

REVISTA DE EDUCACION

Estudios. Federico Sopena: La enseñanza de la música religiosa (I), 49-50 - Adolfo Maillo: Ambitos y tipos de educación, 51-56
Ambrosio J. Pulpillo Ruiz: Colaboración entre médicos y maestros para la educación sanitaria, 57-63 - M.^a Luisa Rodríguez Moreno: Cara y cruz de las novísimas técnicas didácticas, 63-68.

Crónica. Técnicas de administración de la educación, 69-73.

Información extranjera. Carmen Fernández García: Reforma de la enseñanza superior en Francia, 74-77.

La educación en las revistas. 78-80.

Reseña de libros. 81-84.

Actualidad educativa. 85-96.



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

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. Gelices - Emillo
Lorenzo Criado - Adolfo Maillo - Arsenio Pacios - José R. Pascual
Ibarra - Manuel M.^a 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 Y CIENCIA ALCALA 34 MADRID 14**

ESTUDIOS

La enseñanza de la música religiosa (I)

FEDERICO SOPEÑA

I. PROBLEMAS GENERALES

LA ACTUALIDAD

Desde hace tiempo, desde la puesta en marcha de las reformas litúrgicas, sopla un auténtico viento de fronda y de pelea entre liturgistas y músicos. Publicación periódica tan zahorí como *Le Monde* se hacía eco al comenzar el año de la pasión de este viento de fronda: los liturgistas, por una parte, y los compositores, por otra, invocando aquéllos la urgencia de la «participación», e invocando éstos la importancia de la belleza, se han lanzado a la polémica. Hay problemas de fondo y hay también problemas muy agudos para la «profesión musical». Aunque de alguna manera hemos de tocar unos y otros, lo que nos interesa aquí especialmente es el problema de la enseñanza. ¿Exige la reforma eclesiológica una clara «especialidad», una enseñanza aparte de los conservatorios, o pueden estos mismos ser los dispensadores de esa enseñanza?

El problema se planteó en España hace más de diez años con motivo del Congreso Internacional de Música Sagrada. Pensaban bastantes que los conservatorios, por tradición, por medios, podían crear dentro de los estudios «superiores» una sección especial para la música eclesiológica; prevaleció el criterio contrario y se crearon unas escuelas de música eclesiológica que, la verdad, no

han tenido una vida muy brillante. Muy interesante, en cambio, ha sido la experiencia de los «cursillos» de verano en Pamplona, de gran altura intelectual y con la muy estrecha colaboración entre liturgistas y músicos.

El tema es de importancia extraordinaria y urgente ahora, después de la publicación por Roma de unas ordenadas disposiciones sobre la música eclesiológica. Parecía como si el tema hubiera quedado un poco lejos del Instituto Pontificio de Música Sagrada; ya no es así, y esas disposiciones constituyen un núcleo de legislación al cual debemos atenernos. Ahora bien: el problema presenta en España matices singulares, aunque dentro del gran problema general, es decir, del contraste entre el crecimiento impresionante de la «música como espectáculo» y la restricción de medios en la música eclesiológica, punto de arranque que afecta de lleno a la misma enseñanza.

LAS DIVERSAS MÚSICAS

Las recientes disposiciones romanas sobre la música eclesiológica plantean problemas muy importantes a la enseñanza. Antes de abordarlas es necesario introducirnos en los problemas estéticos que están al fondo. Lo primero, despejar y esclarecer la terminología. En mis trabajos de estética he intentado persuadir a los alumnos de

que la clasificación general y ya tópica —«música eclesiástica», «música profana»— no basta. Más justamente, creo yo, la clasificación puede formularse así:

Música eclesiástica.—La compuesta especialmente para el culto y, dentro del culto, la que se hace para el acto central de ese culto: la misa.

Música religiosa.—La compuesta sobre textos religiosos, pero aparte del culto, bien para el concierto o para el templo. El «oratorio», la música de los llamados «conciertos espirituales», la música para las «paraliturgias» entre de lleno en esta categoría.

