

# REVISTA DE EDUCACION

**Estudios.** José Antonio Pérez-Rioja: La educación de adultos (II), 49-52. Isabel Díaz Arnal: Los retrasados mentales frente a la opinión pública, 53-56. Gerardo Castillo Ceballos: Orientación integral del escolar y exámenes, 57-62.

**Crónica.** Carmen Fernández García: Congreso mundial de Ministros de Educación sobre el Analfabetismo, 63-65.

**Información extranjera.** María Concepción Borreguero: La Enseñanza Media en los Estados Unidos, 66-70.

**La educación en las revistas.** 71-74

**Reseña de libros.** 75-77

**Actualidad educativa.** 78-84



# REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL  
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La  
educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

PRESIDENTE DEL CONSEJO: Antonio Tena Artigas.—VOCALES: Luis Artigas  
Jacques Bousquet - Manuel Cardenal Iracheta - Enrique Casamayor  
(Secretario de Redacción) - P. José Estepa - Rodrigo Fernández-  
Carvajal - Consuelo de la Gándara - Feliciano L. Gelces - Emillo  
Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual  
Ibarra - Manuel M.<sup>a</sup> Salcedo - Francisco Secadas

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 9608 - MADRID 14

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<i>Ptas.</i>		<i>Ptas.</i>
España .....	40	Por 10 números:	
Iberoamérica ....	50	España .....	300
Extranjero .....	50	Iberoamérica ....	500
Núm. atrasado...	50	Extranjero .....	600

IMPRESA NACIONAL DEL  
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA  
MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA, 34 MADRID 14**

# ESTUDIOS

## II

### La educación de adultos

JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

*Doctor en Filosofía y Letras, Bibliotecario,  
Director de la Casa de Cultura de Soria*



#### II. LOS CURSOS DE EDUCACION DE ADULTOS

##### SU FINALIDAD

La doble finalidad social y cultural de los cursos de adultos puede resumirse en los aspectos siguientes:

a) Espolear la mentalidad de los distintos grupos de la población y mejorar las condiciones ambientales de su *habitat* en relación con las necesidades sociales y económicas actuales.

b) Proporcionar una preparación general básica y cultural a la vez que una suficiente formación técnica y profesional.

c) Despertar en las masas—especialmente en barriadas y poblaciones deprimidas—un sentido real y auténtico de la cultura.

d) Desarrollar el espíritu de convivencia, ya íntimamente, ya como participación activa de cada cual en las iniciativas y actividades de la vida comunitaria.

##### SUS FASES Y ASPECTOS

En los cursos de educación de adultos—por muy diversa que sea la índole de sus enseñanzas—pueden considerarse dos fases sucesivas: la primera, de emergencia o recuperación (ya de enseñanzas básicas, ya de formación profesional), y la segunda, la más importante, como desarrollo de la personalidad individual, bien dentro de unas líneas generales, bien polarizada hacia determinadas características o actividades.

El hecho mismo de que los cursos se dirijan a la población urbana—generalmente, periférica en las grandes ciudades—o a la población rural y a determinados sectores o grupos de personas implica, lógicamente, una gran diversidad de as-

pectos o matices, condicionados por el diferente grado de instrucción primaria, por la variedad de tipos humanos, por las especiales circunstancias de las zonas deprimidas (1), etc.

##### METODOS Y SISTEMAS

Esta misma variedad tipológica y ambiental rechaza todo intento de sistematización rígida, basada en unos moldes generales. Requiere, por el contrario, una gran flexibilidad metodológica. Viene a suponer, por lo tanto, algo así como una didáctica *sui generis*, modificable en cada caso particular.

Sin embargo, sí pueden tenerse en cuenta algunos principios como los siguientes:

1.º Hacer más activa la participación de la «masa» en las manifestaciones culturales, fomentando los círculos de estudio y lectura, investigación y discusión.

2.º Considerar todas las manifestaciones culturales como una sola unidad que, aunque se ramifique, debe ofrecer una perfecta conexión en su proyección e influencia espiritual sobre la «masa». Es preciso inculcar en la mentalidad popular el sentido de unidad de las artes y de la cultura.

3.º Partir siempre de un conocimiento a fondo de la propia personalidad de los adultos, de sus problemas, de sus experiencias y situación.

4.º Actuar directamente sobre grupos, entidades, asociaciones, etc.

(1) Dentro de las zonas deprimidas de Italia, recordamos aquí el Proyecto Avigliano, iniciado en 1963, en el que se incluye un interesante programa socio-cultural. Este Proyecto-piloto, que supone un ambicioso plan de sistematización en las «áreas no susceptibles de desarrollo» de la parte montañosa del Mezzogiorno, llamada l'Osso, en la provincia de Potenza (Basilicata), tiene como finalidad crear una nueva política, cuyo objetivo principal no es tanto resolver los problemas de Avigliano como el poner en marcha una eficaz y actual metodología de soluciones.

5.º Pasar a formas orgánicas en el trato y en las relaciones humanas.

6.º Realzar la importancia de los contactos sociales y fomentar el sentido de la responsabilidad individual y colectiva.

7.º Preparar un tipo especial de educadores que vengan a ser como un puente entre la educación escolar y la extraescolar.

En Italia, las clases de los cursos de adultos suelen constar de dos fases: la breve presentación del tema por parte del docente y, luego, la discusión o coloquio entre los asistentes.

Los métodos adoptados por los centros sociales italianos en la organización de tales cursos suelen ser:

a) Su preparación, mediante reuniones y discusiones, para suscitar y perfilar la temática y las características de los cursos.

b) Coloquios y cambios de impresiones con los docentes.

c) Coloquios entre profesores y asistentes.

d) Conversaciones sobre los temas que se desarrollan.

e) Discusiones acerca de otros temas propuestos y preparados por los asistentes.

f) Proyección de diapositivas y películas, no como complemento, sino como base de discusión.

g) Utilización complementaria de medios audiovisuales, periódicos y revistas, visitas a museos y exposiciones, paseos culturales, etc.

### PROGRAMAS

Las diferentes condiciones de los diversos grupos humanos y del medio ambiente son las que gradúan y matizan los programas de los cursos de adultos. En Italia se elaboran con una gran libertad por grupos y asociaciones autónomos de cada provincia que, por lo general, los someten a la aprobación—para su posterior patrocinio económico (2)—de la Dirección General de Cultura Popular.

Los cursos de adultos suelen realizarse en pueblos pequeños o agregados, en distritos o barriadas de ciudades, en zonas de nueva población, en centros sociales y de cultura popular y, por lo general, son más frecuentes en las provincias de mayor emigración.

Aunque la diversidad es grande—no sólo por razones geográficas, humanas y ambientales, sino por esa misma libertad de selección temática—, suelen desarrollarse con frecuencia programas como los siguientes:

- La familia, en sus relaciones sociales y educativas.
- Problemas de las madres.
- Problemas de los hijos.

(2) La contribución estatal, en el presente año de 1966, supone 1.000 liras por hora de clases en los cursos de adultos, más el 80 por 100 de los gastos de material y sostenimiento sufragados por la entidad o grupo organizador, si bien este porcentaje no debe rebasar las 30.000 liras.

- Problemas de las mujeres de hoy.
- Puericultura.
- Educación doméstica.
- Psicología infantil.
- El desarrollo médico-psíquico-pedagógico del niño.
- Las relaciones entre padres e hijos.
- Medicina familiar.
- Responsabilidad de la mujer en la sociedad moderna.
- La psicología de la edad evolutiva en el desarrollo profesional.
- Teatro popular.
- La televisión como ocupación del tiempo libre.
- El turismo en la formación cultural.
- Colectividad y convivencia.
- El barrio o el pueblo en que se vive desde el punto de vista urbanístico y ambiental.
- Otros temas generales de carácter histórico, económico y cultural.

En los centros sociales—cuando así lo aconsejan las características de los grupos asistentes—suele polarizarse la acción cultural de los cursos a ciertos aspectos:

a) *Grupos mixtos, con interés por la lectura.* En estos casos, las bibliotecas de los centros sociales son los núcleos vivos en torno a los cuales gira la actividad de los cursos. De la biblioteca surgen, muchas veces, los temas a tratar y siempre es la biblioteca la fuente de estudio y el medio informativo para los grupos de asistentes (por ejemplo, el Centro Sociale «Torrespaccata», a diez kilómetros al sur de Roma, o el Centro Sociale, de una barriada de la ciudad de Rieti, entre los que he visitado). Estos cursos tienen setenta horas de duración, de las que diez horas se dedican a visitas culturales, proyecciones, etc.

b) *Grupos mixtos, con interés por la técnica.* Tales son, entre otros, los cursos de mecánica, radiotecnía, aeromodelismo, etc. Duran también setenta horas, con veinte destinadas a visitas y proyecciones.

c) *Grupos o cursos mixtos, integrados por muchachas y muchachos de dieciocho a veintiún años.* En estos cursos suelen darse clases sobre legislación social, historia del trabajo, relaciones públicas, educación social, etc. Suponen cincuenta horas de clases, con otras veinte empleadas en diversas actividades complementarias.

### LOS «ANIMADORES» Y LOS JOVENES EN LA EDUCACION DE ADULTOS

Si el actual proceso de tecnificación hace más complejas las relaciones humanas y exige en la industria o en las oficinas la figura del «guía» o «animador», aún resulta más necesario en las enseñanzas para adultos, porque su papel es el de sugerir, suscitar y promover ideas, iniciativas, contactos y actividades. Su misión es difícil, por su gran complejidad, y exige, ante todo, una po-

derosa capacidad psicológica de observación y unas dotes singulares para el trato humano, así como para dirigir y organizar.

En Italia, los asistentes sociales que tienen a su cargo la misión de orientar y capacitar a los «guías» o «animadores» de los cursos de adultos suelen tender a:

1.º Mejorar la situación o ambiente socio-cultural de los grupos de una comunidad a ellos confiados.

2.º Guiar a los demás hacia iniciativas comunes, fomentando en ellos su participación activa y su sentido de responsabilidad.

3.º Estimular y mantener la participación ajena en relación con las actividades concernientes a la comunidad.

4.º Favorecer los contactos entre quienes se hallen interesados en la educación de adultos.

5.º Identificarse con los esfuerzos, propósitos y objetivos propios de aquellos grupos de los cuales son sus orientadores.

También se asigna a los centros sociales italianos una importante participación en el proceso de desarrollo comunitario. Tal actividad tiene dos facetas: o en sí misma (en sus aspectos deportivo, recreativo y cultural, propiamente «para jóvenes») o en relación con el papel que los centros sociales deben ejercer en el ambiente. En este último aspecto, les cabe a los jóvenes su inserción en la vida y el ambiente de la comunidad, ejercitándose en misiones de responsabilidad (dirección de grupos, etc.) y en otros servicios que pueden confiárseles. Las experiencias hasta ahora realizadas en este sentido demuestran plenamente que el joven puede ser—si se halla lo suficientemente formado y posee condiciones personales idóneas—el mejor reactivo dentro de una comunidad de adultos apática, desorganizada y desprovista de interés.

En los centros sociales, los jóvenes hallan siempre ocasiones propicias para adiestrarse en el difícil ejercicio de ser hombres: obtener la aprobación de los adultos en determinadas circunstancias; comprobar cómo es juzgada su propia actividad en el medio ambiente en que se mueven; reconsiderar con sincera autocrítica sus propias actividades dentro de su inserción en la comunidad de los adultos.

He aquí, pues, una interesante experiencia que brinda a los jóvenes el compartir con docentes y asistentes sociales determinadas tareas de educación de adultos, a la vez que la posibilidad para adiestrarse ellos mismos en su autoeducación cívica, interesándoseles, ya desde muy pronto, en todos los problemas de la comunidad a la cual pertenecen. Se les ofrece así una pronta y fácil apertura a la vida social, se acrecienta su propia capacidad de autocrítica y se les proyecta—por el solo contraste de su convivencia con personas de generaciones anteriores—hacia una mayor exigencia consigo mismos en lo que respecta al mejoramiento social y cultural.

### LOS CURSOS PARA ADULTOS: SUS TIPOS Y CARACTERISTICAS

Con la aprobación y bajo el patrocinio o subvención de la Dirección General de Cultura Popular, se vienen realizando en Italia—como aplicación de la ley de 16 de abril de 1953 y de sus disposiciones complementarias posteriores—los siguientes tipos de enseñanzas: cursos de educación para adultos, cursos para padres, cursos residenciales, coloquios y seminarios de estudios.

Los *cursos de educación para adultos*, organizados por entidades y asociaciones diversas, se proponen promover el múltiple desarrollo de la personalidad en los individuos y la inserción de éstos en la sociedad, a fin de hacer a todos los ciudadanos responsables y partícipes en la evolución cultural, social y económica del país. Sus programas—como se ha visto antes—pueden servir, con eventuales modificaciones o adiciones, a la más amplia diversidad de cursos, si bien dentro de unas características y exigencias comunes en cuanto a su finalidad formativa de educación integral.

Los *cursos para padres* se proponen el estudio de los problemas de la familia en el ámbito de la sociedad actual y el perfeccionamiento en la doble relación «familia-escuela» para integrar—armonizándolas—sus respectivas funciones educativas. Sus programas se ajustan a tan específica finalidad y se articulan en torno a los problemas morales, psicológicos y pedagógicos que hoy deben afrontar, conjuntamente, la familia y la escuela. La duración máxima de tales cursos es de treinta horas. Se organizan en colaboración con las escuelas y asisten a ellos los progenitores de ambos sexos. Son, sin duda, la más eficaz y original de las iniciativas para la educación de adultos realizadas en Italia, por su utilidad y sentido directo en el planteamiento y en la resolución práctica de uno de los problemas educativos básicos, más vivos e importantes. Implican y demuestran, a la vez, que la educación de los hijos es o debe ser paralela a la de los padres, en muchísimos casos con caracteres de urgencia, y no sólo en los países subdesarrollados, sino en general en todos, si bien con una problemática y unos matices diferentes.

Los *cursos residenciales*, organizados también por entidades o asociaciones diversas, se proponen el estudio a fondo de problemas particulares o de temas relativos a la vida social y cultural, a la vez que el análisis de métodos y técnicas de utilización de varios instrumentos culturales e informativos. Su característica—que les da nombre—es su desarrollo en un determinado centro. Suelen durar de cinco a quince días. En sus programas se prevén los coloquios, los trabajos de investigación y encuesta entre pequeños grupos y otros de carácter práctico, así como actividades recreativas y comunitarias.

Los *coloquios*—ya con carácter nacional o regional—suelen organizarse, durante cuatro a ocho días, por entidades diversas, para los do-

centes, «animadores» y responsables de los cursos de adultos.

Para contribuir a la formación científica y técnica de los «animadores» suelen organizarse también *seminarios de estudio*, de uno a dos meses de duración.

Todavía cabe hacer aquí referencia a otros tipos de cursos que, dentro del más variado carácter, se organizan actualmente en Italia: los *cursos para aprendices*, destinados a los jóvenes —unos 400.000 por año—, que hacen su ingreso en el mundo del trabajo, los cuales, además de una reeducación básica—de la que carecen o que es preciso completar—requieren un indispensable adiestramiento profesional; los llamados *corsi di richiamo scolastico*, dirigidos a los adultos que desean ampliar sus estudios primarios, comprendiendo fundamentalmente, en 40 lecciones, a lo largo de dos meses, lengua, cálculo y dibujo, aunque pueden también abarcar otras disciplinas; los *cursos itinerantes*, iniciados en Rieti, en 1953, y luego extendidos a otras provincias; los *cursos de zona*, comenzados en Nuovo (a base de los *centri mobili*), también en 1953 y extendidos, asimismo, a las demás provincias; o los *cursos de orientación musical*, que constituyen una importante aportación a la educación popular. Con ellos se pretende contribuir a la formación espiritual, social y educativa, ya que la influencia de la música en la personalidad humana se hace hoy más necesaria que nunca, porque el trabajo rutinario y mecanizado de nuestros días aleja al hombre, cada vez más, de los auténticos y puros valores del espíritu.

\* \* \*

Tan envidiable diversidad de cursos y enseñanzas para adultos se hace posible y se fomenta de manera creciente, gracias al gran número de entidades y asociaciones culturales o sociales hoy existentes en Italia. Como el gran árbol del que penden tales ramas, tenemos la «Unione Italiana della Cultura Popolare» (UICP), configurada como un órgano de coordinación entre las entidades laicas de educación y cultura. La UICP no se interfiere jamás en los programas organizados por las diversas entidades, pero siempre está pronta a intervenir para ayudar y aconsejar a todos hasta el límite de sus posibilidades.

Actualmente, 48 entidades forman parte de la UICP, que tiene como órgano de expresión la revista *La Cultura Popolare*, única publicación italiana sobre educación de adultos y la única también que dedica con regularidad una sección fija a los problemas de las bibliotecas populares. La UICP desarrolla asimismo otra importante tarea, es decir, la preparación de material didáctico: *fichas de lectura* (3), *fichas de películas* y *cajas de estudio*, las cuales ofrecen a los docentes y «animadores» el material indispensable para organizar y documentar ciertos temas en cursos de adultos (fichas de libros y de películas, textos, libros, folletos, revistas, filminas, diapositivas, etc.).

Resulta imposible—por falta de espacio—resumir aquí las características y las tareas específicas de las 48 entidades culturales integradas en la UICP. Sin embargo, no debo omitir, siquiera en brevísima síntesis, a la «Società Umanitaria», de Milán, que he tenido ocasión de visitar detenidamente, acompañado por el profesor doctor Mario Melino, uno de los mejores conocedores en su país de los problemas relativos a la educación de adultos y al empleo del tiempo libre.

Creada en 1893 por el Municipio milanés como voluntad testamentaria del que fué rico comerciante de Mantova, P. M. Loria, y luego de muy diversas vicisitudes, reconstruida hoy en un espléndido edificio, realiza una labor ingente y eficientísima en las más diversas facetas de la educación juvenil y de adultos, a la vez como centro de estudios sociales, de servicios escolares y paraescolares, y también como núcleo vivo y operante de iniciativas socio-culturales.

Por su parte, otra entidad autónoma, el «Istituto Servizio Sociale Case per Lavoratori» (ISS-CAL), de Roma, estimula, coordina y orienta las actividades de los centros sociales de todo el país, dando normas a los asistentes sociales y «animadores» de los mismos. A este respecto, consignemos por último que el «Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali» (CEPAS) tiene a su cargo la formación profesional de los asistentes, dentro de los más modernos sistemas pedagógicos.

(3) Haremos a ellas referencia en la parte III de este trabajo.

# Los retrasados mentales frente a la opinión pública

«Mental Retardation Project»

ISABEL DIAZ ARNAL

## LA UIPE Y EL «PROJECT» SOBRE EL RETRASO MENTAL

Desde su creación, la Unión Internacional de Protección de la Infancia, UIPE, se ha preocupado del niño mentalmente retrasado; en efecto, la declaración de los derechos del niño, promulgada en 1923, hace mención explícita de la protección a dispensar al niño retrasado. Gracias a la esforzada labor de la UIPE, esta declaración fué adoptada por la Sociedad de Naciones e igualmente por numerosos países a título individual. Y, por último, también bajo el impulso de la Unión Internacional de Protección de la Infancia, la Comisión social y la de los derechos del hombre procedieron, en el año 1959, a la revisión de aquella declaración primera, la cual ha sido adoptada oficialmente por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de dicho año.

El principio V de esta declaración estipula: «El niño física, mental o socialmente en desventaja debe recibir el tratamiento, la educación y los cuidados especiales que necesite su estado o su situación.»

Al adoptar esta carta, la organización de las Naciones Unidas se ha comprometido a incluir, en los asuntos oficiales de que ella se ocupa, el problema del niño mentalmente retrasado y de sus necesidades particulares, dando el apoyo necesario al desarrollo de programas específicos en favor de estos niños, a través de diversos organismos especializados de la organización.

Así, pues, se han sucedido reuniones internacionales que versaban sobre protección de la infancia, en las que no se descuidaba al retrasado mental; la de Bombay en 1952, el Congreso de Zagreb, en 1954. En este último se recogen aspectos importantes dentro de sus conclusiones: «Hemos comprobado que entre todos los problemas concernientes a las relaciones familiares de los niños deficientes hay un buen número que resultan de prejuicios acumulados. Sería necesario emprender en cada país grandes campañas para obtener del público una mejor comprensión de estos niños.»

Cuatro años más tarde, en el Congreso de Bru-

selas, varias comunicaciones presentadas sobre el retraso mental ponían de relieve las asociaciones de padres, considerándolos como miembros indispensables en el equipo de reeducación. Sin embargo, como el problema del retraso mental tiene una entidad importante puesto que, según las investigaciones de la Asociación Internacional para el estudio científico del retraso mental, cada veinte segundos nace en el mundo un niño retrasado; y, si su vida no fuera precaria en muchos países todavía, los retrasados mentales representarían una población casi equivalente a la de los Estados Unidos de América o a la de la Europa de los seis (Francia, Italia, Alemania occidental, Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos).

Ello ha llevado a la creación, dentro de la UIPE, del Mental Retardation Project, encomendado a un equipo de especialistas que, dirigidos por Gunnar Dybwad, director del proyecto a escala mundial, realizan una serie de visitas a diferentes países con objeto de comprobar el estado del problema, para después orientar sobre los distintos aspectos del mismo.

Durante los años 1964 y 65 se han mantenido contacto con países europeos y americanos, bien personales o por correspondencia, con objeto de llevar a cabo los objetivos del proyecto, entre los que destacan:

a) Ayudar y aconsejar a las organizaciones miembros que están particularmente interesadas por el retraso mental de niños y jóvenes, organizar jornadas de estudio o seminarios para la formación de personal.

b) Estimular las consultas con los gobiernos y los países en vías de desarrollo y todos en general, concernientes a las medidas a tomar en el dominio de la formación profesional y de la rehabilitación de niños y adolescentes mentalmente retrasados.

c) Colaborar con los funcionarios apropiados de la FISE, OMS y Unesco y espolear sus actividades para prever en sus programas las medidas para la rehabilitación de los retrasados mentales y asistir a las organizaciones para que las pongan en práctica por medio de orientación consultiva.

La visita girada a España por el director ge-

neral del «Mental Retardation Project», Mr. Dybwad, para conocer instituciones de retrasados mentales y las formas en que se llevaba a cabo su reeducación, me permitió entrar en contacto directo con él, a través de ocho días consecutivos de convivencia en el Instituto del PANAP, «Fray Bernardino Alvarez». Y como los objetivos del proyecto, que él promueve de manera vigorosa, estaban totalmente dentro del campo de mis actividades, tales como la rehabilitación de retrasados mentales, la formación de personal, la orientación de asociaciones de padres con hijos deficientes y la investigación de los problemas psicopedagógicos que estos niños plantean, este primer contacto con Dybwad, que dejó la dirección de la National Association for Retarded Children, de Estados Unidos, para asumir la responsabilidad del proyecto en Ginebra, se transformó en una cordialísima y eficaz penetración.

Me es, pues, especialmente grato desarrollar en estas líneas uno de los aspectos que hoy destaca el proyecto mundial sobre el retraso mental como muy importante, es decir, la opinión pública respecto del deficiente, porque justamente hace seis años se me encargó, por el instituto «San José de Calasanz», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, la dirección de un seminario para universitarios cuyo tema, desarrollado a lo largo de un curso, fué precisamente este: Actitud y actuación de la sociedad frente al deficiente mental.

Hoy he comprobado que no andábamos desahucados el reducido grupo de estudiantes afeitados en ahondar en la especialidad guiados por quien ya vivía el problema de lleno. Y esta comprobación nos llena de alegría porque la dedicación auténtica a la investigación llevada a cabo con tesón y en silencio, ha sido reconocida y estimulada por quien ostenta la representación mundial de la preocupación por estos problemas y está respaldado por el apoyo poderoso de una organización internacional.

