece, como factor determinan-

te, la actitud autoritaria y/o la excesiva ambición de los padres y, a veces, la resignada afirmación de que no ha sido posible corregir la conducta paterna mediante el consejo pedagógico del Centro de Orientación Educativa. La actividad de tales centros se halla aún en sus comienzos y no ha despertado el eco debido entre los padres. La Conferencia Federal de Orientación Educativa (Francfort, 1966) hizo constar, por ejemplo, que de 7.345 madres interrogadas, sólo el 1,3 por 100 había acudido a un centro en busca de consejo, «aunque un porcentaje notablemente superior de sus hijos mostraba dificultades». El autor propone precisamente la creación y ampliación de estos servicios en las circunscripciones escolares, siguiendo modelos americanos, con la colaboración de expertos de Pedagogía social, Psicología escolar y Psiquiatría infantil y juvenil.

Dieter Sengling, en su documentado y detallado trabajo, no agota, a nuestro modo de ver, el tema de la sobrecarga escolar o lo hace sólo desde un punto de vista determinado: la reacción subjetiva y anormal del alumno. En un sentido más amplio cabe hablar de una sobrecarga objetiva cuando el tiempo, absorbido por las horas de clase, estudio, deberes y viajes a la escuela es excesivo y el dedicado al sueño, entretenimiento y actividad libre y creadora, demasiado escaso, incluso si no se diagnostican trastornos de la conducta ni daños inequívocos de la salud física o mental. También puede considerarse como prueba de tal sobrecarga el hecho de no alcanzar los fines pedagógicos y didácticos propuestos o prescritos: si los profesores no pueden explicar debidamente todo el programa, si la mayoría de los alumnos no es capaz de seguir con aprovechamiento la marcha ni asimilar lo estudiado y si no reciben éstos la preparación intelectual que de un determinado grado de enseñanza esperan el inmediatamente superior, el sistema escolar del país y, en definitiva, la sociedad. Pero, naturalmente, esta faceta ya escapa a la incumbencia de los servicios de orientación educativa.

La obra se publicó en la colección de *Estudios Pedagógicos de Marburgo*, dirigida por el profesor E. Blochmann. — ZOLTAN A. RONAI.

AGAZZI, ALDO: *Les aspects pédagogiques des examens*. L'éducation en Europe, Série II, N.º 10. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Estrasburgo, 1967, 152 pp.

La obra del conocido catedrático milanés constituye el primer análisis sistemático y científico

del problema de los exámenes desde que la Conferencia de los Ministros Europeos de Educación calificó «los exámenes tradicionales», tal como están organizados en la mayoría de los países, de «pruebas de selección abusivas», y el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa decidió volver a examinar la cuestión a nivel internacional. Agazzi enfoca el tema como problema de la Pedagogía comparada, en el marco de los aspectos socioculturales de la civilización actual (industrialización, progreso técnico, nuevas profesiones y especialidades, expansión de la forma de vida humana, elevación del nivel de vida, transformación del papel de la enseñanza, aumento de la población escolar, etc.), centrando la atención en la instrucción secundaria. Distingue, principalmente, dos sistemas escolares: el llamado «europeo», (adoptado en toda Europa, África, Asia e Iberoamérica), de carácter «selectivo y eliminatorio», y el llamado «americano», aplicado tan sólo en seis o siete países, que pretende llevar el mayor porcentaje posible de alumnos al nivel cultural más alto posible. Las tendencias de reforma señalan, sin embargo, en todas partes en la misma dirección: prolongación de la escolaridad obligatoria, expansión de las enseñanzas, mayor igualdad de las oportunidades y conversión de la orientación profesional en orientación *escolar y profesional*. Las posibilidades de realización difieren, pero en ningún país se registran iniciativas contrarias. De acuerdo con esta situación el autor propugna un sistema de orientación continua de los alumnos—con introducción de períodos de observación (Francia) u orientación (Italia) al final de la enseñanza primaria, creación de una escuela secundaria única—, un sistema que facilite en todos los niveles el paso de un tipo de enseñanza a otro, evita la imposición de elecciones prematuras y permite corregir las opciones erróneas sin grandes pérdidas de tiempo. Concede la preferencia al «balance de la escolaridad» del alumno, establecido por los profesores sobre la base de una evaluación continua, frente a la apreciación única en el momento del examen. Tal solución no puede exigir tampoco la desaparición de los exámenes, que pueden tener efecto orientador para los profesores, padres y alumnos y ser necesarios para una capacitación profesional definitiva. Pero se requiere un replanteamiento, plasmado en una nueva reglamentación que: 1. Atribuya una mayor importancia a las aptitudes y capacidades que a los conocimientos; 2. Reprima la tendencia de proliferación de los exámenes, y 3. Defina claramente los objetivos de cada examen necesario (exa-

men de aptitud - examen de control). Sobre estas bases hay que desarrollar también la Docimología, esa «nueva ciencia del control y evaluación del trabajo escolar». No se puede desconocer, por otra parte, que semejante cambio profundo tiene que repercutir necesariamente en los métodos didácticos y que es necesario dedicar una atención preferente al mantenimiento de la *calidad de la enseñanza*, pues puede estar seriamente amenazada a tenor de la creciente expansión de la misma. Agazzi se detiene también en problemas tan concretos de la cooperación como las *escuelas internacionales y escuelas europeas*, así como la equivalencia de los exámenes y títulos.