Música profana «grave».—La compuesta sobre formas profanas, pero marcándose por el compositor una especial intención expresiva, «espiritual», «religiosa» incluso. Históricamente, algunos tiempos lentos de Beethoven pueden servir como ejemplo; en la música de nuestro siglo basta pensar en los tiempos lentos del tercer concierto para piano o del concierto para viola —los dos de Bartok— que llevan incluso el calificativo de «religioso».

Música profana.—La de expresión y estructura típicamente profanas. Nunca puede ser exhaustiva una clasificación. La que ahora proponemos tiene en cuenta exclusivamente al culto católico: así, «La Pasión, según San Mateo», de Juan Sebastián Bach, la oímos los católicos como música «religiosa», mientras que dentro del culto luterano funciona, vale estrictamente como «música eclesiástica». Piénsese también que dentro de la categoría de «música profana» puede ser colocada una «cantata escénica», como «Atlántida», de Manuel de Falla. Podría hablar incluso de una música «antirreligiosa» si interpretáramos sólo a la letra algunas de las de Schönberg.

DIALÉCTICA DE LA MODERNIDAD

Como segundo prólogo a concretas cuestiones de enseñanza debemos examinar lo que es «normal» en el juego de intención y de medios en cada música. La «música eclesiástica» es, por esencia, no reaccionaria, pero sí conservadora, y la razón es sobremano clara: el culto es permanente, tiene que serlo por razón de sí mismo y sólo en determinadas épocas—la nuestra es una de ellas—ejerce un como examen de conciencia para renovarse: aun así, su música es la menos sujeta a variaciones, la más necesitada de sencillez, precisamente por dirigirse a todos sin excepción. Más tarde veremos qué caminos lógicos tiene la música eclesiástica para responder

de alguna manera a la «actualidad». En el extremo contrario, la música «profana» es la más necesariamente abierta a la modernidad: el culto es, por esencia, rebelde a lo histórico, al cambio, mientras que a través de la música profana, a través de la evolución de su lenguaje, de sus medios expresivos, estudiamos «historia».

Las dos categorías intermedias son mucho más fluidas en lo que respecta a la modernidad de sus medios de expresión. No es raro que la música profana «grave», precisamente por su carácter, suponga una cierta «moderación» respecto a la profana: así ocurre, por ejemplo, con las obras que anteriormente he citado de Bartok y, dentro de la ópera basta recordar la diferencia entre «Parsifal» y «Tristán». Me refiero a la fluidez porque históricamente podemos también certificar lo contrario: Beethoven, en las obras de ese carácter es donde aparece más claramente como «liberador». La «música religiosa», siempre más avanzada que la eclesiástica, puede ir más allá que la misma profana cuando se afirma frente a épocas de incredulidad social, y de religiosidad «mundana», pero normalmente es más conservadora que la profana.

Nuestro tiempo, el de la moda de la canción, presenta un fenómeno hasta cierto punto nuevo: la entrada o el intento de entrada en el templo de la música ligera. Es novedad sólo hasta cierto punto y referida a la misa pues no carece de tradición la función de una música ligera en otros actos de culto, especialmente en las procesiones y cuando las procesiones tenían un fuerte sentido sagrado. La irrupción de ciertas músicas—Misa «ye-yé», Misa «flamenca»—dejan, después de un cierto escándalo inicial, un peso muy fuerte de problemática precisamente por quedar al margen de la manera habitual de componer.

Este problema de la música eclesiástica interesa «profesionalmente» a los compositores no eclesiásticos y despierta verdadera pasión entre los alumnos del Conservatorio, que ven a los compositores jóvenes crear un capítulo nuevo en la música española. A los jóvenes y a los no jóvenes, porque desde Oscar Esplá hasta Cristóbal Halfter, pasando por «maduros» como Joaquín Rodrigo, Ernesto Halfter, nuestra música se ve ahora sorprendentemente enriquecida por música religiosa y por música eclesiástica, en el sentido riguroso de la palabra. De aquí la necesidad de este como prólogo para tratar de un asunto llamado a crear problemas tan graves como los que creara al principio de siglo el «Motu proprio» de Pío X.

(Continuará.)