El proyecto tiende a explicarse el porqué estén tan retrasados los países en lo que concierne a los cuidados y educación del niño deficiente. Y analizando las comunicaciones presentadas a los diversos congresos, así como la literatura relativa a este aspecto, se pone de relieve la respuesta a esta interrogante: la llave del problema está en que siempre se han ocupado mucho de los padres del niño retrasado mental y de los problemas con que deben enfrentarse dentro de su propia familia y en el seno de la comunidad, pero han descuidado lo que sería preciso hacer para ayudar al niño.

Esta tendencia a conceder el lugar central a los problemas de los padres del niño mentalmente retrasado más que al niño mismo se confirma, incluso hoy, en numerosos artículos publicados por médicos; con razón ha podido titularse un artículo escrito por un joven pediatra «El enfermo olvidado», puesto que los médicos, frecuentemente, no dispensan bastante atención a las me-

das susceptibles de aliviar a tantos niños muy retrasados que sufren trastornos físicos que entorpecen el desarrollo máximo de sus posibilidades.

#### COMO SE CONSIDERA AL DEFICIENTE POR PARTE DE LA OPINION PUBLICA

Se ha hablado siempre del retrasado mental como si existiese un retrasado «tipo», distinto de los demás individuos, por el simple hecho de que sufre una limitación intelectual; es decir, dando la impresión de que todos los retrasados mentales salen de un mismo crisol, se ha presentado una abstracción.

Unos piensan en seres sin defensa, dignos de inspirar nuestro amor; otros en «niños eternos», según el título de un film canadiense, o en «niños que no se harán grandes jamás», como los ha llamado «Pearl Buck»; o, todavía en «inocentes sagrados» según la expresión utilizada en el título de una organización católica en favor de la infancia inadaptada.

Otros, por el contrario, no piensan sino en miembros de la sociedad inútiles y deficientes. Para ellos no es cuestión de inocentes sagrados, sino de criminales en potencia, de víctimas de la inmoralidad, y, en todo caso, de individuos que es preciso separar, situar en instituciones, lejos de nuestra vista, sin que tengan derecho a la instrucción ni a otros servicios ofrecidos por la sociedad a sus ciudadanos. Aunque parezca sombría esta panorámica, estudios recientes realizados en varios países han demostrado que son estos sentimientos profundos y primitivos los que incitan a la gente a oponerse a las medidas destinadas a instruir y reeducar a los retrasados mentales.

Prueba de esto es el rechazo total que se manifiesta ante el deficiente mental, por parte de personas afectadas ellas mismas de un handicap grave; incluso la actitud de todos los que se ocupan de deficientes físicos (asistentes sociales, educadores, médicos) refleja un rechazo parecido. En muchos países, algunos de entre ellos rehusan categóricamente admitir retrasados mentales en sus servicios, cuando tuvieran necesidad de ellos y podrían fácilmente acceder a los mismos sin molestia alguna, a no ser los sentimientos o, más bien, los prejuicios de los deficientes físicos que son sus beneficiarios. Por fortuna, también se encuentran en el seno de la sociedad numerosa personas prestas a prodigar atención al retrasado.

En el pasado, ha habido un gran apoyo por la acción en favor de la infancia mentalmente inadaptada y también para permitir darla una educación aparte. Las gentes estaban de acuerdo en sostener instituciones que permiten alejar los retrasados de la comunidad, o bien colonias de vacaciones estrictamente reservadas a estos niños, o, en último extremo, escuelas maternas susceptibles de albergar a los pequeños retrasados



lejos de otros niños. Pero esto no es todo; en varios países se han suministrado fondos para pagar profesores encargados de instruir a estos niños, y para establecer los locales necesarios, a condición de que no se hable de «escuela» y de que los fondos y autorizaciones oficiales no vengan del Ministerio de Instrucción Pública, sino del de la Salud y Asuntos sociales, porque, en su opinión, estos niños son ineducables.

Para suscitar los cambios necesarios de esta actitud es preciso comprender las bases de este punto de vista, puesto que es la única manera de hacerse una idea realista del cambio a promover.

La actitud actual del público hacia los retrasados mentales, comprendida la de las autoridades, está fundada sobre la convicción de que un handicap intelectual es una tara más grave que un handicap físico, en el sentido de que el primero entraña un profundo estigma social. El público piensa que una deficiencia intelectual entorpece a los que están afectados por ella para que lleguen a ser verdaderos individuos y que es preciso considerarlos de por vida como los objetos de nuestra atención y de nuestros cuidados; es decir, como perpetuos niños. En esta concepción, los retrasados mentales deben ser protegidos frente a ellos y, en interés de todos, vale más establecer una segregación.

Si se plantea el problema de esta manera, importa poco que se consideren estos niños como «inocentes sagrados», «criminales en potencia» o seres susceptibles de llevar consigo la inmoralidad; de todas maneras el resultado es siempre el mismo, o sea que haya segregación. Tal ha sido, en grandes líneas, la situación hasta el presente. Bien entendido, que cuando hablamos de retrasados mentales no nos referimos a los que están afectados por un handicap intelectual muy ligero, de la misma manera que los programas especiales para deficientes físicos no están destinados a las numerosas personas que sufren una deficiencia física benigna.

Es necesario, pues, distinguir entre el pasado y el presente de la actitud pública hacia el retrasado.

#### EL FACTOR SOCIAL INFLUYENTE EN LA CONSIDERACION PUBLICA DEL RETRASADO

Importantes cambios sobrevenidos en nuestra vida social han desempeñado un papel significativo:

1) La entidad familiar es hoy más pequeña, habitamos en casas o apartamentos más restringidos donde estamos más expuestos a la vista del otro. Se hace cada vez más raro el que una familia pueda, con sus solos recursos, ofrecer al retrasado un abrigo protegido.

2) Gracias al gran perfeccionamiento de nuestras condiciones generales de salud, los retrasados

mentales viven actualmente mucho más tiempo que en el pasado, ya que morían muchos de ellos en la infancia o adolescencia.

3) Las exigencias sociales son hoy más rigurosas y se es menos tolerante hacia los que son diferentes.

Estos tres primeros factores están ligados a las condiciones generales de existencia y pueden ser observados por todas partes; hay otros dos, sin embargo, que conciernen más particularmente al problema del deficiente mental:

4) En el curso de los diez o quince últimos años, los padres de niños mentalmente deficientes se han dado de pronto cuenta de que sus hijos no habían seguido la vasta evolución que ha conducido al hombre a reconocer su propia dignidad y su derecho a la libertad y al pleno desarrollo de sí mismo. Estos padres se han agrupado y han buscado por sus propios medios el dar a sus hijos aquello de que estaban privados.

5) Algunos pioneros han descubierto por medio de encuestas científicas lo que los grupos de padres descubrieron con búsquedas audaces, o sea que los *retrasados mentales tienen una capacidad de contactos sociales y de producción, es decir, una capacidad de aprendizaje infinitamente más grande de lo que se había pensado.*

Es difícil darse plenamente cuenta de la importancia de esta evolución, pero el panorama internacional nos ofrece muchos ejemplos a este respecto. No es, por tanto, nuestro cometido el inventar nuevos métodos susceptibles de formar y modificar la opinión pública; se trata más bien de definir para nosotros mismos el género de persona mentalmente retrasada que nosotros vemos frente a la opinión pública. ¿Qué imagen damos de ella? ¿Se trata de un «niño eterno» o de una persona que llega efectivamente a adulto? ¿Se trata de un individuo que es preciso separar de los demás, por principio, o de una persona que debemos integrar en la sociedad en la medida de sus posibilidades? ¿Nuestra tarea consiste en protegerle y evitarle toda confrontación con los problemas, o nuestro primer deber es el de prestarle atención, educación e instrucción especiales que le ayudarán a satisfacer por sus propios medios, y tan bien como pueda, las exigencias de la sociedad?

En otras palabras, *si queremos realmente hacer evolucionar la opinión pública seamos padres de niños deficientes, o personas profesionalmente dedicadas a ellos, o simplemente ciudadanos interesados por sus problemas, debemos comenzar por examinar cuidadosamente la imagen que nos hacemos de los retrasados, puesto que debemos exigirnos cuáles son los fines y los objetivos que vemos en su vida.*

Una comprobación interesante ha sido hecha en los países de vanguardia, que han realizado experiencias piloto en el campo de la reeducación profesional de los retrasados mentales. Si éstos fracasan en un trabajo normal o en un taller protegido, su fracaso muchas veces es debido, no a incapacidad de llevar a término las tareas

que se le encomiendan, sino a la incapacidad de adaptarse a nuestras gentes y a la situación de trabajo, más bien que al trabajo mismo. Fracasan porque no tienen el deseo de triunfar o ganas de hacer el esfuerzo necesario.

Las causas de estas deficiencias se remontan evidentemente a su primera infancia: en efecto, cuando eran pequeños, sus padres, aconsejados por los especialistas, les ahorraron los constantes esfuerzos que les habrían sido necesarios para hacer frente a su handicap. Ellos les han tenido separados de los contactos sociales para no exponerles a tensiones y sufrimientos. No obstante la importancia del esfuerzo, de la tensión y del sufrimiento, a los que se puede exponer razonablemente a los deficientes mentales, esta exposición variará de un individuo a otro. Solamente hay que deplorar la existencia de ciertos prejuicios; de una parte, los que se fundan en nociones estereotipadas, según los cuales no tenemos derecho a exigir tales esfuerzos de parte de los niños tarados intelectualmente y, de otra, los que afirman que nuestro deber no es ayudarles a luchar contra su handicap, sino más bien alejarles todo obstáculo de su ruta.

Dos hechos diferentes vienen a apoyar estas comprobaciones, quizá audaces: en las instituciones que han adoptado deliberadamente una nueva filosofía y cambiado su método de trabajo práctico, estos niños hasta ahora gravosos y completamente dependientes (que era preciso darles de comer), se han convertido en muchachos capaces de nutrirse ellos mismos, de desplazarse de una manera más o menos independiente y de participar en un mínimo de actividad social. Una experiencia igual se ha hecho en los talleres protegidos y en centros de formación con personas de más edad y capaces, evidentemente, de alcanzar un nivel de realización más elevado.

Otra observación muestra bien por qué es necesario estudiar primeramente lo que los padres mismos desean para sus hijos mentalmente retrasados. En los países escandinavos, cuyo sistema de seguros sociales bien desarrollado comprende un seguro de invalidez, los jóvenes deficientes no tienen frecuentemente la voluntad de hacer esfuerzo alguno; habituados a ser servidos, siguen su camino sin tratar de adaptarse; pero lo que es más grave todavía es que, frecuentemente, los padres rehusan someter a su hijo a un programa de readaptación y prefieren guardarlo en la casa, en la ociosidad, más que exponerle a los azares inevitables de la vida comunitaria, desde el momento que el seguro les ofrece de todos modos la seguridad de una «pensión».

Sin que suponga una crítica de tal actitud, si

queremos ver al retrasado mental hacer ferente a la opinión pública, *debemos comenzar por ayudar a los retrasados más jóvenes para que se adapten a las formas elementales de vida social que todo niño encuentra en este estadio de desarrollo. No debemos aislar al niño ni superprotegerlo.* Uno de los papeles más importantes de las asociaciones es la de velar por que todos los padres de niños deficientes sean aconsejados y guiados en el cumplimiento de esta tarea difícil.

Un último argumento en favor de la integración social del retrasado es el de los juristas. Estos comienzan a adoptar el punto de vista defendido desde largo tiempo por psicólogos y psiquiatras, es decir, que en la medida de lo posible, los retrasados mentales deberían ser sometidos a la misma legislación que todo el mundo. En otros términos, se estima actualmente preferible que la legislación escolar general se aplique también a los deficientes mentales, mientras que durante estos diez últimos años había tendencia a crear leyes especiales para los retrasados, haciéndoles beneficiarios de programas educativos particulares. Por el momento se puede pensar que esta legislación «especial» es una ventaja para el retrasado mental, pero a la larga ella puede resultar desfavorable para los que son puestos aparte.

Esta cuestión se hace cada vez más importante a medida que el niño retrasado se hace mayor. Al principio muchos piensan que es indiferente que un retrasado siga un programa especial de educación o un programa incorporado en el sistema escolar normal. Pero si el escolar retrasado es puesto aparte, sus futuros patronos deducirán de ello que él quiere mejor proseguir esta segregación en el momento en que se hace adolescente y adulto. En otros términos, no es posible considerar separadamente, de una parte, el joven retrasado mental frente a la opinión pública, y de otra, el niño mentalmente deficiente de edad preescolar y escolar, superprotegido y socialmente aislado.

Esta cuestión nos conduce directamente a lo que pudiera llamarse conflicto entre las convicciones personales de los padres y las posibilidades de readaptación de su hijo deficiente, sobre todo cuando alcanza la edad adulta. En definitiva, se trata de saber cuál es la significación de la carta de los derechos del niño para cada padre frente a su hijo retrasado.

Creo haber interpretado con bastante exactitud la enuncia del Mental Retardation Project, defendido calurosamente por Gunnar Dybwad en la actualidad, de cuyas ideas y experiencia participo plenamente por haberlas vivido en la realidad.

# Orientación integral del escolar y exámenes

GERARDO CASTILLO CEBALLOS

Licenciado en Pedagogía. Profesor de Gaztelueta

## UTILIDAD Y LIMITACIONES DE LOS EXÁMENES

«Los exámenes utilizados debidamente son una parte vital del proceso pedagógico; pero el arte de emplearlos con vistas a la producción de resultados óptimos es muy complejo y difícil» (1). Esta afirmación puede dar sentido no sólo a lo formulado en el presente epígrafe, sino incluso a todo el artículo. En efecto, de ella se infiere, en primer lugar, algo que es anterior aún al empleo o aplicación de los exámenes: el modo y finalidad en que deben ser concebidos.

Es evidente que antes de aplicar una prueba debemos asegurarnos de que responde por entero a unos *supuestos pedagógicos* previos, pues de lo contrario nos exponemos no sólo a que los resultados obtenidos carezcan de validez, sino también—y esto es mucho más grave—a deducir unas consecuencias que orienten erróneamente el proceso formativo. Se necesita, pues, una evaluación constante, tanto de los criterios pedagógicos básicos que informan o deben informar los exámenes cuanto de las normas concretas a que responden las pruebas en cada caso, normas que pueden y deben adaptarse siempre a la realidad escolar a que van referidas.

En segundo lugar, y en el supuesto de estar bien concebidos, los exámenes deben ser *utilizados adecuadamente*. Ello constituye todo un arte que debe poseer el examinador, arte que implica, entre otras cosas, un conocimiento a fondo de las características psicológicas de cada alumno y de cada materia, del fenómeno general e individual del proceso de aprendizaje y de la enseñanza como actividad íntimamente ligada a la orientación personal y escolar (integral) de los estudiantes. En la práctica la ciencia y el arte de la enseñanza está compuesta por toda una serie de «artes» particulares que apuntan hacia una especialización en la realización de los cometidos didácticos, especialización vinculada e integrada en el proceso educativo general, y contraria a la superficialidad, improvisación y rutina con

que en ocasiones se procede. Las clases, los exámenes, los métodos de estudio, las técnicas de enseñanza individualizada y correctiva, etc., son cuestiones que, si bien pertenecen a una misma estructura unitaria dentro del proceso didáctico, deben ser objeto de una especial atención pormenorizada en orden a exigencias propias que no pueden ser atendidas por completo dentro de una concepción globalista de la enseñanza. Estas exigencias tienen en buena parte su fundamento en una serie de realidades escolares en constante mutación: las etapas psíquicas por las que atraviesa el niño; el diverso carácter y finalidades de los distintos planes y métodos didácticos; las peculiaridades del horario escolar; las características del medio ambiente, etc. Solamente podrán verse satisfechos en la medida en que el profesorado profundice en las técnicas de aplicación, verificación y control de las diversas actividades docentes, incorporando los resultados obtenidos al caudal de una experiencia perfectamente canalizada y expresada que dé sentido práctico a las normas y postulados de la didáctica general y especial.

En tercer lugar, los exámenes constituyen *una parte vital del proceso pedagógico*. Son actividades relacionadas con otras muchas que se integran en una labor desarrollada en el tiempo. Son elementos vivos, dinámicos, de una realidad más amplia a la cual sirven y en virtud de la cual cobran sentido: la formación de la persona humana.

No son un recurso, una costumbre, un mal menor o un sucedáneo. Son un instrumento eficazísimo en la evaluación y orientación de la enseñanza y el aprendizaje dirigido a la *producción de resultados óptimos*, como son, entre otros, la clasificación, graduación y promoción de los alumnos, la detección de lagunas y tallos en el aprendizaje que reclaman enseñanza correctiva, o la modificación del programa escolar con el fin de adaptarlo a las necesidades individuales.

Sostener, por último, que el arte de emplear debidamente los exámenes es *complejo y difícil*, es, en gran parte, admitir que el examinador necesita unos conocimientos especiales y una experiencia que, como todo, solamente se adquiere

(1) Vid. A. L. LOWELL: *The Art of Examination*. Atlantic Monthly, 137: 58-66, 1926: pág. 62 (cit. por W. A. KELLY en *Psicología de la educación*. Madrid, 1961, página 402).

a través del estudio y de la consciente y responsable práctica diaria.

A la hora de analizar la utilidad y limitaciones de los exámenes escolares, conviene advertir que lo que debe valorarse no es la eficacia de los exámenes usuales aplicados en determinados centros de enseñanza, sino la del examen bien concebido y realizado de acuerdo con las debidas cualidades pedagógicas, que no son otras que aquéllas a las que más atrás hemos aludido y en las que insistiremos detalladamente al hablar de los «supuestos pedagógicos del examen escolar». Porque es indudable que, en buena parte, los inconvenientes que poseen los exámenes usuales son debidos no tanto a imperfecciones del sistema en sí cuanto a errores en su concepción y aplicación concreta, errores en general subsanables si se estudia y plantea esta cuestión a la luz de los principios didácticos apropiados. En efecto, los exámenes corrientes, tradicionales en nuestros centros de enseñanzas, con frecuencia se improvisan «sobre la marcha» unos minutos antes de que comience la aplicación, o sus cuestiones se eligen al azar. Se olvida que lo que se pretende, o debe pretenderse primordialmente, no es el poner unas «notas» a los alumnos en función de lo que saben o conocen acerca de una materia ya «vista», sino el obtener unos resultados que sean punto de partida y referencia en el proceso de aprendizaje de cada alumno. No se trata fundamentalmente de hacer justicia: se trata de orientar mejor los sistemas y procedimientos de enseñanza y de adoptar los programas y actividades escolares a los niveles individuales (aptitudinales y de realización). Se trata también de obtener datos útiles integrables en el proceso continuo de orientación integral del educando, datos relativos a capacidades, intereses y necesidades del alumno que habrán de ser conjugados con los obtenidos a través de otros medios, como son la observación, los cuestionarios, entrevistas, técnicas sociométricas, tests, listas de control, etc., si de verdad se desea que orientación y enseñanza sean inseparables y que la educación suponga el conocimiento constante de las diferencias individuales.

Sucede en ocasiones que lo único que se califica al poner las «notas» es la aplicación del chico, entendiéndose por «aplicación» el supuesto esfuerzo realizado por el alumno para aprender unos contenidos científicos determinados. Naturalmente, el esfuerzo de cada sujeto es distinto, no sólo en razón de su personal voluntariedad en el estudio, sino también en función de sus capacidades y métodos de aprendizaje individual, por lo cual no se obra con objetividad cuando se desconocen las posibilidades reales de cada sujeto. Por otro lado, se olvidan otros factores personales expresables en el examen y que, por consiguiente, también deben evaluarse (experiencias, habilidades, hábitos, etc.). Asimismo no es suficiente quedarnos con un simple resultado numérico, que nada concreto dice acerca del proceso de aprendizaje del alumno y sólo sirve como fuente de confusiones y rivalidades perniciosas;

será mucho mejor informar cualitativamente, tanto al sujeto, para que conozca sus fallos y aciertos personales de un modo concreto, como a los padres, para que estén informados del rendimiento de sus hijos, no ya a través de símbolos abstractos, sino por medio de observaciones que posibiliten la búsqueda y puesta en práctica de los medios más acordes con las necesidades de cada escolar.

La improvisación en los exámenes (indebidamente preparados por el profesor, sin la debida orientación previa en cuanto a métodos de estudio por parte del alumno) es la principal causa de que aprecien cuestiones secundarias y conocimientos predominantemente memorísticos originantes de un aprendizaje mecánico y rutinario, basado más en el conocer y recordar que en el saber, y saber hacer.

La utilidad de los exámenes se comprende desde el momento en que se admite que son una parte vital del proceso pedagógico. Las limitaciones se explican si se está de acuerdo en que realmente su aplicación es compleja y difícil, y esto último tanto por exigir especiales cualidades y experiencias en el examinador cuanto por las servidumbres que toda comprobación de lo aprendido lleva implícitas. Entre estas servidumbres están las siguientes: la tensión emotiva que originan en el examinando, con la consiguiente influencia en la manifestación de sus adquisiciones; los resultados del examen tienen solamente validez actual y necesitan ser relacionados con otros datos escolares y personales; es difícil eludir la influencia de la subjetividad del examinador, y, por último, de algún modo influye casi siempre el azar. Estos inconvenientes aumentan considerablemente en los exámenes orales. Este tipo de examen tiene un valor educativo muy relativo por lo general, pues depende de factores como los siguientes: grado de severidad o indulgencia de cada profesor en cada circunstancia y ocasión, la desigualdad de las preguntas, las cuestiones intrascendentes (detalles no significativos), la mayor o menor oportunidad de cada momento y el enfrentamiento directo del examinador con el examinando, con sus consiguientes repercusiones de tipo afectivo.

#### **SUPUESTOS PEDAGOGICOS DEL EXAMEN ESCOLAR**

El examen puede definirse como la evaluación sistemática y objetiva del rendimiento escolar de un alumno y de sus capacidades y destrezas actuales o potenciales por medio de pruebas válidas con objeto de obtener datos significativos en el proceso continuo de su orientación integral. También pudiera decirse que su finalidad es medir el logro escolar de un alumno en orden a la determinación del grado de éxito alcanzado en el aprendizaje. El rendimiento escolar se manifiesta en los conocimientos y hábitos adquiridos

por el escolar, y su observación y medida debe extenderse a la conducta total del individuo.

Una evaluación sistemática supone una planificación previa y una realización periódica y sucesiva de acuerdo con las finalidades previstas. Objetiva, aun cuando ningún examen pueda verse totalmente libre de la influencia de la subjetividad del examinador—no del todo pernicioso, por otra parte—, los tests de instrucción y pruebas objetivas representan un considerable avance en este terreno.

Junto a las pruebas o exámenes cuya finalidad especial es medir lo aprendido por el alumno (de rendimiento), conviene no olvidar la utilidad de aquellos otros que valoran la capacidad y nivel de realizaciones en relación con aspectos concretos de una materia que supone especial dificultad de aprendizaje (de diagnóstico) o que miden la aptitud potencial hacia una asignatura o cuestión determinada (de pronóstico). A lo largo del aprendizaje de los alumnos hay ocasión de combinar los tres tipos de exámenes indicados si se pretende una enseñanza, si no individual—aspiración utópica—, sí lo más individualizada posible.

En el examen debe ser valorado no sólo el saber, sino también el saber hacer, la capacidad práctica para ejercitar las facultades mentales. Como quiera que normalmente se enseña y estudia lo que se exige en los exámenes, si éstos sólo aprecian el saber la enseñanza y el aprendizaje, serán intelectualistas, de inteligencia receptiva. Es preciso cultivar, además, la inteligencia creadora como capacidad de adaptación y preparación para la vida.