Como observación final quisiéramos añadir que, hasta la realización de la reforma propuesta en esta obra y en otras similares citadas por el autor y donde no resulta factible aún, nos parece necesario y urgente el perfeccionamiento del «examen tradicional» en el sentido de una mayor «estandarización» para reducir al mínimo el margen del azar y de los criterios puramente personales del examinador.—ZOLTAN A. RONAI.

LES ENFANTS DE BARBIANA:
Lettre à une maîtresse d'école.
Mercure de France, París, 1968.

Se trata de un libro que ha producido gran revuelo, lo mismo en Italia, donde se publicó en 1966, que en Francia, cuya traducción ha llegado a nosotros. En la fajilla de propaganda, la editora francesa reproduce un párrafo publicado en el *Nouvel Observateur*, que dice así: «Un libro que deberían leer todos los maestros, todos los profesores y M. Edgar Faure.» Suscribimos, por nuestra parte, este juicio del semanario francés, porque se trata, en verdad, de una obra que, sin hipérbole, puede calificarse de impresionante.

Nosotros no creemos, como se dice en la presentación, que sus autores sean ocho alumnos de la escuela que funcionaba en la casa de Dom Milani, el sacerdote de Barbiana, pueblo perdido entre las fragosidades de los Montes Apeninos. Pese a su lenguaje directo y «popular», que habrá ofrecido no pocas dificultades al traductor francés, un equipo de escolares no puede escribir una obra en la que, aparte el conocimiento pormenorizado de los defectos de la educación en Italia, muestra en no pocos párrafos la garra creadora del auténtico escritor.

Y para que sirva de diapasón que da el tono del contenido de la obra, he aquí algunos textos que acreditan dicha garra: Al hablar de dos niños que no volvieron a la escuela después del primer cur-

so, dice: «Están trabajando en los campos. En todo lo que comemos hay un poco de su pena de anal-fabetos.»

En otro párrafo hay esta reflexión profunda sobre la obra de la educación: «La enseñanza es la única cosa que separa al hombre del animal. El maestro transmite al niño todo aquello en lo que cree, aquello a lo que él está ligado, aquello que él espera. Al crecer, el muchacho añade algo de su cosecha, y así es como la humanidad camina hacia adelante. Los animales no van a la escuela y, a pesar del *libre desarrollo de su personalidad*, las golondrinas hacen el mismo nido desde milenios.»

Dom Milani recogió a un grupo de chicos rechazados por la escuela oficial, regida por una maestra. Contra ella, como representativa de la institución, se lanzan las críticas e invectivas. Una de las que sirven de *leit motiv* al libro es la que ataca los exámenes y los suspensos. He aquí algunas muestras de los postulados en que se asentaba el funcionamiento de la escuela de Barbiana: «Una escuela que selecciona, destruye la cultura. Al pobre le priva de los medios de expresión. Al rico le priva del conocimiento de las cosas. La escuela selectiva es un pecado contra Dios y contra los hombres.»

Y en otro lugar: «Aquí, de pie,

a dos pasos de mi mesa está usted. Usted que sabe las cosas, usted que cobra para ayudarme. Y en vez de ayudarme, pierde usted su tiempo vigilándome como a un ladrón.»

La estadística que el libro ofrece prueba irrefutablemente que los desertores de la escuela y los repetidores de curso, pertenecen en su mayoría a las clases económicamente menos favorecidas. Es probable que algunos lectores de la obra piensen que Dom Milani era comunista o, por lo menos, que tenía vocación de demagogo. Nada más lejos de la verdad, sin embargo. «La escuela comunista podría ser algo mejor; pero si enseñase, yo no quisiera tener que medir mis palabras. Ver la duda nacer en los ojos de los niños: ¿Dice la verdad o dice lo que hay que decir? ¿Es verdaderamente necesario pagar la igualdad a este precio?»

Lo que sirve de eje y nervio al libro es la convicción dolorosa de la existencia de «dos culturas»; una, constituida por las abstracciones de los libros, que tienen validez sólo en los círculos intelectuales, y la otra, integrada por el duro aprendizaje empírico de la vida de cada día. «Todas las clases tienen su cultura y no hay clase que tenga menos cultura que otra. Nosotros os damos la que tenemos. Es un poco de vida en la sequedad de vuestros libros, escri-

tos por gentes que no han hecho más que leer libros... Sobre los hombres también sabéis menos que nosotros. El ascensor es una máquina que ignora a los demás inquilinos. El automóvil, una máquina que ignora las gentes que van en tranvía. El teléfono, una máquina para no mirar de frente y para no entrar en las casas de los demás.»

Como se ve hay un realismo desgarrado, goyesco, en el libro. Es hijo de la amargura que en un alma cristiana, con honda vocación social, produce la división desde hace dos siglos entre la *alta cultura* y la *cultura popular*.

El escritor inglés, C. P. Snow, ha escrito un libro sobre *Las dos culturas*, refiriéndose a literatos y artistas por un lado, y a científicos y técnicos, por otro. Pero, con ser deplorable este abismo, más peligroso es el que conocía bien Dom Milani y le llevó a sacrificar varios años de su vida para elevar a un grupo de montañeses que, sin su ayuda, en vez de maestros y profesores, no hubieran podido ser, como sus padres, más que oscuros leñadores.

Es forzoso finalizar aquí esta reseña, porque el comentario del libro que nos ocupa y las sugerencias que origina en cada lector medianamente atento, precisarían un grueso volumen— ADOLFO MAILLO.