Ambitos y tipos de educación

ADOLFO MAILLO

EL CONCEPTO DE EDUCACION

Es curioso observar que el trabajo científico, en vez de esclarecer y delimitar cuidadosamente el significado de las palabras, contribuye, en algunas ocasiones, a velarlo y confundirlo. Eso ha ocurrido con el término *educación*. Durante una larga centuria, la doctrina pedagógica se ha afanado en distinguir del concepto vulgar su acepción científica. Así, mientras aquél incidía sobre las «maneras», llamando educado al hombre que manejaba diestramente los alfabetos convencionales de los usos sociales distinguidos, ésta recaía sobre el crecimiento interior de la persona, en una expansión íntima de sus posibilidades, inspirada en el desarrollo de los seres vegetales y animales (intususcepción) y opuesta al mero incremento cuantitativo del mundo mineral (yuxtaposición).

Pero en la entraña etimológica de la palabra *educación* luchaban dos significaciones distintas y, hasta cierto punto, antitéticas, derivadas de dos raíces diferentes. Una de ellas, la más generalizada, concebía la educación (del verbo latino *educare*), como alimentación o nutrición. Educar al niño equivalía, según esta dirección del pensamiento pedagógico a «instruir y corregir, enseñar y disciplinar» (1).

Cuando, con Rousseau, gallo temprano del romanticismo pedagógico, amanece otro concepto del hecho educativo, la doctrina evoca un verbo latino más antiguo, *educere*, que significaba liberar, desenvolver, quitar obstáculos para que algo latente se manifieste. Podemos decir que, a partir de entonces, los pedagogos se dividen en dos grupos: el de los que toman como divisa la primera etimología, para los cuales educar es proporcionar conocimientos y normas de conducta, y el de los que adoptan la segunda y ven en la educación un proceso de desarrollo y liberación.

Resulta adocrinador advertir que, mientras la mayoría de los teóricos se inclinaba hacia la «educación liberadora», las instituciones docentes, así como la política escolar que las inspira-

ba y dirigía, obedecían a la concepción tradicional, que identificaba la educación con la «alimentación del espíritu», a cuyo fin había que proporcionarle abundante pasto intelectual, en forma de conocimientos y reglas de comportamiento. El desarrollo que durante los últimos lustros han experimentado la investigación científica y las aplicaciones técnicas ha hinchado las velas de esta dirección, que puede observarse hasta en los más pequeños detalles del funcionamiento de los centros de enseñanza, desde la escuela de párvulos a la universidad.

Finalmente, la teoría sociológica, paladina o veladamente, ha contribuido de un modo paralelo, en el tiempo y en la intensidad, a reforzar la acepción mencionada, al entender la educación como *adaptación*, esto es, como ajuste de los individuos recién llegados a las pautas y el estilo vital de las generaciones anteriores.

A consecuencia de todo ello se ha producido un deslizamiento semántico del término *educación*, a virtud del cual prácticamente se ha identificado con *enseñanza*, fenómeno ilícito que, por otra parte, se presta a reflexiones provechosas en orden a la vigencia lexicológica de los «usos sociales», entendidos en un sentido amplio. Cuando tal deslizamiento alcanza su cima, se opera una distorsión en el significado de las palabras que puede conducir a equívocos perjudiciales. Y tal es, acaso ya, lo que empieza a ocurrir con la voz y el hecho educativos.

Sin espacio para justificar una opción que exigiría largos desenvolvimientos, diremos que cada día se hace más necesario actualizar la vieja distinción entre educación e instrucción, información y formación, «alimentación» y «liberación», aumento del caudal de conocimientos y troquelado íntimo de actitudes, incremento de noticias y ciencia y forja de la personalidad y del carácter (2).

Cada día consideramos más urgente evitar la confusión que actualmente se da entre enseñan-

(1) ADOLFO MAILLO: «Nociones de Pedagogía». *El Magisterio Español*. Madrid, 1935; pág. 33.