El examen debe ser preparado con la suficiente antelación, tanto por el profesor como por el alumno. De esta manera habrá posibilidad de que se realice de acuerdo con el grado de evolución mental e instructiva de los alumnos, de que suponga la aplicación y utilización práctica de los conocimientos y la igualdad de oportunidades y de dificultad teórica para todos los examinandos.

Asimismo los exámenes deben aplicarse y evaluarse de acuerdo con criterios objetivos, unitarios y estables; en lo posible debe evitarse que sus resultados estén condicionados por situaciones anímicas especiales en el examinador o en el examinando, así como por circunstancias ambientales decisivas; los propósitos y resultados del examen deben ir íntimamente ligados a las metas y etapas de una enseñanza individualizada que suponga la autoverificación de conocimientos, mediante pruebas de ensayo, y la evaluación del rendimiento por medio de pruebas de control.

Los exámenes deben ser flexibles (conceder nuevas oportunidades a los alumnos) y deben conjugarse sus resultados con las de otras actividades escolares que de algún modo manifiesten también el rendimiento escolar. Por último, los exámenes han de ser oportunos en relación con las etapas del aprendizaje individual y deben desarrollar el sentido de la responsabilidad en el estudiante.

Un viejo principio didáctico que ha de estar presente siempre en todas las actividades escolares es el de la motivación o estímulo de la voluntad de aprender. Existen muchos factores y recursos en la motivación del aprendizaje, pero tal vez ninguno sea tan efectivo como aquellos que se encuentran implicados en los exámenes. Pero para ello es preciso considerar estas pruebas no como instrumentos arbitrarios de control, cuya eficacia varía según las personales inclinaciones de quien las maneja, sino como técnicas objetivas fundamentales e integradas en el proceso de aprendizaje del alumno. El examen corriente ha de ser concebido como una actividad didáctica más, a lo largo del curso escolar y con valor educativo independiente de su utilidad para las funciones administrativas del centro docente.

El examen no es un recurso que tiene el profesor para obligar a estudiar a sus discípulos en unos días lo que no aprendieron en un mes o lo que se les olvidó el trimestre pasado. Concebido de esta manera, es algo antipático para los estudiantes algo que, lejos de motivos, les indisponen incluso contra todo el sistema de enseñanza. Podría compararse tal procedimiento con el del padre de familia que normalmente «no tiene tiempo» de conocer lo que diariamente hacen sus hijos, pero que al fin de mes les interroga «hábilmente» con el fin de «controlar» su comportamiento. Aparte de que el comportamiento o el rendimiento de un sujeto no se puede conocer en una hora, es totalmente inoportuno tratar de valorarlo cuando ya apenas tiene ninguna utilidad didáctica o formativa, cuando las posibles consecuencias prácticas que podamos obtener se encuentran totalmente alejadas de los intereses y necesidades del chico y de los objetivos y metas de su aprendizaje constante. El examen no es un recurso para apuntalar el aprendizaje: es un motivo o serie de motivos para valorar sistemáticamente las adquisiciones y realizaciones del alumno con el fin de que el conocimiento del logro escolar permita una orientación, estímulo y ayuda en el empleo de sus capacidades, esfuerzos y métodos de trabajo. Por ello el discente no es, de ninguna manera, el «sujeto paciente» de los exámenes, sino el sujeto activo, el principal interesado en orientar el proceso instructivo—del cual es protagonista—, en orden a la consecución de una meta: aprender (y no «aprobar»). A la motivación que supone conocer progresivamente las propias posibilidades, se añade la de participar activamente en la redirección del aprendizaje.

Concebido el examen como instrumento eficazísimo de ayuda para alumno y profesor, lejos de ser un elemento al margen de las diarias tareas escolares responde a una exigencia constante de las mismas y hace posible una evaluación permanente de sistema didáctico del centro docente. Y al hablar del examen como actividad didáctica permanente, no pretendemos quitar su valor a los exámenes ocasionales «importantes»: trimestrales y de fin de curso, princi-

palmente. Pero lo que sí debe quedar claro es que deben estar fundamentados en esa evaluación sistemática a que aludimos, en virtud de la cual carecerán del carácter inflexible y decisivo que normalmente poseen. Por otra parte, sería preciso que los estudiantes conocieran y practicaran las técnicas de repaso y examen adecuados a las características y exigencias de las asignaturas y pruebas correspondientes, técnicas que el profesor debe saber poner al alcance de sus discípulos.

En relación con los métodos de repaso, es fundamental que los estudiantes sepan: distribuir eficazmente el tiempo de estudio, dosificando el esfuerzo, atendiendo primordialmente a lo esencial o a lo peor asimilado, evitando los estados de fatiga y los «apretones» del final; estudiar de un modo racional e inteligente, y no con procedimientos eminentemente memorísticos y receptivos; espaciar las sesiones de repaso de acuerdo con unas etapas determinadas, tales como las que establece H. Maddox (2): 1) Estudio inicial. 2) Repaso realizado a los pocos días de estudio inicial. 3) Repaso intermedio. 4) Repaso final, efectuado unas semanas antes del examen. Según este autor, el fallo más corriente en los estudiantes consiste en omitir la segunda y tercera fase, lo cual ocasiona el estudio masivo de última hora.

En relación con las técnicas de examen, los estudiantes deben: Tener previsto el tipo de examen que va a ser, con objeto de adaptar en lo posible la preparación; leer detenidamente las cuestiones planteadas antes de contestar, con el fin de interpretarlas correctamente, hacer una distribución previa del tiempo disponible para realizar la prueba; pensar mucho sobre lo que se pregunta con objeto de ver los problemas que encierra, imaginar las cosas que se podrían decir, analizar y relacionar los diferentes puntos de la contestación; conviene igualmente hacer un esquema mental o gráfico antes de responder a las diferentes cuestiones para recordar luego ordenadamente todo lo que se ha de exponer; enlazar lógicamente los conocimientos y contestar con orden y precisión; cuidar los detalles de presentación y repasar el examen (caso de que sea escrito) antes de entregarlo.

#### LUGAR DE LOS EXAMENES EN EL PROCESO DE ORIENTACION

Al hablar aquí de proceso de orientación, no nos referimos de un modo principal a la labor orientadora u ocasional de un alumno o grupo de alumnos. Queremos aludir, sobre todo, a la que se realiza de un modo continuo y sistemático con todos los sujetos del centro educativo de acuerdo con un programa previamente trazado, programa elaborado en función de las necesidades y diferencias individuales.

El desarrollo del programa de orientación se concibe como una ayuda fundamental en el desarrollo y formación de la personalidad de los escolares. En virtud de esto la orientación forma parte del proceso educativo.

La puesta en práctica del programa de orientación se efectúa a lo largo de tres etapas: «Evaluación e informe de los progresos del alumno; iniciación y aplicación de los programas de orientación, y evaluación de dichos programas» (3).

La evaluación de los progresos del alumno se refiere a metas u objetivos del plan de estudios, así como a actitudes, capacidades, hábitos de estudio, necesidades, intereses y adaptación emocional y social. Esta valoración debe permitir toda una serie de redirecciones, tanto en la concepción y desarrollo de la labor formativa como en los planes didácticos generales.

Entre las distintas técnicas existentes para evaluar el progreso del alumno se encuentran, como es evidente, los exámenes de rendimiento escolar. Y aun cuando primordialmente pretenden medir la cantidad de conocimientos y el nivel de realizaciones del alumno, indirectamente ponen de manifiesto incluso facetas de la personalidad individual cuya medición, en principio, está reservada a técnicas más estrictamente psicológicas. A partir de los exámenes de rendimiento, diagnóstico o pronóstico, se obtienen una serie de rasgos que suponen una evaluación de las facultades mentales, hábitos personales de estudio y trabajo, capacidad de esfuerzo voluntario, dificultades de aprendizaje específicas del alumno o derivadas de la índole de los métodos didácticos, aplicación y utilización práctica de lo aprendido, etc.

El informe de los progresos escolares realizado a partir de la corrección e interpretación de los exámenes es igualmente básico a la hora de orientar el aprendizaje y la enseñanza.

La función orientadora del examen no tiene lugar solamente en cuanto que es un instrumento de evaluación: se extiende y proporciona sentido al desarrollo completo del programa de orientación. En efecto, si por «orientación» entendemos «la fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades de un individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar las decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad» (4), se ve claramente que los exámenes pueden ser punto de partida y referencia en la orientación del escolar. Esa asistencia, ayuda y consejo que implica la orientación, en buena parte se realiza a partir de un conocimiento continuo y progresivo del logro escolar, logro que nos pone en la pista acerca de las po-

(2) MADDOX, H.: *Cómo estudiar*. Ediciones de Occidente, S. A. Barcelona, 1964, p. 117.

(3) KNAPP, R.: *Orientación del escolar*. Ediciones Morata. Madrid, 1962, p. 343.

(4) KELLY, W. A.: *Psicología de la educación*. Ediciones Morata. Madrid, 1961, p. 23.

sibilidades y limitaciones del sujeto. Pero para ello es preciso calificar e interpretar los exámenes realizados por un alumno, no de un modo comparativo respecto a los resultados obtenidos por los que integran toda la clase, sino de un modo individual, en relación con las aptitudes y cualidades psíquicas propias de cada escolar.

Por otro lado, siendo la educación intelectual elemento básico en la formación integral del individuo (y toda educación es orientación), se comprende que los principales instrumentos didácticos utilizados por el profesor de clase (principal orientador de los alumnos en virtud del continuo contacto que mantiene con ellos), entre los cuales se encuentran los exámenes, sean un factor importantísimo en la orientación de la personalidad individual.

#### LA MEDIDA Y EXPRESION DEL RENDIMIENTO EN RELACION CON LA ORIENTACION ESCOLAR Y PERSONAL DEL ALUMNO

Al referirnos a la orientación escolar y personal, lo hacemos en sentido amplio, de tal modo que quizá fuera preferible hablar de «la orientación en la vida escolar y personal del alumno», con el fin de entendernos mejor. Según García Hoz, «la orientación escolar es el proceso por el cual se encamina a un sujeto a la carrera y cursos de estudio que debe seguir» (5).

Ante este para nosotros primer objetivo a conseguir en la orientación del alumno cabe preguntar qué significado posee el conocimiento del rendimiento escolar del mismo, en relación con la dirección futura de sus estudios.

En primer lugar hay que considerar la orientación de los alumnos que acaban de superar las pruebas del cuarto curso de bachillerato. Aquí caben dos tipos de orientación: 1) hacia la rama de Ciencias o Letras, para aquellos que hayan de cursar el bachillerato superior; 2) hacia una carrera de grado medio o una profesión, para los que no cursan nada más que el bachillerato elemental. En segundo lugar tenemos la orientación escolar de los alumnos que han cursado el bachillerato superior. Aquí cabe una orientación hacia carreras que normalmente son de tipo universitario o de escuela de grado superior y, ocasionalmente, de grado medio.

Tanto en el proceso de orientación hacia carreras de grado medio como superior, consideramos fundamental tener en cuenta los siguientes factores: aptitud para el estudio, cociente intelectual y aptitudes mentales primarias, cuestionario caracterológico, cuestionario de intereses profesionales, *rendimiento escolar* a lo largo de los distintos cursos del bachillerato; observaciones de profesores y preceptores, entrevista inicial y final con el orientado.

En la orientación hacia Ciencias o Letras; aptitud para el estudio, cociente intelectual y factores mentales primarios, cuestionario de intereses científico-literarios, *rendimiento escolar* en Ciencias y Letras, observaciones de profesores y preceptores y entrevistas con el sujeto.

En la orientación hacia oficios y profesiones: cociente intelectual y factores mentales primarios, cuestionario de intereses profesionales, cuestionario caracterológico, *rendimiento escolar*, batería de tests de oficios y profesiones.

Común a todos los tipos de orientación es también algún cuestionario de personalidad que aprecie en cada caso los factores deseados.

Puede observarse, pues, cómo el *rendimiento* es siempre un elemento fundamental en la orientación escolar e incluso profesional, y ello porque viene a ser expresión de capacidades mentales, aptitudes especiales (matemáticas, lingüísticas, científicas, etc.), trabajo y esfuerzo personal, conocimientos y habilidades particulares, nivel de realizaciones y hábitos en los diversos campos de la cultura, etc. De todos los factores que intervienen en la orientación escolar, tal vez sea el que permite la obtención de un mayor número de consecuencias prácticas, consecuencias obtenibles tras una detenida ponderación de los coeficientes y pruebas correspondientes. Pero, naturalmente, el rendimiento escolar cobra su pleno sentido cuando se relaciona y conjuga con los restantes factores que intervienen en el proceso orientador. Por otra parte, el estudio de estos factores nos permitirá conocer en qué medida el rendimiento de un sujeto se debe primordialmente a su nivel mental, esfuerzo personal, métodos de estudio, etc., con las consiguientes consecuencias para los estudios o profesión futura.

Un segundo objetivo a lograr en la orientación escolar del alumno es el de ayudarle y aconsejarle acerca de los métodos de estudio más adaptados a su personalidad individual y a las características de las diversas materias. La posesión de hábitos y técnicas de estudio adecuados permite la consecución de un mayor rendimiento escolar, tanto en los cursos de bachillerato como en los de una carrera determinada, ya que hacen más fecundo y perdurable el esfuerzo intelectual de los estudiantes. No sería completa una orientación que se limitase a ayudar a un sujeto en la elección de sus estudios futuros, sin aconsejarle acerca de los procedimientos más idóneos para llevarlos a la práctica. Pero a su vez, el conocimiento del rendimiento escolar de un alumno permite la corrección y redirección de su aprendizaje, siendo objeto principal de esta labor orientadora los métodos del trabajo intelectual. En este sentido, los exámenes de rendimiento y diagnóstico tienen la finalidad no solamente de detectar lagunas y hábitos inadecuados en el estudio personal, sino también la de evaluar constante y sistemáticamente la eficacia progresiva de los distintos procedimientos de trabajo individual. Ellos nos pueden orientar acerca de

(5) GARCÍA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática*. Edit. Rialp, S. A. Madrid, 1960, p. 204.

si los estudiantes saben: captar las implicaciones de los distintos temas; distinguir lo fundamental de lo accesorio; estructurar y relacionar los conocimientos; obtener conclusiones adecuadas; generalizar con el debido fundamento; realizar esquemas y resúmenes; ampliar las lecciones por medio de lecturas complementarias; aumentar el número de vocablos que integran el lenguaje individual; utilizar técnicas de memorización; consultar e interpretar gráficos y mapas, etc.

Un tercer objetivo fundamental en la orientación del alumno, realizable a partir del conocimiento del logro escolar, lo constituye la información de sus progresos, información dirigida a profesores, padres, y al propio alumno. Hemos dicho más atrás que conviene que esta información sea cualitativa y no numérica si de verdad se quiere que sea significativa y práctica en orden a la dirección de la enseñanza y el aprendizaje. Añadiremos ahora que debe ayudar en la evaluación del desarrollo total del chico, expresar las metas y objetivos del centro docente y permitir la intervención de todos los elementos personales que actúan en el proceso educativo. Por otro lado, es fundamental informar de acuerdo con la consideración individual de cada sujeto si se desea orientar eficazmente el proceso de aprendizaje personal: «Las calificaciones alcanzan su máximo valor cuando están sostenidas por datos objetivos y cuando procuran información concerniente a las fuerzas y debilidades específicas de los estudiantes» (6).

Existen otros objetivos a conseguir en la orientación del escolar tras conocer su rendimiento que ya hemos indicado en este trabajo: determinación de cuestiones objeto de enseñanza individualizada y correctiva, clasificación, graduación y promoción de los alumnos, modificación del programa escolar con el fin de adaptarlo a las necesidades de los mismos, reestructuración de métodos y procedimientos didácticos, etc.

El rendimiento escolar es, asimismo, un factor de gran significación en la orientación personal del alumno, proceso que García Hoz define como la «ayuda a un sujeto a fin de que llegue al suficiente conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, para que sea capaz de resolver los problemas de su vida» (7). Este conocimiento de

sí mismo y del mundo circundante supone un ajuste o adaptación personal y social que las calificaciones escolares pueden favorecer o perjudicar. En efecto, según Symonds, «las calificaciones suponen mucho para el alumno. Influyen sobre la estimación que tiene de sí mismo; sirven como signo de que los demás le aprecian o le rechazan..., indican éxito o fracaso, determinan la promoción, indican la probabilidad del éxito futuro e influyen en la actitud de los padres hacia él» (8).

El conocimiento del éxito escolar permite, por otra parte, orientación y ayuda en toda una serie de rasgos mentales, como son hábitos intelectuales, actitudes, disposiciones e intereses, habilidades, etc., expresados por el sujeto. Esta labor orientadora puede referirse a cuestiones tan significativas como las siguientes: compromiso o superficialidad en el estudio, enfoque del estudio como instrumento formativo de la personalidad, espíritu de búsqueda y comunicación sincera de la verdad, criterio personal en la apreciación de los distintos valores, etc.

Igualmente puede orientarse al escolar acerca del desarrollo de virtudes morales anejas al aprendizaje: esperanza y perseverancia en la adquisición del saber, estudiosidad, docilidad como aspecto de la virtud de la prudencia, responsabilidad intelectual, sentido de la autoeducación, respeto hacia las ideas de los demás, etc. (9).

Por último, las pruebas de rendimiento escolar pueden proporcionar indirectamente información acerca de diversas características de la personalidad: autosuficiencia-insuficiencia; sentimiento de inferioridad o de superioridad; objetividad-subjetividad; irreflexión-meditación; intolerancia-cooperatividad; seguridad-inseguridad; surgencia-desurgencia; sencillez-sofisticación; confianza-desconfianza; conservadurismo-radicalismo; resolutismo-irresolutismo; sinceridad-insinceridad; responsabilidad-irresponsabilidad, etcétera.

Con esto quedan expuestos, pues, toda una serie de objetivos a conseguir a partir de la consideración individual del rendimiento escolar, objetivos que suponen orientación sistemática e integral de la personalidad total de los alumnos.

(6) TRAXLER, A.: *Techniques of Guidance*. Nueva York: Harper & Brothers, 1957, p. 235 (cit. por KNAPP en *Orientación del escolar*, p. 359).

(7) GARCÍA HOZ, V.: *Ob. cit.*, p. 204.

(8) SYMONDS, P. M.: *Pupil Evaluation and self-Evaluation*. *Teachers College Record*. Vol. 54, núm. 3, diciembre 1952, pp. 138-139 (cit. por KELLY en *Psicología de la educación*, p. 358).

(9) Vid. MILLÁN PUELLES, A.: *La formación de la personalidad humana*. Edit. Rialp.



## Congreso Mundial de ministros de Educación, sobre el analfabetismo

(Teherán, 8-19 de septiembre de 1965)

C. FERNANDEZ GARCIA

La ocasión del Congreso le fué brindada a la Unesco en la 13 reunión de su Conferencia General, en la que se leyó un mensaje personal de Su Majestad Imperial el Sha de Irán, en el que invitaba a todos los jefes de Estado del mundo a apoyar la campaña contra el analfabetismo.

Como consecuencia, y a propuesta del Gobierno del Irán en dicha reunión, la Conferencia General de la Unesco decidió convocar en Teherán un Congreso Mundial que se ocupase del problema de la eliminación del analfabetismo.

La Conferencia asignó al Congreso el siguiente mandato:

- El problema del analfabetismo de masas, que continúa frenando el progreso económico y social en numerosas regiones del mundo.
- Los planes nacionales de eliminación del analfabetismo de masas en los países en que éste aún está generalizado, intercambios de experiencias con vistas a la elaboración y ejecución de tales planes.
- Manera en que dichos planes pueden contribuir más eficazmente al progreso económico y social y a la realización de los objetivos del Decenio de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Manera de obtener un apoyo lo más amplio posible de la opinión pública y la participación activa de la población de todos los países para una campaña mundial de eliminación del analfabetismo de masas.

La respuesta al llamamiento del Sha y de la Unesco fué unánime. La propia Santa Sede envió un mensaje personal de respuesta al Sha, en el que, después de poner de relieve la misión de la Iglesia Católica de elevar el nivel cultural y social de los pueblos, sin distinción de raza, clase u origen, señalaba: «Hemos encargado a los observadores permanentes de la Santa Sede ante las Naciones Unidas y la Unesco que hagan cuanto esté a su alcance para asegurar el pleno éxito a la Campaña Mundial de Alfabetización. Vuestra majestad podrá contar siempre con nuestro interés y nuestro estímulo no sólo en lo que se refiere a esta campaña, sino a toda acción que tenga por fin favorecer la promoción auténtica del hombre.»

Antes de adentrarnos en el análisis de los trabajos del Congreso, que reunió más de cincuenta ministros de Educación o subsecretarios y unos seiscientos delegados enviados por ochenta países, vale la pena

recoger algunas de las ideas expuestas por el Sha en su discurso inaugural.

«...Hubo un tiempo en que el racismo encontraba defensores complacientes; hoy las discriminaciones raciales han desaparecido en la mayor parte de nuestro globo y el principio de igualdad se impone de más en más. Hubo un tiempo en que las guerras de religión hacían estragos; hoy el respeto de las creencias de los demás se impone a las intolerancias. Hubo un tiempo en que una minoría se aprovechaba de los recursos naturales; hoy las leyes sociales y financieras combaten los privilegios y tienden a asegurar una más equitativa repartición de las riquezas.

No obstante..., vivimos todos en un mismo mundo sin que seamos contemporáneos; si consideramos las estructuras de las sociedades y los niveles de vida de los pueblos descubrimos toda una gama de formas sociales que van desde la civilización atómica a la edad de bronce. La razón es simple: el desarrollo no es un problema puramente económico; presupone otros factores que el dinero, pues está centrado sobre un capital mucho más precioso: el capital humano, y la promoción de éste no puede llevarse a cabo sino gracias a la *educación*.

La educación hoy no puede considerarse únicamente como uno de los derechos del hombre o un medio para ampliar su cultura, sino, sobre todo, como una verdadera inversión productiva... Por ello, la lucha contra el analfabetismo es una necesidad histórica. Para los países en vías de desarrollo el camino que va de la Edad Media al tercer milenario pasa por ella; en el conjunto de nuestro planeta el camino que conduce al equilibrio y a la comprensión mutua va a parar a ella. Y, sin embargo..., todavía hay economistas, felizmente cada vez más raros, para quienes la alfabetización es poco productiva; su error no reside en sus cálculos, sino en su olvido de que incluso la chararra puede recuperar actividad si se la envía previamente a la fundición. Los gastos que se dedican a la educación sirven para completar la personalidad del ciudadano, aumentando así su productividad...

Por otra parte, la educación es en nuestro tiempo una verdadera necesidad; el desarrollo de la mecanización y de la técnica exige un aumento de inteligencias...

... Otra evidencia se impone: la mayor parte de las naciones que sufren de la plaga del analfabetismo están a menudo faltas de los medios financieros necesarios para luchar contra ella; se impone, pues, la

solidaridad. Es cierto que los recursos financieros, tanto nacionales como internacionales, son limitados, pero siempre hay posibilidades que conviene tener presente; deseo señalar a este respecto que en Irán hemos utilizado con éxito en el plan nacional la experiencia del Ejército del Saber, que podría ser extendida al campo de la cooperación internacional.