(2) En la época, ya lejana, en que nosotros nos poníamos en contacto, por vez primera, con la doctrina pedagógica, ésta acentuaba tal distinción, hasta el punto de convertirla en un tópico académico. Hoy, en cambio, no se la menciona, cuando su confusión causa estragos, en la teoría y en la vida de las sociedades.

za e instrucción, por una parte, y educación y personalización, por otra, a fin de salvar la enorme distancia existente entre enseñar y educar, formular planes docentes y realizar obra de educación, añadir o quitar asignaturas en los cursos de escuelas, institutos o universidades y proporcionar horizonte y caminos al propósito de formar hombres. Juzgamos indispensable y apremiante una labor de esclarecimiento que ponga coto al desatentado intelectualismo escondido tras esta errónea identificación de conceptos, cada día más invasora y prepotente a medida que la ciencia, especialmente la matemática y las ciencias de la naturaleza, van ganando predicamento en las conciencias de todos a impulsos de las «conquistas» que su cultivo proporciona.

AMBITOS EDUCATIVOS

Denominamos ámbitos de educación los «espacios socio-culturales», en cuyo seno se lleva a cabo de una manera más eficiente y característica la tarea educativa. En realidad, la educación es obra social por excelencia, y, por consiguiente, está a cargo de la sociedad entera. Todo contacto humano es un hecho educativo, inconsciente o deliberado, y por ello ha podido decirse que «todos somos deudores de todos» en cuanto nuestra formación es faena común, en la que toman parte cuantos han tenido con nosotros relación a lo largo de la vida. «Somos los autores de los demás; responsables, en forma secreta e inextricable, del rostro que nos muestran; no de sus disposiciones, pero sí del rendimiento de estas disposiciones», ha dicho el poeta alemán Max Frisch (3). Y Spranger veía en toda conversación un acto educativo cuando afirmaba: «Se puede decir que donde hay tres reunidos hay también un estilo de vida que quiere propagarse» (4).

No obstante, en un sentido más restringido, los ámbitos educativos coinciden con aquellos espacios socio-culturales que más directamente influyen en la formación de nuestra personalidad. Así, pues, frente a la «educación difusa», discontinua e insistemática, que llevan a cabo las que podríamos denominar *agencias informales de educación* (la literatura, el teatro, el deporte, las fiestas, los diversos usos sociales, etc.), conviene distinguir una «educación intencional» que llevan a cabo las *agencias educativas formales* o instituciones que intervienen con mayor relieve en la educación de las nuevas generaciones (la familia, la escuela, la profesión, la Iglesia y el conjunto de la sociedad política representada por el Estado). Dentro de ellas, acotaremos las tres que convienen a nuestro actual propósito: la familia, la escuela y la que Georges Gurvitch llamó la «sociedad global».

(3) Cit. por ROF CARBALLO: *Violencia y ternura*. Prensa Española, 1967; pág. 240.

(4) E. SPRANGER: *Cultura y educación*. Parte temática. Espasa-Calpe, 1948; pág. 14.

LA EDUCACION FAMILIAR

No vamos a realizar un estudio exhaustivo de cada uno de estos ámbitos de educación. Nuestro propósito se limita a destacar las líneas maestras de la acción de cada una de las agencias mencionadas, así como la índole y los resultados de las relaciones que mantienen entre sí (5).

La familia ha sido objeto de un permanente canto de loores desde que Cicerón la consideró como «semillero de la república» y Santo Tomás dijo que el niño se encuentra en ella *sub quam spirituali utero*. No siempre han coincidido estos elogios con el papel real que la familia desempeña ni han contribuido a explicar los cambios que las condiciones de la vida moderna han operado en ella. Tanto ditirambo, por otra parte, acaso contribuya a enturbiar afectivamente el campo de observación de los hechos sociales, en vez de aclararlo y facilitar su comprensión, haciendo posible, por otra parte, la cristalización en posiciones mentales y pasionales adecuadas hace cien o doscientos años, pero anacrónicas hoy y, por consiguiente, perjudiciales.

Ello no supone, en modo alguno, rebajar la dignidad de la institución familiar, «que no es una convención, es una realidad natural», como ha dicho el cardenal Suhard (6), mucho más que una simple institución reconocida y sancionada por el Derecho, ya que es, al decir de Gabriel Marcer, «una *fundación* porque está hecha para durar» (7), que tiene su cimiento «en el diálogo total entre los esposos, cuya esencia fundamental es un *mysterium caritatis* de entrega y creación» (8).

Sin renunciar a un ápice del carácter esencial que el papel educativo de la familia tiene, sostenemos, con Rof Carballo, que es imprescindible desentrañar, esclarecer, «desmitificar» la institución familiar, de manera que, saliendo del campo de los tópicos, que son, como él dice, «barreras trivializadoras» (9), evitemos considerarla como algo intangible y «sacrosanto», reino de sombras en cuyo seno muchas veces, en vez de las luminarias que sueñan los panegristas, campean a sus anchas los más torcidos y lamentables «demonios», a los que se refirió la mente vaticinadora de Charles Peguy, no «familiares» por habituales, sino porque tienen su sede preferencial en la

(5) Por lo que se refiere a la familia, remitimos al lector a nuestro estudio *La familia y la educación*, aportación al I Congreso de la Familia Española, Madrid, 1959, reproducido en *La educación en la sociedad de nuestro tiempo*, 1.ª edición, CEDODEP, Madrid, 1961, páginas 174-206. (En prensa, la 2.ª edición, *Escuela española*, Madrid.) Allí desarrollamos con algún pormenor la misión educativa de la familia.

(6) Cardenal EMMANUEL SUHARD: *La familia en el mundo moderno*. Ediciones del Atlántico. Buenos Aires, 1957; pág. 8.

(7) GABRIEL MARCEL: *Prolegómenos para una metafísica de la esperanza*. Editorial Nova. Buenos Aires, 1954; página 92.

(8) ADOLFO MAÍLLO, ob. cit., pág. 182.

(9) J. ROF CARBALLO: *Niño, familia y sociedad*. Ediciones del Congreso de la Familia Española, Madrid, 1960; página 12.

familia a causa, precisamente, de la fuerza que en ella adquieren los impulsos, los afectos y las pasiones.

Si hubiéramos de llevar a cabo una tarea de esclarecimiento crítico de la problemática familiar en el orden educativo, lo primero que deberíamos hacer es impugnar el carácter intocable y monolítico que la institución familiar tiene en el pensamiento ultraconservador. El padre Tusquets reconoce que la familia ha experimentado una evolución en los tiempos modernos, a causa, principalmente, de las modificaciones sociales y culturales aportadas por la revolución industrial. Tales modificaciones las enuncia en forma de «leyes», a las que denomina, respectivamente, «ley de la contracción de la familia», a virtud de la cual se ha retringido tanto en su volumen como en sus funciones (de la familia patriarcal amplia, a la familia nuclear o conyugal moderna); «ley de la desintegración», que produce una especialización progresiva, con pérdida de las funciones económica, jurídica y, en gran parte, educativa, que tenía la familia tradicional, y, finalmente, la «ley de desorganización», reconocible porque «hasta las funciones que la desintegración había reservado a la familia se consideran carga insoportable y se ejecutan con descuido, intermitencias y discrepancias» (10), como puede verse en las familias sin hijos, los divorcios frecuentes, etc.

Es para él equivocado que sociólogos como Mac Iver y R. König defiendan esta evolución; el primero aduciendo que «a medida que la familia pierde función tras función va hallando la función que le es propia», y el segundo al afirmar que se está transformando en «grupo íntimo», lo que le dará mayor estabilidad y eficacia. En cambio, el padre Tusquets pasa de largo sobre las mutaciones de otra índole, más significativas y valiosas, que la familia ha sufrido. Acaso podríamos resumirlas en otra «ley», que sería lícito denominar de *la democratización* (dicho sea abstractando del término sus perturbadores «harmónicos políticos»). Desde la costumbre de ciertas tribus africanas «que tienen por norma engullir a los padres, bien condimentados, una vez que han llegado a la senectud» (11), pasando por otros muchos pueblos primitivos que les daban muerte cuando se hacían viejos por inservibles para la caza o la guerra, así como por el derecho de vida o muerte sobre sus hijos del *paterfamiliae* romano y germánico—el célebre *mundium*, análogo, pero más fuerte, que la *manus latina*—, ha pasado mucha agua bajo los puentes históricos de la familia para hablar de ella como de una institución invariable.