Si pensamos en los gastos militares del mundo vemos que en 1962 se elevaron a 120.000 millones de dólares. Si aceptamos los cálculos de los expertos sobre el coste de la alfabetización, bastaría menos de una trigésima parte de los gastos militares anuales para liberar a 700 millones de hombres de la ignorancia. Por tanto, podemos con razón preguntarnos: ¿es quimérico pedir a los gobiernos del mundo que consagren anualmente durante un tiempo que posteriormente se determine una pequeña cantidad de sus presupuestos militares a esta gran obra de solidaridad internacional? Piénsese que 120.000 millones de dólares anuales suponen 312 millones por día y 13 millones por hora...»

Expuesto así el problema de manera tan viva y apasionante, los delegados se pusieron a la obra, y bien puede decirse que los resultados del Congreso superaron con mucho las esperanzas puestas en él.

Previas las elecciones, la mesa del Consejo quedó así constituida: presidente, señor Hedayati (Irán), ministro de Educación; vicepresidentes, los delegados de Camerún, Ceilán, Italia, México, Túnez y Ucrania, y ponente general, señor Lakhdar (Marruecos).

Los debates se centraron sobre cuatro documentos fundamentales presentados por la Unesco, a saber:

- MINEDLIT/3, «El analfabetismo al servicio del desarrollo».
- MINEDLIT/4, «Experiencias nacionales de alfabetización».
- MINEDLIT/5, «Datos estadísticos sobre el analfabetismo».
- MINEDLIT/6, «La alfabetización y la educación de los adultos, recomendación adoptada por la Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, julio de 1965».

La Unesco había sugerido que los delegados en sus intervenciones se refiriesen más bien a los proyectos futuros que a las realizaciones del pasado. Si bien no pocos de ellos siguieron tal consigna, ésta no fué seguida de una manera general.

De las intervenciones de los representantes de cada uno de los países en los debates podemos deducir los siguientes principios sobre los cuales, de manera general, todos estuvieron de acuerdo:

- El analfabetismo es un *problema mundial* (principio admitido tanto por los países desarrollados como por los que están en vías de desarrollo). Los países desarrollados todos se ofrecen a ayudar a los subdesarrollados en el campo de la formación de personal docente especializado en las técnicas de alfabetización.
- Es un falso dilema la oposición entre escolarización y alfabetización; por tanto, es igualmente necesario instruir a los niños y a los adultos.
- Es de perentoria necesidad el integrar plenamente la alfabetización en el desarrollo económico (lo que no debe confundirse con la idea de que la educación sólo tiene importancia con referencia a la economía).

Un examen más detenido de los trabajos del Congreso nos lleva a analizar la labor realizada por las distintas comisiones y las distintas conclusiones a que se llegó.

#### A) COMISION PRIMERA

Se ocupó de las siguientes cuestiones: *Alfabetización y desarrollo técnico, económico y social; financiamiento de la lucha contra el analfabetismo.*

El problema capital que se planteó en esta comisión consistió en si la escolarización, la alfabetización y la educación en general debían situarse especialmente en un plano estrictamente *económico* o más bien dentro de una concepción *humanista* que pusiese en valor, ante todo, al hombre en su integridad en los planos humano, social, económico y moral. La idea, puramente económica, fué defendida por los países comunistas o afines; ahora bien, se impuso la segunda, la concepción humanista, defendida en bloque por Occidente y muy especialmente por la delegación española.

Mención especial merece a este respecto la intervención de la delegación de Filipinas en pro del reconocimiento de derechos iguales para las mujeres en la preparación y realización de los planes de alfabetización, lo que dió lugar a la presentación de una resolución cuyas ideas en defensa de tales derechos fueron recogidas en el informe final de la Comisión y del Congreso.

#### B) COMISION SEGUNDA

Se ocupó de las siguientes cuestiones: *Objetivos, organización, métodos y técnicas de la alfabetización.*

Aquí, también el *factor hombre* fué defendido con tesón por la mayor parte de las delegaciones. Concretamente, al tratar de la *enseñanza audiovisual* se puso de relieve la necesidad absoluta de recurrir al maestro de carne y hueso, poniendo en el lugar que justamente merece la citada técnica. La delegación española se refirió muy especialmente al *aspecto moral* de los métodos auxiliares audiovisuales.

Contra alguna insinuación aislada, procedente del campo comunista, contra la participación de la iniciativa privada, la mayoría de los delegados se declaró a favor de esta última y algunos insistieron en que la alfabetización debía recurrir al voluntariado.

#### C) COMISION TERCERA

Se ocupó de la siguiente cuestión: *Cooperación internacional en el campo de la alfabetización.*

Se trataron en esta cuestión problemas muy complejos que plantea la cooperación en todas sus formas, tanto en el ámbito multilateral (Naciones Unidas y Organismos Especializados) como bilateral (de gobierno a gobierno).

Si es mucho lo que en este campo se ha hecho y está haciendo, mucho más es lo que queda por hacer. El foso entre los estados ricos y los estados pobres, lejos de desaparecer se ahonda más y más a causa de la fluctuación en el mercado de materias primas, siempre en perjuicio de los estados pobres, materias que constituyen la base de la economía de estos últimos.

No pocos problemas concretos se plantearon con respecto a la cooperación; así, el de las garantías necesarias que deben darse al personal docente que se envíe a los países subdesarrollados, el de la «huida» de estudiantes de los países pobres a los países ricos (lo que deja sin efecto el resultado de la cooperación) y tantos y tantos otros...

Se insistió asimismo en que se debe asociar a esta labor a las misiones religiosas estacionadas en los diferentes países en vías de desarrollo.

## CONCLUSIONES

Entre las conclusiones adoptadas, unas las podemos considerar *generales* y otras sobre *asuntos concretos* relativos a la alfabetización (nos referiremos especialmente en este caso a las conclusiones adoptadas respecto a la *financiación*).

## a) CONCLUSIONES GENERALES

- Es necesario ligar la alfabetización al desarrollo económico de los pueblos.
- La alfabetización es una iniciación a la civilización.
- Con vistas al éxito de una campaña mundial en pro de la alfabetización, se debe llevar a cabo una movilización general de hombres y recursos en los países interesados.
- Como resulta imposible educar a toda la población al mismo tiempo, deberá empezarse por los elementos más útiles para la economía nacional (personas entre los quince y cuarenta y cinco años).
- Para hacer frente a la falta de personal docente en los países en vías de desarrollo, convendrá que los monitores utilicen a la vez las técnicas clásica y moderna (métodos audio-visuales).
- Todo estado podrá elegir la lengua en la cual se lleve a cabo la alfabetización.

## b) CONCLUSIONES RELATIVAS A LA FINANCIACIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN

Con respecto a la financiación, se aprobó, por unanimidad, el envío de un llamamiento a las Naciones Unidas y a las instituciones especializadas (muy especialmente a la Unesco), a los organismos regionales, a las organizaciones no gubernamentales y a las fundaciones públicas y privadas, en el que se les solicita que ejerzan todo su influjo ante los dirigentes responsables a fin de:

- asegurar la integración de la alfabetización en la planificación de todos los países en que el analfabetismo es un problema,

- aumentar todo lo más posible los recursos nacionales e internacionales consagrados a la lucha contra el analfabetismo,
- tratar de conseguir una nueva aportación de recursos suplementarios para el desarrollo, en general, y para la alfabetización, en particular, cuando queden disponibles nuevos fondos como resultado de una reducción de gastos militares, y
- emplear plenamente los medios de información disponibles para la difusión del nuevo principio de alfabetización de los adultos.

Los debates y resultados del Congreso de Teherán nos sugieren el siguiente comentario:

El Congreso señala un auténtico hito en la historia de la educación muy especialmente en el plano internacional (concretamente en la labor realizada por la Unesco). Por vez primera se reúne tal cantidad de ministros de Educación para tratar concretamente de este tema; la *importancia*, pues, del hecho es indudable, tanto por la personalidad de los participantes como por el contenido de los trabajos e intervenciones en los debates. Felizmente (con rarísima excepción) se esquivó durante todo el Congreso el peligroso escollo de la politización.

El Congreso significa una *nueva toma de conciencia* por parte de los Gobiernos del mundo ante un peligro que a todos amenaza, y tan grave como el analfabetismo; no cabe duda que el primer resultado será la aportación de los medios económicos y humanos para tal fin dentro ya de un sistema orgánico y administrativo.

Se ha reconocido la *necesidad de recurrir a los medios privados al mismo tiempo que a los poderes públicos* para luchar contra esta llaga.

Finalmente, si las intervenciones de algunos delegados (de los países del Este principalmente) dió en algún momento la impresión de una concepción *demandada económica* de la educación, en general, y la alfabetización, en particular, gracias a los delegados de Occidente y muy especialmente a las intervenciones de la delegación de España, terminó imponiéndose en forma masiva y contundente la concepción *humanista de la alfabetización* y el reconocimiento del *factor hombre* como elemento esencial en la lucha contra la ignorancia y el analfabetismo.

## La enseñanza media en los Estados Unidos

MARIA CONCEPCION BORREGUERO SIERRA

*Técnico de la Secretaría General Técnica*

Este es el primero de una serie de artículos que aparecerán en esta revista sobre diferentes aspectos de la educación en América, como resultado de los ocho meses que pasé en Estados Unidos observando varios aspectos del sistema educativo. La Comisión de Intercambio Cultural entre España y los Estados Unidos me seleccionó para tomar parte en un Programa Internacional de Educadores y obtuve una beca Fulbright para estudiar especialmente la formación profesional femenina y los planes de estudio y programas de «Home Economics» (Ciencias Domésticas) en todos sus niveles de enseñanza.

Este Programa estuvo integrado por unos 300 educadores de 70 países diferentes. De España sólo participamos tres. El Programa, que resultó interesantísimo, consistió en una primera fase de orientación en Washington D.C. de cursos de civilización americana y conferencias sobre los sistemas educativos; asistimos durante tres meses a una Universidad, a mí me correspondió la del Estado de Ohio, en Columbus, y tomamos parte en seminarios, clases, conferencias, convenciones estatales, etc.; mantuvimos reuniones y entrevistas con los miembros de las Juntas de Educación de varias localidades sobre los programas, sistemas escolares y con los directores, administradores, etcétera, de varias escuelas y de los Departamentos de Educación en diferentes Estados; visitamos escuelas primarias, medias, profesionales, técnicas y universidades. Participé en dos convenciones nacionales, en Miami (Florida), sobre formación profesional y otra en Atlantis City (New Jersey), de los administradores de escuelas medias y universidades.

Otra parte de mi programa fué en California, visitando los «Juniors Colleges», centros postsecundarios de dos años de duración, de carácter académico y profesional y en «Cornell University» (New York), donde me interesé por los planes y programas de estudios de «Home Economics College» (Facultad de Ciencias Domésticas) que fué el campo principal de mi programa y del que hablaré en próximas crónicas.

Inicio esta serie de artículos con el de la enseñanza media, tanto general como profesional, sus planes, programas, tipos de escuelas y nuevas perspectivas. Para una mejor comprensión y conocimiento del sistema educativo americano, a continuación reflejo su organigrama. Creo que el lector podrá tener de este modo una idea más clara. También animo al lector, si le es posible, a que participe otros años en este Programa Internacional de Educadores que, además de suponer una gran experiencia personal, se tiene la gran ventaja de conocer América, sus pueblos, sus paisajes, sus costumbres, sus escuelas, sus enseñanzas, etcétera, y se tiene contacto con otros educadores, se

comparan sistemas de enseñanza, todo lo cual es un enriquecimiento para el espíritu y para la comprensión internacional entre los pueblos.

### ORGANIGRAMA DEL SISTEMA EDUCATIVO AMERICANO

La enseñanza obligatoria en América comprende doce años. Seis años de enseñanza primaria y otros seis de media. Todos los jóvenes tienen obligación de asistir a un centro escolar desde los seis hasta los diecisiete años. Esta enseñanza obligatoria es gratuita, los alumnos no tienen que pagar matrículas, textos ni transportes.

Las dimensiones geográficas de América, la diversidad de las migraciones, las diferencias entre cada estado, su gran población y la descentralización americana, hacen que haya en América cincuenta sistemas diferentes de educación, tantos como estados, como dicen los especialistas. Pero generalmente estos sistemas pueden englobarse en tres tipos:

a) Estados que dividen la enseñanza elemental en seis años y la secundaria en otros seis. Vulgarmente se conoce este sistema con el nombre de enseñanza elemental y secundaria combinada elemental y superior: 6-6.

b) Otros estados conservan el tipo tradicional de ocho años de enseñanza primaria y cuatro años de enseñanza media superior. Sistema 8-4.

c) En otros, la enseñanza primaria es de seis años y la media está dividida en tres años elementales y otros tres superiores. Funcionan completamente aisladas y separadas entre sí, con diferentes locales, profesorado, etc. Es conocido con el nombre de 6-3-3.

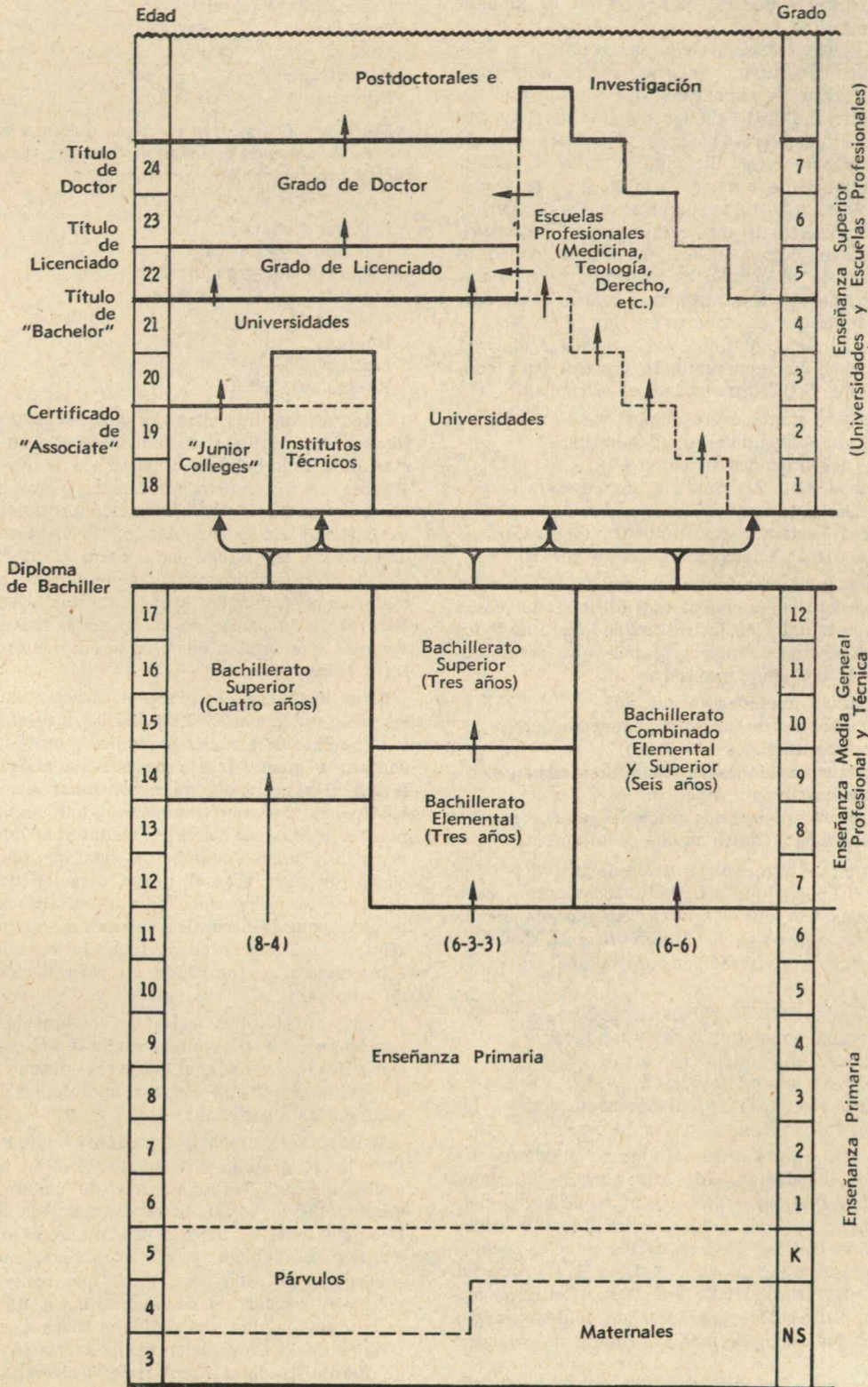
Generalmente los dos o tres primeros años de la enseñanza secundaria [según sigan el sistema b) o a) y c)] sirven para dar a los alumnos un período de orientación y adaptación que les ayudará a determinar su capacidad y aptitud. En estos cursos el alumno tiene diferentes profesores en cada asignatura, y los programas, que son muy parecidos a los de la enseñanza primaria, se intensifican en la lengua materna, matemáticas o ciencias, historia y educación física. Estos primeros años se denominan «Junior High School» (o Bachillerato General Elemental) y comprenden los grados 7.º, 8.º y 9.º para los sistemas a) y c) y 7.º y 8.º para el b). Las edades de los alumnos oscilan de doce a catorce años y de doce a trece.

«Senior High School» (o Bachillerato General Superior) comprende los grados 10.º, 11.º y 12.º [en los sistemas citados a) y c)] y 9.º, 10.º, 11.º y 12.º [en el b)]. Las edades de los jóvenes son de quince a dieci-

siete años o de catorce a diecisiete, respectivamente. La formación en los centros que adoptan el sistema tradicional de 8-4 está dirigida a los jóvenes que van a seguir estudios en la Universidad.

Intentar exponer los programas que se dan en estos centros es tarea casi imposible, ya que los determinan los Departamentos de Educación de cada estado (State

Department of Education) y deben ser aprobados por las Juntas Locales de Educación (Local Board of Education) donde radique la escuela primaria o secundaria. De aquí depende la gran variedad y diversidad de programas en la enseñanza media. El Departamento Estatal de Educación suele establecer un programa mínimo de asignaturas, y las Juntas Locales de



Educación, junto con el director de los respectivos centros, acuerdan el número adecuado y elección de los programas. La Oficina de Educación de Washington D.C. (Federal Office of Education) no tiene ninguna autoridad ni control sobre las enseñanzas en los estados y sólo consiguen que se integren en los programas algunas asignaturas de carácter general o profesional mediante ayudas financieras y recomendaciones a las juntas, departamentos y centros. De este modo el Gobierno Federal participa en el planeamiento nacional de la educación americana.

Los estudiantes americanos en las «Junior» y «Senior High Schools» tienen unos programas muy poco recargados. Hay unas asignaturas que son obligatorias y otras electivas. Dentro de las obligatorias hay dos clasificaciones: «major» (básicas) y «minor» (secundarias). Para obtener el diploma o título de «High School» el alumno debe tener un mínimo de 16 unidades. Se considera una unidad la clase diaria de cuarenta y cinco minutos de duración en una asignatura durante todo un curso escolar. Así, tres unidades de inglés representa el estudio de cuarenta y cinco minutos diarios de inglés durante tres cursos, desde septiembre a junio, que es el curso escolar.

Un programa típico de una escuela media tradicional de cuatro años, que generalmente prepara para continuar estudios en la Universidad, es el siguiente (1):

Inglés: cuatro unidades (o cursos).  
 Matemáticas: dos unidades (o cursos).  
 Ciencias: dos unidades (o cursos).  
 Ciencias sociales: dos unidades (o cursos).  
 Idiomas: dos unidades (o cursos).  
 Asignaturas electivas: tres unidades (o cursos).  
 Educación física: cuatro unidades (o cursos).

Este esquema es el mínimo que puede ostentar un alumno procedente de una escuela tradicional que desea continuar sus estudios en la Universidad, pero no todos se conforman con este nivel; el más alto sería presentado de la siguiente manera:

Inglés: cuatro unidades (o cursos).  
 Matemáticas: tres o cuatro unidades (o cursos).  
 Ciencias: tres unidades (o cursos).  
 Idiomas: cinco unidades (tres en uno y dos en otro).  
 Historia: una unidad (o curso).  
 Asignaturas electivas: dos unidades (o cursos).  
 Educación física: cuatro unidades (o cursos).

El programa de una escuela media de tres años («Senior High School»), que orienta a sus alumnos para obtener un puesto en el trabajo cuando obtiene su diploma o para proseguir estudios durante dos años en una escuela de formación profesional, es el siguiente:

Inglés: tres unidades (o cursos).  
 Ciencias sociales: dos unidades (o cursos).  
 Matemáticas: una unidad (o curso).  
 Ciencias: una unidad (o curso).  
 Asignaturas electivas: tres unidades (o cursos).  
 Educación física: tres unidades (o cursos).

Como se observará hay un mínimo de cuatro o cinco asignaturas obligatorias cada año: inglés, educación física (ambas «major» o básicas), matemáticas o ciencias o ciencias sociales o idiomas («minor» o secundarias) y una electiva. Dentro de las ciencias sociales es obligatorio estudiar un curso de Historia de América. La ley de 1958 (National Defense Education Act) mejoró e intensificó los programas de matemáticas y ciencias en las escuelas medias, financiando labora-

torios y construcciones en aquellas escuelas que perfeccionasen sus programas científicos. También favoreció el estudio de idiomas extranjeros.

Pero generalmente los alumnos estudian algunas asignaturas más, especialmente aquellas que van a formar parte de su formación futura. Entre éstas pueden elegir:

Secretariado.  
 Dibujo lineal.  
 Enseñanzas comerciales.  
 Declamación.  
 Música.  
 Periodismo.  
 Prosodia, etc.

Entre las asignaturas electivas obligatorias, especialmente en aquellas escuelas medias que tienen más carácter profesional que general, están:

Arte.  
 Arte industrial.  
 Economía doméstica.  
 Mecanografía y taquigrafía.  
 Mecánica.  
 Ebanistería.  
 Imprenta.  
 Electricidad.  
 Electrónica, etc.

Estas asignaturas electivas que tienen una marcada formación profesional se han integrado en los programas de «High School» a partir de la ley de Smith-Hughes en 1917, pero no tomaron gran incremento hasta la nueva ley de Formación profesional de 1963 (Vocational Education Act of 1963). Con anterioridad a esta ley había pocas escuelas medias que incluyeran en sus programas, generalmente académicos, materias profesionales. Mediante estas leyes la Oficina Federal de Educación da aportaciones financieras a las escuelas que implanten y mejoren sus programas de formación profesional.

Estas leyes han cambiado el carácter tradicional de las «High Schools» y han hecho que tengan un carácter mixto de escuelas generales y profesionales. Presentan la gran ventaja de que en ellas no sólo se forma al alumno que va a continuar sus estudios en la Universidad, sino también al que seguirá en una escuela técnica de carácter medio y al que va a empezar a trabajar cuando obtenga su diploma. Especialmente para éste el nuevo carácter de las «High Schools» le proporciona una especialización, aunque pequeña, que le permitirá buscar un trabajo de obrero semiespecializado, y puede tener la ventaja de seguir completando su formación en las escuelas nocturnas de adultos.

Como apreciará el lector las combinaciones de asignaturas en los programas elegidos por cada alumno son infinitos y de aquí parte la enorme variedad y diversidad de los programas que tienen las escuelas secundarias americanas.

Existe ahora una preocupación nacional por centralizar los programas y tener el mismo en todas las escuelas medias. Realmente hay un peligro, ya que el alumno puede variar su programa cada año, aunque tiene que tener un número mínimo de asignaturas para obtener su diploma, y, por otro lado, para elegir el programa de cada año, tiene que consultar con el psicólogo escolar de cada centro. La unificación de programas ha sido una de las grandes discusiones sostenidas en la Convención de la Asociación Americana de Administradores Escolares y Universitarios («American Association of School Administrators»), celebrada

(1) Tomado de *Bexley Senior High School* en Columbus (Ohio).

en Atlantic City (New Jersey) a mediados del pasado mes de febrero.