En virtud de la democratización progresiva de la familia, cada uno de sus miembros ha adquirido consideración moral y jurídica plena, lo que

constituye un enorme progreso; pero, por otra parte, la evolución, muy marcada en los últimos tiempos, desde la *monarquía paterna* al *dumvirato* (binomio de poder padre-madre) y recientemente hacia la *comunidad padres-hijos*, señala un avance cuyas consecuencias finales no podemos aún prever.

Tal movimiento indica un proceso de *liberación*, que puede tener efectos gravemente perturbadores si la familia no toma plena conciencia de su papel, especialmente del sentido general de su acción y de la necesidad de marcarse unos límites definidos, a fin de contrapesar las viejas tendencias al adiestramiento y la dominación. Porque, en efecto, es frecuente confundir educación y domesticación, sobre todo en pueblos donde la inclinación al sometimiento de los demás obtiene su fuerza y clava sus raíces en los sentimientos de frustración que una formación familiar errónea sembró profusamente en el alma de los niños.

No podemos hacer más que apuntar un tema que exigiría desarrollos amplísimos. A nuestro juicio, el par psicológico frustración-agresión es responsable de gravísimas perturbaciones tanto en la vida individual como en la existencia social de los pueblos por la práctica de un tipo de educación familiar opuesto a las exigencias de la naturaleza humana.

EDUCACION Y PERSONALIZACION

Probablemente una de las etapas decisivas en la comprensión del hecho educativo se ha franqueado cuando, merced al influjo de la psicología, se ha estudiado la educación como un proceso dinámico integrado por *relaciones*, en vez de como un resultado estático conseguido a fuerza de *presiones*. Rof arremete contra el antiguo símil que consideraba al niño como «blanda cera» o bien cual «tierno arbolito», que adopta la dirección que el tutor le señala. Pese a su carácter venerable (la comparación se remonta, por lo menos, hasta Quintiliano), se trata de conceptos erróneos.

Para su formación, el niño se sirve de «modelos», a los que imita, pero, sobre todo, es «marcado» merced al intercambio psíquico con quienes le rodean. Así como hay un metabolismo químico, que la ciencia ha estudiado con detenimiento, existe también un *metabolismo psíquico*, no por invisible menos real y eficaz. Los psicólogos sociales, y de modo especial George H. Mead (12), han propuesto una génesis de la persona distinta de la tradicional. Mientras ésta subrayaba los aspectos jurídicos y éticos (imputabilidad, responsabilidad, carácter *sui juris*), concebidos como

(10) JUAN TUSQUETS: *Revisión de la pedagogía familiar*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto «San José de Calasanz». Madrid, 1958; pág. 30.

(11) J. ROF CARBALLO, ob. cit., pág. 13.

(12) Véase GEORGE H. MEAD: *Mind, Self and Society*. Traducción al español: *Espíritu, persona y sociedad*. Editorial Paidós. Buenos Aires, 1953; págs. 176-180 y 216-221, y *passim*.

si residiesen, «por naturaleza» en la intimidad de cada ser humano, aquéllos ponen de relieve su génesis atribuyéndola a los intercambios con las personas adultas del contorno, a las interacciones humanas del pequeño, que dan lugar a líneas de comprensión, opción y decisión de cuyo entrecruce en el «yo responsable» resulta la persona.

Los psiquiatras infantiles (Spitz, Golfarb, Bowlby, madame Aubry, etc.) han destacado en los últimos treinta años el papel relevante que, en la construcción del yo, tiene el afecto, especialmente el afecto de la madre. Entre nosotros ha sido Rof Carballo quien ha divulgado ampliamente estas investigaciones, poniendo el acento en lo que él denomina la *urdimbre* primaria o constitutiva, especie de troquelado esencial, que se especifica luego en una *urdimbre de orden* (normas sociales de «entendimiento» del mundo, valores, criterios morales etc.) y una *urdimbre de identidad* (confrontación de la imagen de sí mismo con la que los otros tienen de él, especialmente activa en la pubertad) (13).

Para Rof es esencial la indole *transaccional* del troquelado primario que el efecto materno opera en el niño pequeño, primero en forma de «simbiosis», mitad fisiológica, mitad psicológica, después mediante las funciones diversas (ordenadora, vinculadora, estructuradora, integradora, etcétera) que la *urdimbre* desempeña. Pero no concede la debida importancia, a nuestro entender, el conjunto de acciones-relaciones que tienen por efecto la función capital que es, en nuestra opinión, la función personalizadora.

Para comprenderla hay que partir de la concepción de George H. Mead, pero añadiéndole otras consideraciones. La más importante se refiere a la progresiva toma de conciencia de sí mismo, no sólo en cuanto individualidad físicamente delimitada, sino, sobre todo, como «yo responsable» que el niño debe ir haciendo al «darse cuenta» de sus posibilidades y de las consecuencias múltiples que derivan de sus opciones y sus actos. A tal fin, medular en el proceso educativo, la madre, que modeló inconscientemente sus «imágenes» primeras, y el padre, que sirvió luego para retocar aquéllas con rasgos procedentes del mundo del trabajo, han de ir eliminándose progresivamente, dejando al niño el cuidado de sus determinaciones, en una marcha que pudiera adoptar como divisa aquella del Evangelio: «Conviene que él crezca y que yo disminuya», una divisa de muy difícil realización práctica cuando se tiene de la relación humana, y especialmente de la relación educativa familiar, un cliché fraguado en el par «primitivo» *dominio-sumisión*, que desemboca siempre no en la educación, sino en el amaestramiento.

El camino seguido por la familia como insti-

tución, desde la autocracia ancestral del padre, señor y tirano, hasta la diarquía moderna padre-madre y la comunidad de última hora, prepara el paso de la domesticación a la personalización, siempre que modelos relacionales (o, como diría Rof, «transaccionales») no perturben tal ascensión laboriosa mediante la norma inconsciente de la «doble verdad»: una que se proclama y otra que se actúa, cada día más frecuente allí donde las «ideas de cabeza» no se superponen con las «verdades de los impulsos», y ello ocurre cuando ha sido deficiente el proceso de personalización.

LA «EDUCACION» ESCOLAR

Veamos ahora, brevemente, lo que ocurre cuando el niño sale del hogar y franquea los umbrales de la escuela (14).

Como antes indicamos, el relieve adquirido por la «enseñanza» eclipsa en ella la misión educadora, hasta el punto de que cuando se llevan a cabo reformas, aconsejadas de consuno por la doctrina pedagógica y la política escolar, se tienen en cuenta solamente datos relacionados con cuestionarios, «asignaturas» y métodos de comunicación de los conocimientos, en tanto la didáctica se recluye en el recinto de las preocupaciones «docentes», como si la *formación* careciese de relevancia y no pudiera desembocar en una metodología harto más eficiente, aunque más difícil, que la relativa a la asimilación de las nociones. Por otra parte, la atención de doctos y legos coincide en las modalidades de realización y la validez legal de los exámenes, en los cuales no existe prueba alguna encaminada a demostrar la suficiencia en la *formación*, sino solamente la abundancia y solidez de la *información*.

Cierto que la doctrina pedagógica habla, profusamente, de adquisición de hábitos, incorporación de ideales y vivencia de valores; pero en obediencia a la doble verdad, antes mencionada, se trata de materia apta para el lucimiento en disertaciones de pedagogía académica, mas no traducida nunca en sustancia de realidad escolar.

Es evidente que las relaciones existentes entre maestro y alumnos son actuaciones educativas; pero si observamos su cariz radical veremos que obedece al principio tradicional dominio-sumisión, en vez de responder gradualmente al postulado personalizador y responsabilizador: «conviene que él crezca y que yo disminuya». Si necesitásemos alguna confirmación de este aserto bastaría que nos fijásemos en la existencia de dos «sociedades escolares»: una, la oficial, regida por los reglamentos administrativos y las prescripciones de la

(13) De Rof, pueden verse: *Cerebro interno y mundo emocional*. Labor, Barcelona, 1952; págs. 201-216; *Urdimbre afectiva y enfermedad*. Labor, Barcelona, 1961, *passim*, y las ya citadas en notas anteriores.