Los alumnos asisten a la escuela desde las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde, de lunes a viernes. Este horario les permite dedicarse a otras actividades distintas de las escolares, y de este modo desarrollar sus cuerpos, mediante deportes y juegos, y su mente, aprendiendo música, arte y otras actividades necesarias para completar la formación humana.

En todas las escuelas secundarias hay cafeterías para la comida de los alumnos, y muchos participan en las tareas de caja, servicio, etc. Los transportes escolares son gratuitos en todas las escuelas primarias y medias. También los textos son gratis para todos los alumnos.

El personal de estos centros está constituido por un director («Principal») responsable de todo lo que ocurre en la escuela ante la Junta de Educación, y no tiene función docente; un administrador, que se encarga de los programas de la escuela, de la reglamentación escolar, del bienestar y economía del centro, y es el nexo entre la escuela y la Junta de Educación; un psicólogo, que orienta a los alumnos sobre la elección del programa según su capacidad y aptitudes; profesores y ayudantes, ambos tienen que tener un grado universitario. (En América hay tres grados universitarios: «Bachelor», «Master» o Licenciado y Doctor.)

Las escuelas secundarias están financiadas por parte de las tasas locales, estatales y federales; la proporción de estas tasas para el curso de 1963-64 fué de 56,4 por 100, 40,1 y 3,5, respectivamente. Estas tasas cubren construcciones escolares, mobiliario, laboratorios, parte de las comidas de los alumnos, salarios de profesores y personal administrativo. Es decir, todos los gastos de un centro de enseñanza. De este modo, las construcciones escolares, equipos, profesorado, etc., están en relación con el nivel económico de cada estado, región o localidad. Para evitar en lo posible las grandes diferencias existentes entre los estados ricos y los pobres, la Oficina de Educación de Washington D.C. ha aprobado la ley de «Elementary and Secondary Education Act of 1965», que ayudará financieramente a las escuelas primarias y medias en las regiones pobres, para que los niños y jóvenes no se vean privados de la enseñanza obligatoria.

Debido a esta formación de carácter general y profesional que se recibe en las escuelas medias, hay pocos centros de formación profesional, en el sentido que lo entendemos en España. En América las «Vocational High Schools» (Escuelas de Formación Profesional) están orientadas a dar a los alumnos una enseñanza específicamente profesional en una sola rama, complementadas por las asignaturas académicas básicas.

Una de las escuelas que visité en Worcester (Massachusetts), cerca de Boston, «David Hale Fanning Trade High School», exclusivamente para muchachas, ofrecía las enseñanzas de cosmetología, corte y confección, cocina y nutrición, economía doméstica, ayudante de odontología, ayudante de cirugía, ayudante de enfermeras y artes gráficas.

Así como las «Junior» y «Senior High Schools» son coeducacionales, en este otro tipo de escuelas profesionales hay separación de sexos, ya que están orientadas a preparar a los muchachos y muchachas para obtener un puesto de trabajo cuando han terminado su período escolar.

El ingreso en estas escuelas se realiza cuando se han completado los ocho años de enseñanza primaria si se ha asistido a una escuela de carácter tradicional o los tres años de «Junior High School» en cualquiera de los otros sistemas. También pueden acudir los que no

han terminado sus estudios primarios o secundarios elementales y tienen más edad de la reglamentaria. La duración de los cursos es de cuatro o tres años, según del centro que procedan los alumnos.

Los cursos en la escuela citada, que puede ser un ejemplo de las pocas de carácter profesional que existen en América, duran cuatro años, ya que la mayoría de las escuelas elementales del nordeste americano siguen el sistema tradicional 8-4. Los programas de la rama de corte y confección, por ejemplo, son así:

Corte.	} Tres horas diarias de clase durante los cuatro años.
Confección.	
Diseño.	
Inglés.	} Asignaturas básicas obligatorias (una hora diaria durante los cuatro cursos).
Educación Física.	
Economía.	} Asignaturas secundarias obligatorias (una hora diaria durante uno y dos cursos).
Historia.	
Alimentación.	
Arte.	} Electivas. Pueden elegir una o varias de entre estas asignaturas y cursarlas durante dos años.
Labores.	
Matemáticas.	
Ética Comercial.	
Sombrerería.	
Dibujo y Decoración	

Las alumnas que asisten a estas escuelas tienen seis períodos de cuarenta y cinco minutos cada uno diariamente, la misma duración que en las «Junior» y «Senior High Schools». Tienen también que acreditar 16 unidades mínimas para obtener su diploma de formación profesional, en la rama correspondiente.

Hay unos cursos especiales para las jóvenes que han obtenido su diploma de Bachiller Superior en una escuela media general, pero que desean ampliar su especialización profesional. Estos cursos suelen durar uno o dos años con una enseñanza dedicada plenamente a la especialización elegida. Así, en los seis períodos diarios del curso o cursos escolares aprenden sólo cosmetología o corte y confección, o imprenta, o cocina, etc. Recuérdese que todas las alumnas de «Senior High School» cursan una de las asignaturas denominadas electivas, que son de carácter profesional. En estos cursos postsecundarios perfeccionan lo que estudiaban con menos intensidad en su Bachillerato.

Otras enseñanzas que se reciben en estas escuelas profesionales son las de ayudantes de enfermeras, de cirugía o de odontología. Un gran número de muchachas norteamericanas en posesión del grado superior de bachiller se encaminan a estas carreras, incluidas dentro de la formación profesional. La primera citada, que como su nombre indica ayudan a las enfermeras en las tareas más elementales de cuidar enfermos, preparar y limpiar material clínico, etc., deben seguir un programa de clases teóricas por espacio de cuatro meses en materias de anatomía, fisiología, bacteriología, medicamentos, cuidado del paciente, nutrición y dietética. Las clases prácticas, durante ocho meses, se reciben en un hospital y aprenden geriatría, obstetricia, pediatría, etc.

Las enseñanzas apropiadas a las ayudantes de quirófano son muy parecidas a las anteriores, con mayor especialización en aparatos de cirugía. Las ayudantes de odontología se forman en un período de diez meses, dividido en clases teóricas sobre vocabulario dental, anatomía, esterilización, contabilidad, mecanografía y otros aspectos relativos a las oficinas clínicas; en conferencias, demostraciones prácticas, laboratorios, instrumental, etc., y la última parte de su formación, aproximadamente cinco meses, la pasan en clínicas para realizar prácticas.

Estos programas y planes son en un sentido muy general la orientación que se da en las escuelas secundarias de formación profesional en América. He citado sólo planes de escuelas femeninas, por ser parte del programa de trabajo que realicé en Estados Unidos durante el tiempo que permanecí en dicho país. Pero el mismo tipo de cursos, duración de clases, diplomas, etcétera, puede aplicarse a las escuelas masculinas en las ramas de ebanistería, metalurgia, electrónica, agricultura, etc.

La ley de 1963 de formación profesional, que cité anteriormente, pretende dar un gran impulso a estas enseñanzas mediante dos fines: primero, con un programa permanente de ayudas financieras a cualquier tipo de escuela que prevea enseñanzas profesionales, ya sean escuelas públicas o privadas, de carácter general, que tengan como mínimo cinco ramas diferentes de enseñanzas, o técnicas, profesionales o «Junior Colleges». La cuantía destinada a sufragar los gastos de este programa que incluye nuevas construcciones, ampliaciones, instalación de equipos y laboratorio, salarios de profesores, etc., es de 60 millones de dólares para el curso 1963-64; 118,5 millones para el 1964-65; 177,5 millones para el 1965-66; 225 millones para el 1966-67, y la misma cantidad para los siguientes años. Segundo, un programa experimental de cuatro años solamente, de 1965 a 1968, para evitar que los jóvenes dejen la escuela antes de haber terminado su completa forma-

ción, permitiéndoles asistir al horario escolar y trabajando (menos de quince horas semanales) en un puesto laboral. El importe de este programa está determinado como sigue: en 1964-65, 30 millones de dólares; para 1965-66, 50 millones; en el año 1966-67, 35 millones, y en el último año, 1967-68, la misma cantidad.

La asistencia escolar en América es muy elevada; el 93 por 100 de los jóvenes comprendidos entre los catorce y diecisiete años de edad están matriculados en los grados 9.º a 12.º de una «High School» (2). A continuación se dan una serie de estadísticas relativas a las escuelas secundarias («Senior», «Junior» y «Vocational High School») públicas y privadas. La diferencia de ambas consiste en la diferente fuente de financiación; las primeras son costeadas por las localidades y el estado donde están situados los centros educativos, y, las segundas, por asociaciones y personas privadas. Sólo hay muy pocas escuelas financiadas por el Gobierno Federal, las situadas en las reservas de los indios.

Según la fuente citada, en el año 1963-64 había matriculados en las escuelas secundarias públicas 14.900.000 alumnos. En esta misma fecha la matrícula escolar en las escuelas secundarias privadas fué la de 1.400.000.

El número de estudiantes que obtuvieron el diploma en una escuela secundaria pública en 1962-63 fué de 1.710.844, correspondiendo 844.467 a muchachos, y 866.377 a muchachas. Suponen un 70,7 por 100 de la población de diecisiete años de edad, que es de 2.772.000.

El número de escuelas secundarias públicas en América en 1961-62 fué el de 25.350; privadas fueron 4.129. El número de profesores en el curso de 1963-64 en las escuelas públicas fué el de 685.400 y en las privadas de 70.000, ambas en el nivel secundario.

(2) *Digest of educational Statistics*, 1961. U. S. Department of Health, Education and Welfare, Washington, 1964, pp. 3 y ss.



# LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

## CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

En la revista *Perspectivas Pedagógicas*, de la Facultad de Filosofía y Letras de Barcelona, su director, el profesor Juan Tusquets, publica un estudio comparativo del esencialismo y el existencialismo pedagógico. «No me atrevería a vaticinar cuál será la pedagogía de pasado mañana—dice el autor—, pero la de mañana, un mañana inserto ya en el hoy, será sin duda una síntesis del esencialismo y el existencialismo pedagógico. Intentaré un esbozo de lo que esta síntesis pudiera ser, comparándolos desde el pensamiento educativo cristiano.»

El ineludible punto de arranque de cualquier sistema pedagógico ha sido hasta hoy—y será en lo sucesivo—el concepto que se tenga del hombre. Incluso si alguien sostuviera la inutilidad o la nocividad de la educación tendría que fundarse en un concepto, exageradamente alto o bajo, del ser humano: si el hombre es Dios o si el hombre es una bestia, deja, por el mismo hecho, de ser sujeto educable... La pedagogía contemporánea, la de mañana con mayor motivo, parece sujeta a escoger entre un concepto formalista del hombre (animal racional) y un concepto existencial (acto que proyecta para proyectarse). Y el autor se pregunta: ¿Sería el hombre animal racional si esta estructura óptica no le despegase del determinismo y no floreciese en la maravilla del acto libre? ¿Puede concebirse un acto libre humano montado en el aire, desvinculado de una naturaleza que haga posible el ejercicio de la libertad y explique a la vez las limitaciones del mismo? Su propósito a continuación lo expresa en estas palabras: «Voy a intentar, en este bosquejo, partir de un concepto sintético, esencial y existencial del hombre y extraer de dicho concepto una pedagogía esencial existenciada.» «Estoy convencido de que el concepto formalista contiene en su seno el existencialista, y de que el existencialismo está invitando con sobrado motivo al existencialismo a prestar mayor atención al acto humano por antonomasia y a no recubrirlo de engañosos y a veces pestilentes perifoneos.»

En capítulos sucesivos estudia, partiendo de estos criterios, el fin y objetivo de la educación, los rasgos característicos de la madurez en el hombre, los actores de la educación, los medios educativos no institucionales e institucionales y se detiene, por fin, ante el proceso educativo. ¿Se desenvuelve el quehacer educacional actualmente en zonas distintas a las de antaño? Tusquets responde que se desenvuelve en las mismas zonas: «Hoy como ayer el auxilio educativo pretende influir en los cuatro predios de la vida humana: el trabajo, el juego, el ocio y la plegaria. Hoy como ayer el auxilio se dirige ora a una facultad o función determinada—educación del sentimiento, de la voluntad, del entendimiento—ora a la personalidad, cifra y fuente de todas ellas. Hoy como ayer la educación se centra principalmente en el período de inmadurez y se ajusta a sus etapas. Hoy como ayer la pedagogía elabora sus planes con miras no a un

sujeto-robinson, sino inserto en la sociedad familiar, religiosa y civil, heredero y continuador de una extirpe cultural... Si educamos en las mismas zonas, es evidente que el problema no consiste en averiguar cuáles de estas dos zonas son esenciales o existenciales, o en proponernos a añadir algunas zonas típicamente existenciales a las que hasta nuestros días fueron dominio del quehacer educativo, sino en dilucidar a qué objetivos y medios debe el educador conceder la primacía... Una educación existencialista, no vivificada por recursos existenciales, corre peligro de engendrar fariseos con actitudes estereotipadas y corazón reseco; pero una educación exclusivamente existencial no puede producir más que neuróticos y excéntricos» (1).

En esta misma publicación se da a conocer también una nueva investigación estadística comparativa de factores intelectuales entre dos poblaciones escolares de Madrid y de Barcelona por medio del «test» de inteligencia factorial PMA (Primary Mental Abilities), realizada por Miguel Bertrán Quera y Primitivo Valldeperes. Los autores dan unas nociones previas acerca del instrumento utilizado en su investigación, el PMA, que es un «test» de aptitudes mentales primarias basado en el análisis factorial de la inteligencia. Los factores o aptitudes mentales primarias que aprecia este «test» son la comprensión verbal, la concepción espacial, el razonamiento, el cálculo numérico y la fluidez verbal. Se aplica en cincuenta minutos, incluida la corrección y la valoración, y ha sido utilizado con alumnos del cuarto curso de Bachillerato del Colegio de San Ignacio de Barcelona y con una población escolar madrileña de catorce, dieciséis y diecisiete años a través de TEA (Técnicos Especialistas Asociados). Los autores ofrecen una serie de gráficos y de cuadros con los datos obtenidos y un capítulo final con sus conclusiones (2).

En la revista *Educadores*, el profesor de la Universidad «María Cristina», de El Escorial, José María López Riocerezo aborda el problema de la educación de la voluntad como base y centro de toda pedagogía formativa. «Ella es la gran palanca—dice el autor—en el mundo moral, que es aún más importante que en el orden físico; ella es la prenda más noble y más hermosa del hombre, es el tesoro de los tesoros, es el distintivo de la persona.

Por regla general, todos los grandes intelectuales, personajes históricos, estadistas célebres y, por supuesto, los santos han sido hombres de gran voluntad, y el autor sostiene esta tesis con algunos ejemplos reveladores; después afirma decididamente que la voluntad es susceptible de ser educada, revisa las causas de la ineficacia de los esfuerzos dirigidos a la formación de la libertad, recomienda la juventud como la hora más fecunda para formar esta facultad hu-

(1) JUAN TUSQUETS: «Hacia una pedagogía esencial y existencial», en *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona, primer semestre de 1966).

(2) MIGUEL BERTRÁN QUERA Y PRIMITIVO VALLDEPERES: «Investigación estadística comparativa entre dos poblaciones escolares de Madrid y Barcelona», en *Perspectivas Pedagógicas* (Barcelona, primer semestre de 1966).

mana y expone un método a seguir para obtener que los resortes de la voluntad se mantengan vivos en el hombre. Aconseja para que la voluntad del futuro hombre se afirme y triunfe el establecimiento de un ideal, que ha de poseer las siguientes cualidades: «será hermoso, grande, sublime, verdadero, según la condición, fuerzas y temperamento de la persona a la cual tratamos de formar; será sencillo y bien determinado y estará de acuerdo, lo más posible, con su virtud dominante; por último, será claro, brillante y luminoso, nada vago ni blando; si es posible, concretado en algunas palabras, en algún lema».

Aborda, en último término, el problema de las relaciones entre educación y voluntad, y puestos de relieve los fallos de la educación moderna en este sentido, pasa a describir el papel del educador en la educación de la voluntad y los caminos por los cuales se llega al pleno dominio de esta fuerza (3).

Victoriano Mateo publica una nota en esta misma revista encareciendo las dificultades cada vez mayores que entorpecen la noble tarea de la educación y de la enseñanza. Piensa el autor que «en contra de lo que pudiera parecer a primera vista, la culpa no hay que achacársela al chico de nuestros días. Ciertamente que actúan en su desfavor algunos factores: mayor ligereza, surgida al contacto con la superficialidad del ambiente, democracia niveladora entre educadores y educandos, mayor espacio de tiempo dedicado a la «tele» y al cine, etc.».

Sin embargo, se advierten en favor del escolar de hoy día una serie de circunstancias que se diría favorecen más su educación que en otros tiempos. El autor da tres causas, comunes a casi todos los estratos sociales:

- 1) Un mayor interés por los estudios.
- 2) El fenómeno masivo de la emigración.
- 3) Las campañas de alfabetización.

A éstas se suman otras dos causas peculiares de los bachilleres: la predilección actual por las ciencias y la elevación del nivel de vida en España.

El autor inculpa a los planes de estudio de que la educación sea tarea cada vez más difícil y, en segundo lugar, a la carencia de condiciones pedagógicas de muchos profesores (4).

#### ENSEÑANZA PRIMARIA

*El Magisterio Español* ha publicado un número extraordinario dedicado a la Fiesta del Libro 1966. En él se incluyen varias colaboraciones acerca de la importancia de la lectura en la enseñanza primaria. Destacamos el comentario editorial de actualidad en el que se leen estas palabras:

«Con gozo vemos, sin embargo, que el renacer de las editoriales escolares está ya cada día más pujante en nuestra patria, y endiabladamente, empecinadamente, están aplicadas a la tarea patriótica de ponerse en línea con las nuevas conquistas docentes, respondiendo a los impulsos de las técnicas actuales, en el mundo escolar, de los países más avanzados, progresivas y esenciales en la enseñanza primaria.

Debemos reconocer que este despertar de los productores del libro escolar lo está promoviendo ahora en gran parte la acción oficial con su política a través del PIO, que con tanta largueza está contribuyendo a la dotación de libros a nuestras escuelas primarias

(3) JOSÉ MARÍA LÓPEZ RIOCEREZO: «La educación de la voluntad», en *Educadores* (Madrid, junio de 1966).

(4) VICTORIANO MATEO: «La educación, tarea cada vez más difícil», en *Educadores* (Madrid, junio de 1966).

y estimulando el mejoramiento de su producción mediante los concursos selectivos del libro infantil, didáctico y de lectura no sólo para los centros docentes primarios, sino para las bibliotecas infantiles.»

Y termina afirmando que las primeras lecturas son decisivas para la formación de los niños, «por lo cual la Dirección General de Enseñanza Primaria ha perfeccionado sus *Cuestionarios de lectura*, que responden a una renovada técnica, dosificando acertadamente sus estructuras en tres periodos o ciclos en los que se dibujan las características que han de tener los libros de lectura que se utilicen en la Escuela Nacional según la edad escolar de los alumnos.»

En otra colaboración se dan una serie de datos muy interesantes sobre la revolución que ha causado el libro en la enseñanza primaria, pues no sólo los libros escolares han aumentado vertiginosamente (de cada diez libros que se publican nueve son manuales escolares), sino que ha cambiado también la estructura de su contenido (5).

En *La Escuela de Acción*, P. Muncio y S. Gijón dan una serie de consejos para la aplicación de medios audiovisuales a la enseñanza de las ciencias naturales. Estos medios son, principalmente:

- 1) El material gráfico.
- 2) Las proyecciones fijas.
- 3) Las películas animadas.

«Estas son las que han alcanzado una mayor aceptación entre los alumnos y han proporcionado en los estudios experimentales un mayor índice de utilidad en el proceso del aprendizaje.

Las películas proyectadas a cámara lenta sobre los movimientos de los animales o del hombre han ayudado a conocer muchos fenómenos antes incomprensibles. En el sentido inverso, todos hemos visto el crecimiento de una planta o la apertura de un capullo utilizando un conjunto de fotografías tomadas a lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo.

Pensemos, por otra parte, la gran ventaja de las películas animadas al presentarnos en un corto período de tiempo actos y situaciones que datan muchas horas e incluso años. En pocos minutos tenemos ante la vista todo aquello que es importante en una granja, cómo funciona, sus ventajas, sus inconvenientes, su conexión con el resto del mundo. En la observación directa, además de ser un aprendizaje costoso, es difícil de realizar» (6).

Julio Herrera ha publicado en *Escuela Española* dos artículos sobre *las globalizaciones*.

La globalización—dice el autor—ha surgido de la necesidad de adaptar las materias de enseñanza y el método al desenvolvimiento psicológico del niño. Consecuencia de ello es también la pretensión de suprimir la agrupación rígida de las asignaturas o materias de clase y los horarios cerrados e intocables. El afán plausible de hacer de la educación un instrumento de mayor utilidad y eficacia para la vida, llevó a los más renombrados pedagogos a estudiar y practicar esta modalidad de trabajo.

Pero hay que estar en actitud muy vigilante para no caer en la tentación fácil y halagüeña de interpretar mal lo que se debe entender por globalizar la enseñanza, ya que subsiste el peligro de caer en un verdadero desorden, carente de eficacia al no actuar con un criterio muy claro. La didáctica moderna ha incorporado en

(5) *El Magisterio Español*: «Fiesta del Libro 1966» (Madrid, 20 de abril de 1966).

(6) P. MUNICIO y S. GIJÓN: «Las enseñanzas de las ciencias naturales», en *La Escuela en Acción* (Madrid, marzo de 1966).

su teoría y en su práctica la globalización, porque ofrece dos cualidades innegables: la primera es el aumento considerable que se alcanza en el rendimiento y la fijación de conocimientos por medio de esta modalidad de trabajo, y la segunda consiste en la incalculable economía de tiempo que se logra con su empleo.

En el segundo artículo, el autor trata de puntualizar *el problema de las globalizaciones en la escuela actual* con estas palabras:

«Ahora bien: nadie crea que la tendencia a globalizar la enseñanza es una mera ocurrencia de los pedagogos modernos, que a muchos les puede parecer mal por el cargo que les supone de nuevo aprendizaje y de arrumbamiento de sus arcaicos modos de hacer. Esto es el resultado de un estudio detenido de los fundamentos y limitaciones, que las tiene, del problema globalizador.

Sus fundamentos los advertimos ya en los principios de la psicología infantil y en la misma organización de la vida. Y sus limitaciones las tenemos ahí, en la misma puerta de casa, y las dicta la experiencia pedagógica incluyendo la tendencia a la especialización cada vez más acentuada en el mundo adulto moderno.

Las «unidades de aprendizaje», que vinan a ser formas modernas de jornalizar el trabajo escolar, organizan la materia de la enseñanza siempre en forma globalizada, porque ya no se duda de su eficacia. También el método de proyectos, el sistema de «equipos de trabajo» y el autogobierno como procedimiento activo, organizan igualmente la materia de enseñanza en forma globalizada por las bondades reconocidas en esta modalidad de la didáctica moderna.

Actualmente el sistema de «unidades de trabajo» parte de esa actitud globalizadora o integradora de la materia de enseñanza. Y los tres tipos de «unidades de trabajo» que más se emplean en la actualidad tienen de común la organización de las materias de enseñanza de manera globalizada, distinguiéndose nada más por el punto de arranque desde el cual las agrupan. Uno toma como eje las necesidades e intereses del niño; otro, el programa de materias, y un tercero intenta ajustar los temas del programa con los intereses y necesidades de la infancia. Cada uno de ellos, como es natural, ofrece ventajas e inconvenientes que es muy oportuno no olvidar en el momento de su realización (7).»

#### ENSEÑANZA MEDIA

El estudio de la Física y de la Química en la Enseñanza Media es el tema de un trabajo publicado por Jesús Lahera en *Educadores*. En él se exponen algunos aspectos de la estructura y método de la ciencia actual que condicionan los supuestos didácticos de la enseñanza de la Física y Química al nivel de enseñanza media.

Los profesores de Física y Química, a nivel secundario, estamos acostumbrados—dice el autor—a que con motivo de explicar las distintas hipótesis sobre la naturaleza de la luz, surjan en los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Qué hipótesis es la verdadera?
- ¿Cómo es la luz en definitiva?

Con estas preguntas se expone un problema—posibilidad y límites—del saber humano que ofrece un tradicional tratamiento filosófico y que, liberada la Física de un excesivo paternalismo filosófico, puede ser estu-

diado según una nueva disciplina que conceda especial prioridad a la interacción ciencia-filosofía. En cualquier caso los profesores nos esforzamos en mostrar la improcedencia de tales preguntas en una interpretación positivista de la ciencia, superado ya un «cientismo» pretencioso e ingenuo. Nuestras explicaciones deben conducir a que los alumnos adquieran un estado correcto de estrategia científica ante los hechos físicos. Estimamos que la consecución de este estado mental debe tener prioridad sobre otros aspectos que habitualmente explicamos en estudios de nivel medio. Y esto únicamente lo conseguiremos cuando intentemos actualizar nuestros conocimientos sobre el mundo físico, siguiendo en lo posible las controversias de los científicos y adoptando una postura científica adecuada. Esta labor influirá insensiblemente, pero eficazmente, en el enfoque de problemas didácticos concretos.

A continuación estudia el autor las fases principales por que debe pasar el *método científico* de investigación:

1. Análisis del problema.
2. Reunión de hechos, experimentales o teóricos.
3. Clasificación, ordenación y estudio de hechos: establecimiento, en su caso, de una hipótesis.
4. Formulación de conclusiones.
5. Enunciación, comprobación y fijación de conclusiones definitivas.

(Independientemente del método utilizado, intervienen dos factores decisivos: la contribución individual del científico y el cuerpo de doctrina que informa los conocimientos en estudio.)

Respecto del *método pedagógico*, el profesor Lahera considera que no es prudente intentar aplicar solamente un método en la enseñanza de las ciencias, pues su utilización estará condicionada por otros factores, como son la materia a enseñar, la calidad de los alumnos y otras circunstancias.

La colaboración entre un método inductivo y un método histórico, puede dar excelentes frutos.

Describe también el autor cómo debe ser concebida *la hora de clase*, o mejor dicho *la unidad didáctica de trabajo* y de qué manera se ha de enriquecer esta enseñanza con la realización personal de experimentos por parte del alumno y la colaboración decisiva que los medios plástico audio-visuales, las diapositivas, el cine, la radio y televisión pueden prestar a esta didáctica de la Física y la Química. En capítulo aparte se aborda el problema de *la valoración del rendimiento escolar* (8).

El importante tema de *la educación religiosa de los jóvenes* es tratado por el presidente del Instituto Pontificio San Pío X, de Salamanca, el doctor Saturnino Gallego, en un estudio que nos ofrece la revista *Educadores*.

La nueva coyuntura histórica exige en los educadores introducir ciertas modificaciones fundamentales en la educación religiosa de los jóvenes, tanto en determinados valores básicos como en la exposición de la doctrina misma y en la toma de posiciones prácticas que serían su consecuencia natural. Acaso lo más urgente sea el penetrarnos todos de la unidad que existe entre natural y sobrenatural. Los principales retoques en las líneas básicas de nuestra educación religiosa reclamados por el autor, se pueden resumir bajo estos cuatro epígrafes:

1. Equilibrio de criterio.
2. Culto a la verdad.

(7) JULIO HERRERA: «La didáctica moderna y las globalizaciones» y «Las globalizaciones en la escuela actual», en *Escuela Española* (Madrid, 9 y 18 de marzo de 1966).

(8) JESÚS LAHERA: «La enseñanza de la Física y de la Química en los estudios medios», en *Educadores* (Madrid, mayo-junio de 1966).

3. Acogida y admiración, antes que crítica.
4. Conquistar mejor que conservar.

Analiza a continuación la revisión que también se debe hacer en la presentación de la doctrina a nuestros jóvenes, dividida ésta en tres grandes capítulos:

1. Dogma.
2. Liturgia y Biblia.
3. Moral.

Y por último, se adentra en el tema de las consecuencias concretas que estos retoques y esta revisión

deben suscitar, limitándose a cuatro aplicaciones prácticas.

1. Unidad de lo natural y sobrenatural.
2. Educación social.
3. Espíritu de libertad religiosa.
4. Apostolado (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

---

(9) DOCTOR SATURNINO GALLEGOS: «Perfeccionemos la educación religiosa de nuestra juventud», en *Educadores* (Madrid, mayo-junio de 1966).

# RESEÑA DE LIBROS

SUÁREZ GONZÁLEZ, FERNANDO: *Teoría del Colegio Mayor*. Madrid, Colegio Mayor «Diego de Covarrubias» (Aguirre Campano), 1966, 275 pp., rústica.

Acaba de publicarse un libro que en su ámbito ha de alcanzar especial resonancia, porque *Teoría del Colegio Mayor*, de Fernando Suárez, es una forma auténtica de entender lo que son o, mejor, lo que han de llegar a ser estos órganos fundamentales de la universidad.

La obra que vamos a comentar constituye, ante todo, una novedad temática. Ello aumenta su valor, puesto que servirá a los interesados en esta materia como instrumento primero, con el que se pueda avanzar en la reflexión de lo que sean los colegios mayores, mejorándolos en lo posible al adecuarlos a sus finalidades y a la realidad a la que deben servir. Porque, ya que los textos legales no bastan para que en la práctica se sepa a ciencia cierta lo que debe ser un colegio mayor, libros como el de Fernando Suárez son útiles para determinar qué es lo que cabe esperar de tales órganos formativos.

Además, el método utilizado es interesante porque, en el fondo, el autor no hace sino aproximar y precisar el contenido de olvidados textos legales tales como la ley de Ordenación de la universidad española de 29 de julio de 1943 y el decreto orgánico sobre colegios mayores de 26 de octubre de 1956, logrando con ello no sólo armonizar la teoría con la práctica, sino obtener un fundamental y decisivo apoyo a los razonamientos que en el libro se desarrollan.

El desposeer de aridez a los textos legales haciendo que mediante una adecuada casuística se humanicen, posibilita una más perfecta comprensión de tales textos por parte de los responsables del funcionamiento de los colegios, ayudando a establecer una imprescindible unidad de criterios y colaborando a fijar ciertos puntos de partida comunes que todos los colegios mayores debieran tener.

La obra de Fernando Suárez sirve también como recapitulación de los numerosos y a veces importantes trabajos que se han escrito para dignificar a nuestros colegios mayores y, por tanto, a la universidad toda. Recapitula y actualiza, acercándonoslo, el material que sobre ellos existe, y si bien en ocasiones abusa de las citas teniendo presente y dando beligerancia a estudios de escaso valor, como pauta general pue-

de afirmarse que es provechoso el trabajo que se toma de tener presente el mayor número de opiniones, puesto que incluso los que sienten verdadero interés por los múltiples problemas educativos que los colegios mayores plantean muchas veces desconocen tales o cuales puntos de vista que facilitan una mejor comprensión de muchas facetas de nuestros mayores.

Un libro semejante era preciso que fuese escrito, pues aún hoy, nos dice el autor, «no ha perdido su vigencia la afirmación que hace más de doce años formuló nuestro querido maestro Torcuato Fernández-Miranda: Los colegios mayores están por inventar». Siendo así, *Teoría del colegio mayor* tiene amplias posibilidades de aplicación por delante. Lo grave de tal cosa es que no sólo debe proporcionar líneas de conducta definidas, sino que le es preciso ante todo corregir muchas actuaciones equivocadas, originadas tal vez «porque los colegios mayores no pueden seguir viviendo de la improvisación. Por el contrario, *Teoría del colegio mayor* es el clásico fruto de una conducta reflexiva, como demuestra una muy pensada estructuración de la obra y que, por tanto, constituye un óptimo medio para combatir los planteamientos improvisados que puedan darse en los colegios mayores.

Por añadidura, el valor del libro que comentamos no está basado únicamente en lo que en él se dice, sino también en que lo ha escrito quien podía escribirlo. Fernando Suárez es persona vocada hacia la universidad desde sus años de estudiante y verdadero conocedor de los colegios mayores: el haber sido colegial del «Valdés Salas», del «Menéndez Pelayo» y del «San Clemente de los Españoles», de Bolonia, primero y todavía hoy modelo ilustre en este ámbito, y director del «Santa María de Europa», siéndolo en la actualidad del «Diego de Covarrubias», de la Universidad de Madrid, le capacita no sólo para escribir esta obra, sino también para poder declarar públicamente que director de colegio mayor es su vocación y que desearía servir a ella de modo íntegro y definitivo.

Las reflexiones anteriores no implican que *Teoría del colegio mayor* sea un estudio completo y no creo tampoco que ésta haya sido la intención del autor; pero es evidente que está lleno de sugerencias que sin duda fructificarán algún día originando posteriores trabajos.

Fernando Suárez desarrolla su trabajo de la siguiente manera:

Una cuestión previa se presenta antes de profundizar en el tema: es la de ponerse de acuerdo, por decirlo así, sobre lo que se entiende por «colegio mayor». Porque caben dos acepciones: la puramente formal, que es la que se alcanza a través del reconocimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional, y la que atiende a su auténtico contenido, que es más escrita y la única exacta, llamaremos colegio mayor a toda aquella institución que tenga como notas esenciales:

1. Una misión, una idea, una aspiración.
2. Unos individuos adheridos a la idea y vocados a realizarla.
3. Una autoridad que garantice que el colegio cumple los fines para los que fué creado.
4. Una organización y unos medios al servicio de aquella idea.

Estas cuatro notas, convenientemente desarrolladas, constituyen la estructura del libro.

1. La misión del colegio mayor ha de estar, en primer lugar, de acuerdo con la misión de la universidad, por ser órgano constitutivo de ella junto con las facultades. La idea a la que se adhiere Fernando Suárez sobre la misión de la universidad es la expuesta por Laín Entralgo. La universidad en estos momentos incumple su misión en gran parte. Las facultades suministran, según Unamuno, asignaturas y no ciencia. Por eso, los colegios mayores, si bien para alcanzar su plenitud necesitan de la reforma de la universidad, pueden, a su vez, a medida que vayan siendo más rigurosos consigo mismos, facilitar y acelerar esa misma mejora.

¿Cómo el colegio mayor avanzará en su perfección? O mejor, ¿cuál es, en realidad, la tarea que le incumbe a un colegio mayor considerada en relación con la misión de la universidad? Fundamentalmente y ante todo, una precisión negativa que a muchos parecerá escandalizadora: el resolver el problema del alojamiento no es, en modo alguno, misión del colegio mayor. De lo que es fácil deducir, podemos añadir, la amplitud del número de instituciones que nacen taradas y cuya verdadera vocación es la de ser residencias universitarias. Por desgracia, las consideraciones económicas que la calificación de colegio mayor comporta hacen que degeneren el concepto de colegio mayor y perjudica notablemente a aquellas instituciones que verdaderamente quieren serlo.

La misión de los colegios mayores es la de la formación humana de sus

residentes, la de «enseñanza de los modos y de la rectitud» que diría Marañón. Para ello, todos los medios son escasos. La consecución de un ideal educativo con auténtico valor exige desde la idónea formación del personal directivo hasta el apoyo moral prestado por quienes deban hacerlo.

Problema importante es el de determinar las notas que califican un ideal educativo. Por un lado, no es posible dejar olvidadas ninguna, pues es preciso evitar las defectuosidades en este ideal; aunque por otro lado (y de ahí la justificación y necesidad de distintos a la vez que auténticos colegios mayores) caben ideales educativos diferentes respetables en su totalidad y que son alcanzados al conceder mayor importancia a una u otra nota constitutiva de un ideal que debiera ser básicamente común.

Los colegiales deben ser ante todo *hombres religiosos*, si bien es admisible que, en ocasiones, no sean practicantes. En este aspecto debe preferirse siempre la postura seria ante la religión, conduzca o no a la práctica de ésta, a la dejadez o a la simple frivolidad que deberán ser corregidas.

Junto a la seria postura religiosa, los colegiales deberán ser *hombres de irreprochable moralidad*, lo que ha de llevarles a obrar rectamente tanto en las más pequeñas circunstancias de la vida como en las mayores y más complejas. Es preciso ser, y no sólo parecer, hombres ejemplares.

Ser *hombres de estudios* es la tercera nota esencial respecto de la que todo el mundo parece estar de acuerdo. El universitario, como cualquier trabajador, debe dedicar al estudio la jornada completa. En pureza, la sensible conciencia social del universitario sólo es admisible cuando él es el primero en cumplir sus deberes sociales.

Con lo anterior, los colegiales deberán ser *hombres cultos*, preocupados por las ciencias y las artes y no sólo especialistas en su materia. Deben procurar estar a la altura de su tiempo y de aquí que el colegio mayor, por medio de sus actividades culturales, tenga que ponerles a su alcance los medios precisos para que se logre tal deseo.

Religiosidad, irreprochable moralidad, estudio y cultura son exigidas y a su vez conducen a una quinta nota: la de ser *hombres con conciencia social*, lo cual implica, a nuestro modo de ver, la sexta nota que señala Fernando Suárez: la de ser *hombres políticos*. La vida de cada colegial debe ser entendida por él en función del servicio a los demás; hay que perfeccionarse para perfeccionar a su vez. Es preciso que los universitarios, una vez aprendidos los modos, ejerzan respecto de la sociedad un magisterio de costumbres.

La última nota, tal vez no expuesta con la suficiente extensión, si se tiene en cuenta la necesidad que de ella tiene no sólo la Universidad, sino

toda la sociedad española, es la de ser *hombres deportivos*, porque el juego limpio, la pertenencia a un equipo y la sujeción a un reglamento enseñan para la vida algo de lo que en España andamos muy necesitados: «saber mantener con elegancia tanto la victoria como la derrota».

2. El colegio mayor lo componen unos hombres y sobre ellos debe basarse la institución. El sentido que la vida colegial tiene sólo puede existir si los colegiales están a él adheridos colectivamente, señaló don Eugenio d'Ors. En el colegio mayor se está para aprender y formarse, y quien voluntariamente renuncia a ello, renuncia también voluntariamente a la permanencia en el colegio mayor, so pena que se adultere la finalidad de éstos. Por eso, no todos los matriculados en la Universidad están capacitados para residir en ellos y, por lo mismo, no todo lo que se llama colegio mayor lo es auténticamente.

De aquí surgen dos profundos temas de estudio: la selección de los colegiales y la no democracia en la educación.

La selección de los colegiales es un tema comprometido. La ley concede a la dirección del colegio amplísima discrecionalidad. Ello implica, a nuestro modo de ver, que ni los brillantísimos expedientes académicos ni la protección escolar, pueden ser elementos determinantes de admisión. Los colegios mayores, con el P. Ferrer-Pi, no son para todos, sino para los mejores. Y para mejor acertar en la selección de éstos, junto al expediente académico hay que tener en cuenta el informe de los profesores, las referencias de colegiales solventes y el *curriculum vitae*. Y después de todo ello, tal como exige el artículo 19 del decreto, el presunto colegial debe demostrar en el primer trimestre de su permanencia en el colegio mayor su total identificación con los ideales que éste propugna.

3. Dijimos más arriba que un segundo tema de meditación era la no democracia en la educación. El capítulo IV de «Teoría del colegio mayor» trata de la autoridad del colegio. Es la tercera nota esencial a un colegio mayor señalada por Fernando Suárez.

Estamos ante un concepto con amplio contenido sentimental. Goza de gran predicamento en nuestros días y es arriesgado mantener postura contraria a él. Por ello, sostener que el gobierno de un colegio mayor debe ser no democrático comporta, casi automáticamente, grandes reparos. Pero los fines del colegio son indiscutibles y exigen que no se pongan a discusión popular en ningún momento. En el fondo hay que mantener con Ortega que «toda interpretación *soi-disant* democrática de un orden vital que no sea el Derecho público es fatalmente plebeyismo».

La importancia del papel que ha de jugar el personal directivo radica

en saber mantener esta postura. Es fácil dejarse llevar por el peso del número haciendo lo que sea más grato a la mayoría. Este peligro es evitable si el personal directivo posee una especial capacitación. El director, de quien en último término depende toda la vida colegial, ha de creer firmemente en el ideal de vida que propone a los colegiales, pues es el único medio para lograr que ejerza el tan necesario y pocas veces practicado magisterio de costumbres. La casi entera dedicación, el profundo conocimiento de los colegiales, el ser hombre de carácter, las virtudes de la persuasión, paciencia y magnanimidad, son elementos esenciales en la personalidad de un buen director, que no se agota con los enumerados, sino que, según las circunstancias, exigirá otros no menos importantes.

Esa total dedicación conduce a que sea preciso configurar urgentemente una figura estable de director de colegio mayor, dando cabida sólo a los verdaderamente capacitados. Problema interesantísimo que estudia Fernando Suárez y al que aporta, a título personal, soluciones perfectamente viables.

4. La mutua relación que forzosamente ha de existir entre los colegiales es la causa de que se juzgue conveniente dedicar un capítulo de la obra, el quinto, a la convivencia y sus ventajas. El proyecto de vida en común se lleva en gran medida a la práctica por medio de la convivencia y en forma casi impalpable. Las actitudes y las creencias que la comunidad toma y tiene ayudan en gran manera a la formación de cada colegial, porque éste resulta «impregnado» por el modo de ser de la comunidad. De ahí la importancia de velar porque tal modo de ser sea correcto y apropiado una vez que se alcance el que se juzgue adecuado para la institución y, de ahí, también, lo difícil que resulte el conseguirlo. Estamos ante lo que se llama «estilo», que abarcará algo más que el escueto «modo de ser» universitario, que le sirve de base.

Cuatro son las características básicas que, de darse, nos autorizan a afirmar que un colegio mayor posee auténticamente un «estilo». Son éstas el síntoma claro de que lo que constituye la vida universitaria ha sido asimilado, no sólo por cada colegial, sino por toda la comunidad. Es preciso, pues, tener:

I. Cuidado a las cosas que están destinadas a la comunidad. El tenerlo implica conciencia de la utilidad social de las mismas y de su valor material.

II. Atención a las personas. Lo que exige convivir con ellas; es decir, tenerlas presentes y contar con ellas para formalizar nuestra propia vida. No es posible tolerar en el colegio una simple coexistencia, que significaría una actitud de mera abstención física. Por el contrario, una postura intelectualmente activa debe ser exigida a los que en el colegio residen. Se deduce, por tanto, que

hay que mantener una conducta que abarque desde el diálogo hasta la observancia de los más pequeños detalles que la cortesía y los usos sociales en general implican. La libertad propia alcanza su perfección cuando uno se compromete libremente a respetar la libertad ajena. Y en el ambiente de un colegio mayor, repetimos, sólo se alcanzará una perfecta convivencia cuando ese respeto a la libertad del otro no sea una mera actitud abstencionista, sino una actividad positiva que nos lleve a procurar que el otro pueda ejercer sus derechos aun a costa de un elegante retraimiento en el ejercicio de los nuestros.

En esencia, el diálogo y la convivencia toda, que no son más que manifestaciones de una amplia e intensa cultura (si entendemos ésta como conciencia común que tienen todos de los valores verdaderamente humanos), deben ser utilizados por el colegio mayor como medios de educación para lograr el deseo que expresó don Eugenio d'Ors con estas palabras: «Que el arte domine a la espontaneidad, que los valores de perfección dominen a los de carácter.»

III. La participación en los riesgos y venturas de la comunidad es el tercer aspecto básico que ha de tener un auténtico «estilo colegial». Hay que participar en la vida y en las preocupaciones de la colectividad de forma que las actividades organizadas en el colegio no descansen siempre sobre el mismo grupo de esforzados colegiales, sino que la aportación a la vida común ha de ser hecho por el más amplio número de colegiales posible. Con ello puede lograrse zanjar la irresponsable crítica a la que los jóvenes son tan dados y dotar, por tanto, a la mayoría de los colegiales de elementos de juicio suficientes y valiosos para ejercer un correcto derecho de opinión.

IV. La última característica esencial del «estilo» es la conciencia de la disciplina. La disciplina ha de integrar el patrimonio de virtudes que un colegio mayor debe poseer, porque «obedecer no significa rebajarse delante de otro, sino someter voluntariamente nuestro deseo a una función, a un principio de autoridad, más que a una persona, cuya existencia garantiza nuestra libertad».

5. En el largo recorrido de los múltiples aspectos que sugieren reflexiones sobre los colegios mayores queda todavía un tema interesante por tratar: las actividades que un colegio mayor debe emprender.

Los cursos de conferencias, las clases de idiomas y los ciclos cinematográficos pueden ser instrumentos aptos para fomentar el interés del universitario sobre múltiples aspectos. Dios, el hombre y la naturaleza son los tres grandes apartados sobre los que puede girar la vida especulativa del colegio.

El libro está enriquecido por un amplio y sugerente prólogo debido a don Isidoro Martín. No es ocasión para comentarlo, pero sea suficiente

el decir que por el especialísimo lugar que en la Universidad española ocupa quien lo escribe y por su vinculación personal a la institución que es el colegio mayor, todo lo que en él se dice resulta importante.

Concluyendo, por lo expuesto en *Teoría del colegio mayor*, creo posible afirmar que Fernando Suárez, con esta obra pretende el perfeccionamiento de la estructura de los colegios mayores existentes y lograr que se conceda mayor importancia y atención a todo lo que a ellos se refiera.

La actual estructura de nuestros mayores puede perfeccionarse intentando no adular el concepto puro de lo que deban ser: por tanto, no es admisible sostener que los colegiales puedan poseer diferente homogeneidad intelectual (estudiantes de grado medio por defecto; graduados por exceso), como tampoco lo es el falsificar los fines para los que la ley de Enseñanza Universitaria y luego el decreto orgánico sobre Colegios Mayores crearon tales órganos: así no se puede aceptar que los jóvenes argumenten que es preciso ser auténticos y en base a lo cual adopten posturas religiosas, culturales e incluso meramente físicas no correspondientes al verdadero estilo universitario. Así, también, es preciso no olvidar la función educativa que deben tener los colegios mayores en todo instante (la única que en definitiva justifica su existencia), tanto en el momento de proponer cualquier actividad cultural como en el más nimio detalle de la vida social.

Y una vez que los colegios mayores vayan acaparando méritos suficientes será plenamente razonable el exigir que se empiece a considerarlos tal y como quiso que lo fueran el legislador del año 1956. Atención a sus actividades por parte de los catedráticos, atención por las autoridades académicas a sus planes de estudio y a sus necesidades, cuidando por la sociedad toda para que se cumplan sus fines educativos y de formación de minorías creadoras. En definitiva, la sociedad española, por propio interés, debería velar para que hoy, igual que ayer, fuese realidad la respuesta, que Fernando Suárez cita, del conde de Tendilla al rey Felipe II: «Señor, los colegiales mayores estudian en acertar.»

RENZO TITONE: *Metodología didáctica*. (Biblioteca de Educación y Ciencias Sociales.) Editorial Rialp, Madrid, 1966, 678 pp.

La Editorial Rialp, S. A., ofrece a los lectores españoles la traducción del italiano de la *Metodologia didattica* del profesor Renzo Titone, que, según el propio autor nos dice en la presentación, es un libro nacido de la fusión de dos tratados precedentes (*I Problemi della didattica 1956* y *Metodologia della Scuola Moderna 1957*), reconstruidos bajo

una nueva forma arquitectónica, pues funde orgánicamente teoría e historia, nutriendo la teoría con la historia e iluminando la historia con la teoría.

A pesar de las densas 678 páginas de este estudio y de su carácter prácticamente exhaustivo, el profesor Titone dice que su obra está lejos de considerarse definitiva, no tanto en lo que respecta a las líneas fundamentales de organización de la materia cuanto en lo que se refiere a ciertas actitudes y a ciertas formulaciones metodológicas, que, por la natural fluidez del saber didáctico, determinado, en gran parte, históricamente, no pueden ni podrán jamás cristalizar en asertos dogmáticos.

El libro consta de cuatro partes: en la primera, y a modo de preliminar, se estudian los conceptos y contenidos de los términos *docencia* y *didáctica*. La segunda se ocupa de la orientación de la didáctica contemporánea y estudia las corrientes modernas didácticas. En un primer capítulo aborda las dos posturas educativas antagónicas: el intelectualismo individualista y la escuela activa. A continuación estudia los modos que ha tomado la «educación nueva» en Suiza, Francia, Inglaterra, Alemania, Bélgica, España y Portugal, los Estados Unidos e Italia. Analiza también los tipos de escuelas que han revalorizado al alumno como *agente principal*. Los que han valorizado la *auto-actividad* y los que han valorizado la *globalidad* en el aprendizaje; para terminar con un comentario sobre las escuelas que buscan la *individualización* de la enseñanza, tanto en *grupos homogéneos* como en *grupos heterogéneos*. La última parte de este capítulo estudia los sistemas didácticos que van hacia la *socialización* de la enseñanza y de la educación, y se cierra con unos comentarios de cara al futuro que tratan de fijar el rumbo que tomará la didáctica contemporánea.

En la tercera parte aborda problemas generales de la enseñanza: su finalidad, el sujeto y el objeto del aprendizaje escolar, el método de enseñanza y su estructuración, las relaciones entre enseñanza y *situación didáctica* y, por último, los ritmos del enseñar (enseñanza episódica y enseñanza sistemática, la *lección*, el ejercicio didáctico, la interrogación.)

En la cuarta parte el profesor Titone analiza las garantías fundamentales de la eficiencia didáctica a través de estos dos enfoques: el *maestro*, como causa ejemplar y eficiente, y el *diálogo*, como síntesis dinámica de la relación *enseñar-aprender*.

La obra va enriquecida con extensas y actualizadas bibliografías y está destinada, por su gran especialidad y por la profundidad con que son tratados los temas, a los profesionales de la pedagogía para quienes será una inapreciable lectura y en muchos casos un valioso libro de consulta.—CONSUELO DE LA GÁNDARA.

# ACTUALIDAD EDUCATIVA

## 1. España

### LA ENSEÑANZA NO ESTATAL EN MADRID

El «Boletín Oficial del Estado» ha publicado la Orden de 30 de marzo de 1966 por la que se extiende a toda España la norma de obligado cumplimiento de 16 de diciembre de 1965 para la enseñanza no estatal de Madrid.

Con arreglo a esta norma, el cuadro de remuneraciones del artículo 30 de la Reglamentación Nacional de Trabajo en la enseñanza no estatal de 9 de septiembre de 1961 ha recibido una nueva redacción, siendo aplicable esta orden a todas las provincias españolas que por Convenio Colectivo o norma de obligado cumplimiento no tengan establecidas condiciones iguales o superiores a las que en ella figuran.

La norma de obligado cumplimiento de Madrid y las que fueron dictadas para Badajoz y Barcelona fueron el resultado de un arbitraje estatal que vino a resolver la situación creada por el hecho de que no llegaran a un acuerdo los representantes de las agrupaciones sindicales de personal docente y auxiliar y los representantes de las agrupaciones de centros de enseñanza. Estas negociaciones se iniciaron, hace unos meses, en el seno del Sindicato Nacional de Actividades Diversas y han sido continuadas últimamente en el Sindicato Nacional de Enseñanza, creado a virtud de petición formulada por los directivos de las organizaciones profesionales de personal docente y auxiliar.

La dificultad que surgía para llegar a un acuerdo, y que dio lugar a la prolongación de las negociaciones y, en definitiva, al arbitraje estatal, estaba constituida por el hecho de que los directores de los centros de enseñanza no estatal consideraron que no se encontraban en condiciones de hacer frente a los desembolsos que les imponían o podían imponer las legítimas aspiraciones de los directivos de las agrupaciones sindicales de personal docente y auxiliar. Por eso para encontrar una solución fue preciso que se arbitrara un nuevo sistema de ayuda económica a los centros docentes no estatales, establecido por el Ministerio de Educación Nacional a través del importe de las becas asignadas a los alumnos gratuitos externos beneficiarios del Fondo Nacional de Igualdad de Oportunidades, ayuda que

tienen que hacer efectiva las indicadas mejoras sin repercusión en los honorarios que satisfacen los padres de los alumnos a los citados centros. La orden del Ministerio de Educación Nacional, a virtud de la que se estableció esta compensación para determinados centros, ha respondido a principios de indudable justicia, ya que no pueden ser los centros, y en definitiva el personal docente y auxiliar de los mismos, los que tomen a su cargo una función de interés general como es la de hacer efectiva la democratización de la enseñanza.

### ESTUDIANTES ARABES EN ESPAÑA

De los tres mil estudiantes árabes, aproximadamente, que cursan estudios en centros docentes españoles, unos cuatrocientos de ellos son alumnos de instituciones oficiales de enseñanza radicadas en Valencia.

La casi totalidad cursan aquí la carrera de Medicina. Esos jóvenes árabes proceden en su mayoría de Jordania, aunque también los hay de Siria, Líbano, Marruecos, Irak, Egipto y Arabia Saudita.

Aprenden con facilidad el español, y los que estudian en la Universidad de Valencia también saben expresarse en valenciano.

### BILBAO Y CIENCIAS QUIMICAS

Vuelve a insistirse, a través de la Prensa bilbaína, en la necesidad de crear en Bilbao una Facultad de Ciencias Químicas.

Hace unos cuatro años, el catedrático de la Universidad de Madrid señor Infiesta Molero, secretario superior de Investigaciones Científicas, expuso la conveniencia de que fuera creada en Bilbao una Facultad de Ciencias Químicas.

«Es completamente necesaria—dijo en aquella ocasión el doctor Infiesta—para surtir de químicos a la industria y a la investigación, teniendo en cuenta la importancia de ambas en Vizcaya.»

Ahora, apenas publicado un catálogo sobre las actividades químicas en la provincia, publicación debida a la Cámara de Comercio, Industria

y Navegación de Bilbao, se ha analizado el volumen de la industria química en Vizcaya, que ocupa a 14.000 productores, y cuyo producto bruto se eleva a unos 8.000 millones de pesetas.

Como consecuencia de este estudio, la Prensa local vuelve a hacer hincapié en la necesidad de la pretendida Facultad de Ciencias Químicas.

### MAS INSTITUTOS MEDIOS PARA MADRID

Se han adjudicado, mediante subasta realizada por la Dirección General de Enseñanza Media, las obras de una sección delegada de Instituto en Collado-Villalba, por un importe de 5.560.556 pesetas, y dos secciones delegadas de Instituto en el barrio de El Pilar de Madrid, por un valor total de 10.553.450 pesetas. En la misma subasta se adjudicaron también las obras de un gimnasio afecto al Instituto Nacional de Enseñanza Media «Ramiro de Maeztu», cuyo presupuesto asciende a 19.267.527 pesetas.

Con la construcción de estos establecimientos docentes se da un impulso más en la fructífera labor realizada con la estrecha colaboración del Gobierno Civil de Madrid y la Dirección General de Enseñanza Media para resolver el grave problema que en materia de dicha enseñanza tiene planteado Madrid.

### RESULTADOS DE LOS EXAMENES UNIVERSITARIOS DE FEBRERO

En distintos periódicos de Madrid y de provincias se han comentado los resultados parciales de los exámenes celebrados en febrero en la Universidad de Madrid. A fin de proporcionar una información completa, representativa del conjunto, en cada una de las Facultades, se indica a continuación el porcentaje de alumnos aprobados en dicha convocatoria:

Filosofía y Letras .....	61 %
Ciencias .....	41 %
Derecho .....	50 %
Medicina .....	37 %
Farmacia .....	71 %
Veterinaria .....	66 %
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales .....	40 %



Esta convocatoria tenía por objeto ofrecer a los alumnos con asignaturas pendientes la oportunidad de ponerse al corriente de sus cursos. Por consiguiente, sólo han podido concurrir a ella los alumnos con asignaturas de las que habían estado matriculados en cursos anteriores y, por tanto, que habían sido suspendidos o no presentados en dos o más convocatorias pasadas.

#### EL ALUMNADO DEL BACHILLERATO RADIOFONICO

A efectos de la enseñanza radiofónica, se distinguen tres tipos de alumnos:

- Alumnos libres dependientes del Centro Nacional.
- Alumnos libres integrados en grupos de audición colectiva.
- Oyentes no sometidos a la intervención del Centro Nacional.

*Alumnos libres dependientes del Centro Nacional.*—Integran este grupo de alumnos los seleccionados por el Centro Nacional que se hayan inscrito hasta el máximo que permita el buen funcionamiento del servicio.

Los grupos colectivos están bajo tutela de alguna entidad responsable, y no deberá exceder el número de cincuenta para el Bachillerato radiofónico.

Estos alumnos colectivos tendrán las mismas obligaciones que los alumnos dependientes del Centro Nacional.

Los alumnos oyentes son los que, con independencia de la validez de los estudios, quieren ampliar su cultura o simplemente repasar alguna materia que cursan actualmente o ya cursaron. Estos se pueden suscribir a la revista «Bachillerato RTV» y solicitar del Centro Nacional la revisión de los ejercicios.

Para dar validez académica a los estudios verificados por este medio deben someterse a las normas generales de la enseñanza libre. No obstante, el Centro Nacional queda autorizado para expedir un certificado que acredite sus estudios radiofónicos previo examen de aptitud de las materias o cursos que haya preparado. Este no tendrá validez académica, sino informativa de los conocimientos y grado de madurez.

La inscripción de alumnos libres y grupos colectivos se verifica gratuitamente en la Secretaría del Centro Nacional, entre los días 20 de septiembre y 31 de octubre, cumplimentando los impresos que se facilitan en la misma; en ellos se harán constar las circunstancias de cada uno, curso y asignaturas pendientes de cursos anteriores, cuyos estudios comprenda la inscripción, y el Instituto Nacional de Enseñanza Media o la Secretaría especial donde se tengan que hacer la matrícula y exámenes.

#### LAS ENSEÑANZAS DE PEDAGOGIA TERAPEUTICA

La atención a los niños y jóvenes que, por sus condiciones físicas, intelectuales y caracteriales, precisan una educación especial adaptada a sus posibilidades, requiere disponer de profesorado específicamente preparado y en número suficiente para cubrir las necesidades actuales y las previsiones futuras.

Por esta razón, el Ministerio de Educación Nacional ha dispuesto que las Escuelas de Magisterio y las instituciones especializadas dependientes de él convoquen anualmente cursos para la formación de profesores especializados en Pedagogía Terapéutica. Estos cursos constarán de clases teóricas, prácticas y trabajos complementarios que proporcionen un perfecto conocimiento de los aspectos psíquicos y somáticos de la influencia normal y anormal, así como en la pedagogía y didáctica adecuadas, trabajos de seminario, presentación y estudio de casos, prácticas de clases, aplicación de técnicas, etc.

La parte teórica tendrá una duración mínima de trescientas horas de clase, y se dará máxima importancia a la formación y especialización. Las materias fundamentales del curso serán: Psicología general, experimental y aplicada; Psicología del niño y del adolescente, en sus aspectos evolutivo, genético y diferencial; Diagnóstico psicológico (aplicación e interpretación de pruebas) y Orientación escolar y profesional; Psicología infantil, Caracterología, Sociología, Biología, Nociones de Medicina y Neuropsiquiatría infantil, Fisiología, Psicofisiología, Pedagogía y Didáctica general y diferencial, Deontología profesional y Formación moral y religiosa, Educación física y Orientación teórica de padres.

Los trabajos prácticos estarán formados por prácticas en clases, colaboración activa en servicios de diagnóstico y terapia, presentación y estudio de casos, círculos de estudio, aplicación de técnicas, reuniones de grupo y trabajo, etc.

Estos trabajos deberán ser completados con el aprendizaje de actividades circunesculares adecuadas a la educación de los niños necesitados de atención especial: manualización, terapia ocupacional, iniciación, y en su caso, formación profesional, actividades dramáticas y musicales, juegos deportivos y educación física, etc. Se dedicará a estas actividades un mínimo de trescientas horas.

Los aspirantes a la titulación, previa aprobación de todas las asignaturas teóricas y prácticas deberán presentar un trabajo sobre la especialidad, cuya aceptación por la junta de profesores del curso será requisito indispensable para la expedición del diploma.

#### BECAS INTERNACIONALES FEMENINAS 1967-68

La American Association of University Women Educational Foundation (2401 Virginia Avenue, N.W., Washington, D.C. 20037, USA., proporciona cursos o enseñanzas de nivel superior a las mujeres que participen en la orientación de jóvenes y sigan en este mismo campo de actividad a su vuelta.

1. Hablar y entender inglés suficientemente para seguir el curso académico inmediatamente a la llegada a Estados Unidos.

2. Una preparación académica equivalente al grado de «Bachelor».

3. Plan de estudios o investigación que mejorará su competencia profesional en algunos de los campos de enseñanza, medicina, sanidad pública, trabajo social, etc., que tenga un significado social para el bienestar y progreso del país.

4. No existe ningún límite de edad o campo de estudio, excepto profesiones artísticas.

5. Intención del solicitante de volver a su propio país.

Dos mil quinientos dólares para vivir y gastos corrientes. La matrícula será pagada directamente a la Universidad por AAUW (Asociación Americana de Mujeres Universitarias). Los gastos de viaje no serán pagados por AAUW.

#### Plazos

1 de agosto de 1966: Los impresos pueden pedirse a la AAUW.

1 de diciembre de 1966: Plazo final para su presentación.

1 de marzo de 1967: Notificación de la concesión.

Los impresos de solicitudes pueden obtenerse en la Asociación de Mujeres Universitarias en cada país, o en la Oficina de Asuntos Culturales de la Embajada de Estados Unidos. Serano, 75. Madrid.

#### INDICE LEGISLATIVO DE DG MARZO 1966

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señalan en negrita la página de la «Colección Legislativa de España, Disposiciones Generales» en que se inserta íntegramente.

Tomo 221-1966  
1-15 marzo

Orden de 10 de febrero de 1966 por la que se dan normas referentes a limitaciones de los estudios de Ayudantes Técnicos Sanitarios.—266.

Orden de 25 de enero de 1966 por la que se dispone que el Servicio Nacional de Información Artística, Arqueológica y Etnológica se lleve por el Subcomisario General del Patrimonio Artístico Nacional, bajo la dependencia de la Dirección General de Bellas Artes.—268.

Orden de 23 de febrero de 1966 por la que se rectifica la de 22 de diciembre del 65 sobre modificación de plantilla de los funcionarios de los Cuerpos Facultativos de Archiveros, Bibliotecarios de Bibliotecas y Museos.—268.

Orden de 23 de febrero de 1966 por la que se aclara el alcance de las sanciones previstas por el Decreto de 14 de agosto de 1966.—285.

Decreto 529/1966, de 17 de febrero, sobre provisión de cátedras de Universidad.—285.

Orden de 24 de febrero de 1966 sobre aprobación de planes de estudios de Escuelas Técnicas de Grado Medio.—286.

Orden de 10 de febrero de 1966 por la que se determinan las funciones del Subsecretario de Enseñanza Superior e Investigación y del Director general de Enseñanza Universitaria en el Consejo de Rectores.—308.

Decreto 502/1966, de 10 de marzo, sobre estructura y composición de la Junta Superior de Enseñanza Técnica.—319.

Orden de 7 de febrero de 1966 sobre reestructuración del servicio de Inspección de Fundaciones benéfico-docentes.—326.

Decreto 624/1966, de 10 de marzo, por el que se da nueva redacción a los artículos octavo y noveno del Es-

tatuto orgánico de la Universidad Internacional «Menéndez Pelayo».—360.

Orden de 8 de marzo de 1966 por la que se dictan normas desarrollando el artículo 75 de la Ley de Educación Primaria.—360.

Orden de 16 de marzo de 1966 por la que se modifica el artículo cuarto del Reglamento de Oposiciones para ingreso en los Cuerpos de Catedráticos de Escuelas Técnicas.—390.

Orden de 8 de marzo de 1966 por la que se dispone queden incluidos en el apartado 2) del artículo 1.º del Decreto de 23 de diciembre de 1964 los Museos que se indican, a efectos de oposiciones y concurso.—403.

Orden de 24 de marzo de 1966 sobre renuncia a la matrícula oficial por los alumnos de las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—411.

## 2. Extranjero

### PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

A) La Facultad de Tecnología de la Universidad de La Habana (Cuba) convoca siete plazas de expertos en las siguientes condiciones generales:

**Funciones.**—El experto trabajará como profesor de alto nivel y desempeñará, entre otras funciones, las siguientes:

a) Asesorar al Decano de la Facultad y a los Jefes de los Departamentos respecto a todos los asuntos relativos a su especialidad comprendidos en el proyecto, inclusive el mejoramiento de los planes de estudios, el material y equipo para los laboratorios y el mejoramiento de los métodos de enseñanza e investigación.

b) Enseñar su asignatura a los estudiantes, en cooperación con el personal homólogo cubano, lo que comprende la instrucción teórica, el trabajo práctico y de laboratorio y la supervisión de los trabajos realizados por los estudiantes.

c) Proceder, con la asistencia de su personal homólogo, a establecer o reorganizar talleres y laboratorios cuando sea necesario, preparar pedidos del equipo y material que se necesitan y cuidar de que dicho equipo se utilice y se conserve adecuadamente.

d) Dedicar especial atención a la formación del personal local homólogo de enseñanza que ha de continuar el programa iniciado, procurando mejorar su nivel técnico y pedagógico.

Colaborarán con el experto, a título de personal homólogo, tantas personas como sean necesarias para lograr el aumento previsto en el personal docente del proyecto.

**Requisitos:** Alto nivel profesional en la materia de su especialidad y amplia experiencia en la enseñanza y en la organización de planes y programas de estudios en su especialidad en el nivel universitario.

**Idiomas:** Español (es conveniente que sepa inglés); o bien inglés y un idioma latino.

**Sueldos y subsidios internacionales** (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario).

Sueldo básico anual, el equivalente de: bruto, 17.400 dólares; neto 13.110 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 1.128 dólares (752 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios familiares: Cónyuge a cargo, 400 dólares. Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

La Unesco abonará los viajes del experto y de las personas a su cargo (esposa e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar de destino oficial de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del exper-

to. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

**Las especialidades convocadas son:**

Ciencias Básicas (Física).

Ingeniería Civil: Mecánica de Suelos.

Ingeniería Civil: Métodos modernos de construcción.

Ingeniería Civil: Planificación Física en aspectos de Ingeniería.

Ingeniería Eléctrica: Técnica de alta tensión.

Ingeniería Eléctrica: Electrónica Industrial.

Métodos geofísicos.

**B) Denominación del puesto:** Coordinador del proyecto.

**Lugar de trabajo:** Facultad de Tecnología, Universidad de La Habana (Cuba).

**Funciones:** En su calidad de Coordinador del proyecto, el titular del presente puesto actuará como asesor del Decano de la Facultad y del Rector de la Universidad y como Jefe del equipo internacional de expertos. Será responsable ante la Secretaría de la Unesco de la coordinación del proyecto en su fase ejecutiva. En su calidad de especialista, y en consulta con el Decano de la Facultad, le incumbirán las siguientes funciones:

a) Formar el personal homólogo local que ha de continuar el programa iniciado mediante el proyecto, y eventualmente:

b) Iniciar, organizar y dirigir clases en su propia especialidad y asesorar sobre la instalación de laboratorios y la compra de material y equipo.

**Requisitos:** Alto nivel profesional en ingeniería con una extensa ex-

perencia en enseñanza de la ingeniería y en organización de dicha enseñanza en el nivel universitario.

**Idiomas:** Español (es conveniente que sepa también inglés); o bien inglés y un idioma latino.

**Duración del contrato:** Dos años, empezando en 1966, con posibilidad de prórroga hasta cinco años.

**Sueldos y subsidios internacionales** (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario).

Sueldo básico anual, el equivalente de: bruto, 20.000 dólares; neto, 14.800 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 1.248 dólares (832 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.400 dólares (1.100 dólares si el interesado no tiene personas a cargo).

**Subsidios familiares:** Cónyuge a cargo, 400 dólares; por cada hijo a cargo, 300 dólares.

**C) Título del puesto:** Consultor bibliotecario.

**Lugar de destino:** Facultad de Tecnología, Universidad de La Habana (Cuba).

**Funciones:** Las funciones del bibliotecario serán las siguientes:

- Planear y organizar la biblioteca.
- Formar personal local para trabajar en la biblioteca.
- Dirigir y supervisar el personal que trabaja en la biblioteca.

**Requisitos:** Buena formación profesional y experiencia en una biblioteca técnica o universitaria, y un título universitario en ciencias.

**Idiomas:** Español (es conveniente que sepa inglés); o bien inglés y un idioma latino.

**Duración del contrato:** Un año, empezando en septiembre de 1966.

**Sueldos y subsidios internacionales** (exentos del impuesto nacional sobre la renta y pagaderos parcialmente en las divisas del país de origen o del país de destino del funcionario).

Sueldo básico anual, el equivalente de: bruto, 13.900 dólares; neto, 10.730 dólares.

Ajuste por lugar de destino oficial (costo de vida, sujeto a modificación sin aviso previo) en esta fecha, el equivalente en moneda local de 936 dólares (624 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidio por misión (subsidio por expatriación), el equivalente en moneda local de 1.200 dólares (950 dólares si el interesado no tiene personas a su cargo).

**Subsidios familiares:**  
Cónyuge a cargo, 400 dólares.  
Por cada hijo a cargo, 300 dólares.

#### LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS BERLINESAS

En Berlín, durante el curso escolar 1964-65, seis clases de tercer curso de escuela primaria han comenzado, a título de ensayo, la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera. Esta enseñanza es impartida por el maestro a razón de una lección diaria de diez a veinte minutos, y tiene únicamente por objeto que los niños lleguen a comprender y a hablar esta lengua. La lectura y la escritura están reservadas para los cursos siguientes. Por lo pronto, no se sanciona esta nueva disciplina con notas.

#### FRANCIA: PROMOCION UNIVERSIDAD-INDUSTRIA

Se ha fundado en Francia una «Asociación de Enseñanza», cuya misión es promover la cooperación entre la universidad y la industria. Los dos objetivos fundamentales son la creación de cursos de una duración de dos años para instruir a los ingenieros recién graduados en las nuevas ramas de la Ciencia más relacionadas con su futuro trabajo industrial, completando con ello su educación científica, y la organización de cursillos de una semana a una quincena de jornada completa, para ingenieros en activo sobre temas generales o especializados que actualicen sus conocimientos. Participarán en estos cursos las Universidades de París, Grenoble y Nancy.

#### INCREMENTO DE UNIVERSIDADES EN GRAN BRETAÑA

En este curso académico 1965-66 se registró el mayor número de inscripciones en las instituciones de enseñanza superior. Por este motivo en Inglaterra y Gales deberán crearse 248.000 plazas de estudio; si además se tiene en cuenta a Escocia, la cifra sería de 290.000. En los colleges y universidades ingleses se cuenta aproximadamente con unos 100.000 nuevos estudiantes.

#### CIFRAS HOLANDESES SOBRE GRADUADOS 1966

Según la Oficina de Información Central de Estadística de La Haya, la proporción de diplomas universitarios en el país es de 12 por 1.000, dos veces más que en 1930. Se dis-

tribuye así: 25 por 100 son graduados en medicina; 25 por 100, en estudios sociales; 25 por 100, en ciencias; 17 por 100 en teología, y 5 por 100, en letras.

#### DONACION FORD

La fundación Ford hará una donación de 340.000 dólares a la Unesco que se invertirán en la realización de varios proyectos preferentes de investigación y desarrollo y en la puesta en práctica de un programa de enseñanza e investigación que se realizará durante tres años en varios países de África y que estará dirigido por técnicos de «International Institute for Educational Planning».

#### 1971: TV UNIVERSITARIA PROPIA EN EE. UU.

En los Estados Unidos cada College y Universidad transmitirá, para el año 1971, un programa propio de televisión, según ha informado el Instituto de Investigaciones de Medios Informativos de la Universidad de Stanford. Alrededor de 3,5 millones de estudiantes toman parte actualmente en cualquiera de las emisiones docentes que transmiten casi 400 Colleges o Universidades, con la intención de que les sean reconocidos.

#### FORMACION EN PSICOPEDAGOGIA FAMILIAR Y SOCIAL

El Consejo de Administración de la Escuela de Padres y de Educadores ha decidido la creación de un Instituto de Formación en Psicopedagogía familiar y social.

Desde 1956, ya la Escuela de Padres había experimentado y desarrollado *stages* de formación para todos aquellos que, profesional o benévoloamente, ejercen una acción educativa hacia los padres y los jóvenes. No obstante, la intervención cerca de los padres y de los jóvenes exige ciertas precauciones. Tiene más probabilidades de ser eficaz si el educador posee determinadas cualidades que parecen hacer necesaria una formación especial, y para alcanzar el mejor resultado ha sido creado este Instituto.

#### TELEVISION EDUCATIVA

Ha sido creado recientemente en la República Argentina el Consejo Honorario Permanente de Experimentación de la Televisión Educativa, presidido por el general de brigada Mario Aguilar Benítez.

Entre las principales funciones del mencionado organismo figuran: «Pro-

pendar a la difusión de la TV educativa en todo el país; apoyar plenamente por radio y TV la campaña de alfabetización; experimentar en circuitos cerrados, de microonda y abiertos los más modernos métodos audiovisuales; adjudicar espacios en circuito cerrado a personas que deseen experimentar sus programas educativos por medio del Canal Televisión Educativa en el interior de la Exposición de Defensa Nacional; promover la concesión de premios y becas de estudios para quienes realicen TV educativa, y evaluar los avances ya realizados en la materia y proyectar el futuro en Argentina».

#### ACTIVISMO TECNICO PEDAGOGICO

En Cuba, el movimiento denominado «activismo técnico-pedagógico», aparece como una innovación en el seno del movimiento de perfeccionamiento del personal docente, lanzado por el Ministerio de Educación, en el cuadro del plan general, en vistas a elevar la calidad de la enseñanza. Consiste en descubrir entre el conjunto de los maestros y de los profesores aquellos que, por su capacidad, su vocación, su entusiasmo profesional y su integración en el plan de educación presentan las cualidades precisas para llegar a ser futuros cuadros especializados en los diferentes sectores de la educación. Los activistas técnicos-pedagogos se constituyen en equipos de trabajo o en grupos regionales en función de sus aptitudes (enseñanza de las ciencias, de la lengua y de la literatura españolas, de las matemáticas, empleo de medios audiovisuales, redacción de textos escolares.

#### RECURSOS DE EE. UU. PARA CIENCIA E INVESTIGACION

Un reciente informe de la Fundación Carnegie contiene datos sobre los recursos dedicados en Estados Unidos a Ciencia e Investigación. De 1950 a 1964, los gastos totales para Ciencia e Investigación han aumentado de 3.000 a 15.000 millones de dólares. Este aumento implica una tasa de crecimiento que, de continuar en el futuro al mismo ritmo, supondría que en 1983, el 10 por 100 del producto nacional bruto se aplicaría a la Investigación Científica. El Estado financia aproximadamente los dos tercios, el tercio restante es sufragado por la industria privada; la participación de las Universidades y de los Institutos de Investigación particulares no pasan del 3 por 100.

#### 500.000 ALUMNOS EN GUATEMALA

Al iniciarse el curso escolar de 1966, el Ministerio de Educación de

Guatemala anunció que la cifra de alumnos inscritos en los establecimientos docentes del país era de 517.319, un aumento del 6 por 100 sobre la matrícula registrada en el ejercicio anterior.

Con todo conviene destacar por su interés el empeño del profesorado en lograr el mejoramiento de la instrucción, mediante la reorganización de los métodos y la implantación en las zonas rurales de la escuela completa de un solo maestro. Es una medida que ha madurado a lo largo de varias experiencias realizadas con el concurso de la Unesco y de la UNICEF: seminarios, cursillos, mesas redondas y prácticas han servido para llevar al magisterio al convencimiento de que una medida de este tipo es la única susceptible de garantizar la instrucción primaria completa a los niños del campo guatemalteco.

Los últimos informes en poder de la Unesco señalan el impulso que se ha dado a esta actividad con la distribución de guías didácticas, informaciones y documentos, y ahora con la creación de una zona piloto en las regiones del Progreso, Zacapa y Chiquimula, con la participación de 300 escuelas rurales en las que ejercitan la enseñanza unos 400 maestros con más de 15.000 alumnos. La zona ha sido escogida por su homogeneidad étnica, lingüística y económica, por la facilidad de las comunicaciones para el acceso a las aulas y teniendo en cuenta que muchos de esos maestros y los supervisores tienen un conocimiento cabal de la empresa que se trata de llevar a efecto.

#### EL PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN CHILE PARA 1966

Llama poderosamente la atención de los especialistas la claridad y el impulso dado a la reforma de la educación chilena, cuya aplicación ha comenzado en 1966. La Unesco sigue al detalle estos ejemplos que cada vez se multiplican más en América Latina, mostrando la vitalidad de un sistema que ha servido de modelo a otras regiones geográficas y culturales. La reforma actual se encuadra en una serie de realizaciones, que son la garantía del éxito, pues el Gobierno chileno en los últimos doce meses logró incorporar a las aulas cerca de 200.000 alumnos, nombró miles de maestros primarios, construyó 5.800 salas de clase—más de un millar en la zona rural—, liceos, y creó nuevas facilidades en la esfera de la enseñanza técnico-vocacional.

Algunos aspectos de la reforma chilena adquieren un relieve singular. Citemos entre ellos el relacionado con la ampliación del tiempo de escolaridad obligatoria, que pasará inmediatamente de seis a ocho años y más tarde a nueve, para que todos los alumnos salgan de las aulas pre-

parados a cumplir sus responsabilidades en el terreno cultural, en el ciudadano y en el vocacional. Señalan los principios de la reforma que el niño es incapaz de tomar una resolución bien fundada, en el orden profesional antes de los quince años y que la primaria, tal como se imparte en seis años, impide rendimientos adecuados a los estudios posteriores de secundaria o técnico-vocacionales.

Para evitar ese desperdicio de efectivos y lograr los resultados lógicos, tal como lo han recomendado numerosas conferencias internacionales de la Unesco, a partir del quinto año de primaria se acentuará la labor de orientación escolar, y al concluir su educación general básica, los alumnos podrán tener acceso sea a la enseñanza secundaria científico-humanística o a la preparación profesional, más de acuerdo con las exigencias culturales y de desarrollo del país.

En efecto, los autores de la reforma afirman que hoy sólo el 49 por 100 de los trabajadores industriales consiguieron una cultura general, si quiera sea muy incompleta en muchos casos, y sólo el 1,7 por 100 de esos mismos trabajadores lograron la formación profesional. Cifras relativamente bajas, que prolongadas durante años acarrearán males gravísimos e impiden a un país como Chile llevar con éxito sus programas industriales, económicos y sociales.

No es cosa de entrar en algunos detalles como los relacionados con los exámenes, que solamente se efectuarán al término del cuarto y del último año de la enseñanza básica, para el acceso a los niveles superiores. Las autoridades suprimen los exámenes llamados de grado, que bajo un ropaje pseudocientífico, por el gran número de reprobados, fueron causa mayor de la deserción escolar y de la pérdida de talentos.

#### CENSO ESCOLAR ITALIANO

La población escolar italiana ya ha superado los nueve millones de alumnos desde la enseñanza elemental a la universitaria. Los Institutos Técnicos son los más frecuentados por los jóvenes italianos, siendo más de 500.000 los que actualmente cursan dichas enseñanzas. También han experimentado un aumento los Institutos Profesionales como Hostelería, Turismo, etc.

#### DOS MODERNAS CIUDADES UNIVERSITARIAS EN LIBIA

Próximamente se construirán dos modernas ciudades universitarias que albergarán hasta 10.000 estudiantes. Se erigirán en Benghasi y Trípoli y

dispondrán de instalaciones propias de abastecimiento, comprendiendo residencias, campos de deportes, supermercados, piscinas, tiendas y una gasolinera. Los dos centros formarán conjuntamente la ciudad universitaria de Libia, que ya cuenta con diversas instalaciones en dichas ciudades.

#### ESTADOS UNIDOS: CURSOS SOBRE INSTRUCCION PROGRAMADA

Bajo el título PRIME (Programed Instruction for Management Education), la American Management Association publica actualmente una serie de cursos sobre instrucción programada. PRIME I, II, III y IV fueron diseñados especialmente para el dirigente medio: PRIME V, «Aptitudes básicas para la comunicación», tiene por objeto disponer al jefe de empresa para mejorar la calidad de sus mensajes, alinear el sentido que tiene del mensaje para el expendedor, con el sentido que ha de tener el mensaje para el destinatario y poseer el dominio de las comunicaciones considerándolas como acciones recíprocas dinámicas y creadoras de interacción entre expendedor y el destinatario. Esto puede servir para una doble finalidad: Familiarizar al jefe de empresa con el tema de la comunicación y, al mismo tiempo, con los nuevos métodos de la instrucción programada.

Las ocho unidades que componen PRIME V tratan de los siguientes temas: Dos instrumentos básicos: «Símbolos y sus contenidos», «Lo que son en realidad las comunicaciones», «Las palabras tienen distinto significado para diferentes personas», «Cómo utilizar las palabras con eficacia», «Tomar el sentido exacto de las declaraciones», «Interpretar las generalizaciones, juicios y rumores», «Comunicaciones descendentes», «Comunicaciones ascendentes y hacia el exterior».

#### LA ENSEÑANZA POR CORRESPONDENCIA Y LOS CURSOS TELEVISADOS EN LA URSS

La Escuela Superior Soviética abre sus puertas a todos aquellos que quieran poseer una instrucción superior. De esto, da testimonio la gran red de establecimientos de Enseñanza Superior nocturna y por correspondencia donde los trabajadores siguen sus estudios sin abandonar el trabajo. La mayoría se inscriben en las Escuelas Técnicas Superiores.

¿Qué se hace para pagar la enseñanza por correspondencia? Es preciso mencionar un nuevo método de enseñanza: los cursos televisados. El año pasado comenzaron en Leningrado. Ahora, el tercer canal de la tele-

visión de Moscú está enteramente consagrado a esta clase de emisiones.

Se sabe que los estudiantes de los Institutos Técnicos tienen grandes dificultades para asimilar las disciplinas teóricas que son generales para todos los ingenieros. Se han organizado en la televisión cursos de matemáticas superiores, física, química, geometría descriptiva y mecánica teórica. Se ha invitado a estos cursos, en calidad de conferenciantes, a los especialistas más experimentados y a eminentes representantes de la ciencia y técnica soviéticas.

La enseñanza por televisión es parte integrante del programa de estudios de las escuelas superiores nocturnas o por correspondencia. El número de materias estudiadas y su desarrollo lógico corresponden enteramente a los planes de estudios ya elaborados y, hecho particularmente importante, son únicas para todos los estudiantes.

La técnica de la televisión moderna permite no limitarse a una simple transmisión de cursos. Durante ellos se utilizan dibujos animados, modelos en funcionamiento, se presentan experiencias de física y química y se proyectan diversos films documentales, rodados en las empresas de vanguardia y en los centros de investigación.

Cuando se adopta el programa de los cursos televisados, se decide no exponer en ellos más que los principios científicos de las ciencias, los capítulos más difíciles y las cuestiones que no están recogidas en los manuales.

Uno de estos ciclos de cursos podrá ser seguido con provecho, no sólo por los estudiantes de escuelas superiores nocturnas o por correspondencia, sino también por aquellos que estudien sin tener otra actividad profesional. De esta forma, los cursos televisados abren una perspectiva real de unificación de las tres formas existentes de enseñanza superior: enseñanza clásica, cursos nocturnos y cursos por correspondencia.

Los cursos televisados cambian, en parte, el carácter del trabajo de los estudiantes. En general, en las aulas, los estudiantes escriben palabra por palabra todo lo que dice el profesor. Es clara la dificultad que existe para escribir y al mismo tiempo comprender bien lo que se expone; sobre todo, cuando se trata de problemas complicados.

Es aún peor, cuando el estudiante no ha entendido o no ha comprendido y escribió mecánicamente las explicaciones; tiene la esperanza de poner sus notas en orden después de las clases, cuando tenga tiempo. Pero, por regla general, esta puesta en orden coincide con el período de exámenes.

Los organizadores de las clases televisadas se arreglan para que los oyentes tengan la posibilidad de profundizar sobre el contenido de los cursos, no solamente después sino durante la emisión. Para este fin se edita y se envía a todos aquellos que

lo deseen, los resúmenes de las clases. Estos resúmenes podrán servir, durante mucho tiempo, de ayuda memorística al joven ingeniero y le ayudarán en su trabajo práctico en la empresa.

Se ha creado, para aquellos que están inscritos en los cursos por correspondencia, salas de estudios especiales cerca de las fábricas donde ellos prestan el trabajo y en las que pueden seguir colectivamente los cursos televisados. Muchas de estas salas han sido ya acondicionadas en las más importantes empresas de Moscú y Leningrado.

Los primeros cursos televisados han tenido un gran éxito; los estudios de televisión y los institutos por correspondencia han recibido numerosas cartas en las que se expresa la gratitud de los estudiantes.

En la actualidad existen casi cincuenta millones de telespectadores en la Unión Soviética; se supone que, en quince años, esta cifra será elevada a los ciento ochenta millones.

Prácticamente, la televisión englobará a todo el país. Esto permitirá practicar por todas partes la enseñanza por medio de la pequeña pantalla.

El programa de la enseñanza por televisión se está ampliando. Se transmiten cursos de ciencias sociales y de lenguas extranjeras según el programa de la Escuela Superior.

Los cursos del «Instituto de Televisión» son seguidos, no solamente por los estudiantes, sino también por los trabajadores que desean renovar o extender sus conocimientos teóricos. (Informations Universitaires et Professionnelles Internationales. Febrero 1966.)

#### METODO BRASILEÑO DE ALFABETIZACION

El servicio de extensión cultural de la Universidad de Recife (Brasil), ha puesto en práctica un método «analítico-sintético» de alfabetización que permite al adulto alfabetizado comprender un pensamiento escrito en su totalidad y expresar su propio pensamiento. La organización del trabajo de alfabetización comprende las fases siguientes: a), sondeo de los aprendizajes anteriores, del nivel de aspiraciones, de la madurez política, de los conocimientos ya adquiridos, del vocabulario conocido por el analfabeto, etc.; b), el estudio del universo lingüístico por el examen del medio; c), selección de las palabras-claves; d), creación de situaciones sociológicas; e), finalmente, aprendizaje de la lectura.

#### VACACIONES EN EL EXTRANJERO

En el repertorio de la Unesco «Vacaciones en el Extranjero» aparecen descritas las actividades de 960 ins-

tituciones u organismos, establecidos en 63 países y que han organizado cursos de verano, seminarios, viajes, intercambios familiares o campos de trabajo voluntario en favor de estudiantes o jóvenes del extranjero. Es interesante anotar la incorporación creciente de los países de Iberoamérica a este movimiento cultural que permite pasar agradablemente las vacaciones, aprender los idiomas, la historia, la cultura o beneficiar de actividades científicas a cargo de universidades, que cada vez dedican mayor esfuerzo a este importante factor de intercambio internacional.

Entre otras cifras referentes a la importancia que adquieren las vacaciones en el extranjero conviene citar las relativas a Francia con 150 programas de este tipo, España con 101, en más de 30 provincias, el Reino Unido 74, Estados Unidos 63, Méjico 43, Argentina 27 y Chile 21.

Pueden encontrar en este repertorio de la Unesco los responsables de los movimientos juveniles el detalle de las instituciones organizadoras, las materias de estudio, facilidades de transporte en favor de individuos o de grupos, las bolsas ofrecidas en algunos casos en beneficio de jóvenes que auténticamente deseen completar su formación y vivir una experiencia de tipo internacional.

#### 1990: 600.000 ESTUDIANTES EN LAS UNIVERSIDADES ALEMANAS

Las Universidades alemanas albergan actualmente 306.600 estudiantes nacionales y extranjeros. Para 1980 deben albergar unos 425.000, número que se convertirá en cerca de 600.000 para 1990. Además de la Universidad de Bochum (recientemente inaugurada), están actualmente en construcción la de Bremen (6.000 estudiantes), Constanza (4.000), Dortmund (8.000), Regensburg (6.000) y Ostwesfalen (4.500).

#### FOMENTO DE LA EDUCACION EN NORTEAMERICA

En Estados Unidos se inició un programa de fomento de la educación para el que se utiliza 4,1 mil millones de dólares del nuevo pre-

supuesto anual. El objeto de este programa es: a), mejorar el sistema docente y la formación de los profesores; b), hacer accesible la enseñanza a los jóvenes económicamente débiles; c), ampliar los préstamos y becas a los estudiantes; d), agotar las posibilidades de instrucción en todas las etapas de la misma para todos los ciudadanos de Estados Unidos, cualquiera que sea el nivel de sus estudios.

#### VOLKSWAGEN Y EL FOMENTO DE LA INVESTIGACION EN LA UNIVERSIDAD

El Consejo de Administración de la Fundación Volkswagen acordó conceder, el pasado mes de marzo, 44 millones DM (660 millones de pesetas) para subvencionar 105 proyectos de investigación y desarrollo en los campos de la medicina, ciencias de la naturaleza, ingeniería, filosofía, música, etc. La Universidad de Münster percibirá 437.000 DM; diversos Institutos de Investigaciones Médicas, 3,2 millones; 4,64 millones DM, se destinarán a la construcción de las instalaciones de la Sociedad de Ingenieros alemanes en Düsseldorf; 1,8 millones DM, al desarrollo de los métodos pedagógicos, y un millón al desarrollo de las bibliotecas científicas de la República Federal.

#### CIFRAS ESTUDIANTILES AUSTRALIANAS

El número de estudiantes de las universidades australianas ha seguido aumentando. Este año hay matriculados 82.738 estudiantes frente a 77.184 en 1964. La relación de estudiantes masculinos y femeninos es de 60.645 a 22.143. Las universidades mayores del país son: la Universidad de Sidney con 16.019 estudiantes, la de Melbourne con 14.112, y la de Queensland con 13.590. El número de miembros de plantilla del cuerpo docente es de 15.612.

#### PORCENTAJES DEL ALUMNADO CHILENO

El Instituto de Investigaciones Estadísticas de la Universidad de Chile dió a conocer que en 1964 las ocho

universidades del país contaban con 32.995 alumnos, y el 49,5 por 100 de los cuales pertenecía a la Universidad de Chile. Estudio preferido nacionalmente: Pedagogía, con el 29,5 por 100 del total; el que menos gusta: Física y Ciencias, con el 0,1 por 100.

#### PENURIA DE FISICOS EN EE. UU.

Según un informe del «American Institute of Physics», en 1960 el número de puestos disponibles para físicos en Estados Unidos era de 29.000 para 17.300 graduados. Por extrapolación, se calcula que para 1970 habrá cerca de 59.300 puestos para 38.000 físicos. Estas cifras muestran que el número de físicos que se forman en Estados Unidos no puede satisfacer las necesidades actuales, tanto de la enseñanza como de la investigación y de la industria. Esta penuria es particularmente notable en las escuelas secundarias, que carecen de profesores de física con una preparación adecuada.

#### BECAS «RENAULT»: UN COCHE POR TRES MESES

La empresa estatal de automóviles «Renault» concede este año becas de un tipo especial: estudiantes de ambos sexos seleccionados por un comité universitario reciben un coche de la empresa «Renault» por espacio de tres meses, con el que pueden viajar por Francia o el extranjero. La empresa cubre además los gastos de mantenimiento, gasolina y seguros. Este año obtuvieron estas becas 90 estudiantes de las universidades de Aix, Marsella, Lillo, París y Rennes.

#### LA EDUCACION EN EE. UU.: 5,8 POR 100 DE LA RENTA NACIONAL

Durante el año fiscal 1962-64 se emplearon más de 3.000 millones de dólares en la educación, lo cual representa un 5,8 por 100 de la renta nacional en Estados Unidos. Por otra parte, 2.300.000 jóvenes terminaron los estudios secundarios.

# CUADERNOS DE LEGISLACION

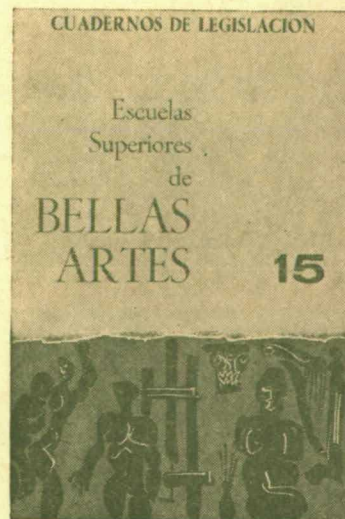
La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEN a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

**TESORO ARTISTICO**  
y exportación  
de obras de arte  
304 páginas  
60 pesetas



**BACHILLERATO LABORAL ADMINISTRATIVO**  
2.ª edición aumentada y actualizada  
Presentación  
I. Disposiciones específicas  
II. Disposiciones complementarias  
III. Disposiciones anexas  
IV. Apéndice  
INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS  
312 páginas  
50 pesetas

**ESCUELAS SUPERIORES DE BELLAS ARTES**  
Presentación  
Disposiciones específicas  
Reglamentos de régimen interno  
Apéndices  
Índice analítico de materias  
178 páginas  
50 pesetas



**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL ALCALA 34 TELEFONO 221 96 08 MADRID 14 ESPANA**

# REVISTA DE EDUCACION

**En el próximo número 182**

**junio 1966**

**ESTUDIOS.** Jesús García Jiménez: La formación del personal de televisión (I) - José Antonio Pérez-Rioja: La educación de adultos (y III) - Florencio Ollé Riba: La crisis de la adolescencia y la educación.

**CRONICA.** Carmen Fernández García: El nuevo Centro de Perfeccionamiento profesional y técnico de la OIT en Turín.

**INFORMACION EXTRANJERA.** Capacitación del profesorado primario y medio en Gran Bretaña.

**LA EDUCACION EN LAS REVISTAS**

**RESEÑA DE LIBROS**

**ACTUALIDAD EDUCATIVA**

**Precio del ejemplar**

**40 pesetas**