(14) Entendemos por «escuela» aquí el conjunto de las instituciones de enseñanza, aunque pongamos el acento sobre la escuela primaria, en atención a su importancia educativa.

pedagogía consuetudinaria; otra, la integrada por los niños en cuanto salen de la escuela y entran en el patio de recreo. Las relaciones verticales y unidireccionales del aula son sustituidas entonces por relaciones horizontales y multidireccionales, que otorgan a cada niño, alternativamente, papeles de protagonista y comparsa, emisor y receptor de mensajes, cooperador y antagonista; en suma, toda la gama riquísima de funciones y relaciones capaces de personalizarlo mediante el «concurso» múltiple de diversas y muy diferentemente matizadas relaciones humanas. Así se contrapesa fecundamente la deformación funcional que padece el niño en la escuela, donde no puede representar otro papel que el de *objeto discente*, destinatario pasivo de acciones que lo enriquecen, pero no de un modo intencional y querido, no a favor de un movimiento interno de planificación, sino a consecuencia de una serie de presiones e imposiciones. Un poco a la manera en que crecen los minerales o, cuando mucho, los animales, pues no hay crecimiento personalizador, sino cuando obedece a actos intencionales de la propia persona.

Tal adiestramiento nocional incrementa poderosamente la frustración que el niño padecía ya en el ambiente familiar. El «orden y mando» a que responde, en la inmensa mayoría de los casos, el ejercicio de la «autoridad» de los padres (o bien su descuido, que conduce a los mismos resultados por falta de polarización en torno a un modelo personalizador) es repetido en la escuela, donde el niño se limita a obedecer, en una inmovilidad, muscular y mental, opuesta a sus necesidades de movimiento, iniciativa y decisión. Así se suma a la frustración familiar la frustración escolar, de donde nace una fuerte tendencia a la agresión.

Como ha dicho Laurette Bender, del centro médico de Bellevue, en la Universidad de Nueva York, especialista en niños asociales, «la agresión u hostilidad del niño es un complejo de síntomas que se produce como consecuencia de privaciones causadas por discrepancias en el desarrollo de la estructura total de la personalidad, de tal manera que los impulsos constructivos del niño hacia la acción no hallan medios adecuados de satisfacción, y se produce una amplificación o desorganización de los impulsos que desemboca en una agresión hostil o destructura. El niño actúa como si sus necesidades fuesen conocidas y, por tanto, espera que sean satisfechas. Toda insatisfacción es una privación y conduce a la frustración y a reacciones agresivas» (15).

(15) LAURETTE BENDER: «The Genesis of Hostility in Children», en *American Journal of Psychiatry*, vol. 105, 1948; págs. 241-245. Citado por ASHLEY MONTAGU: *La dirección del desarrollo humano*. Editorial Tecnos. Madrid, 1961; págs. 172-173.

VALORES, ACTITUDES Y SOCIEDAD GLOBAL

Se ha repetido con frecuencia que «el niño es el padre del hombre», frase que expresa una verdad a medias, género peligroso de verdades. Si se alude mediante ella a la precedencia cronológica y biológica del niño respecto del adulto, evidentemente se trata de una afirmación exacta. También lo es en el sentido de que las actitudes, sentimientos y tipos básicos de preferencia, opción y reacción se adquieren durante la infancia y perduran a lo largo de la vida entera.

Es inexacta, sin embargo, cuando se involucra en ella, como es uso, la idea de que bastará con reformar la «educación» escolar para transformar la faz de los pueblos. La psicología moderna ha relativizado mucho este supuesto al destacar el papel fundamental de los primeros años de la vida en el modelado radical de la personalidad. Pero es quimérico también, en gran parte, pensar que modificando la formación que el niño recibe en la familia se cambiarían las sociedades.

Esta solución, que apela a la eficacia de una *pedagogía familiar* de nuevo cuño, ciertamente necesaria, no tiene en cuenta el carácter implícito de los hechos sociales y culturales. Pensemos que la educación es, ante todo, una toma de posición del individuo en relación con los valores. Mediante ella intentamos no que el niño y el adolescente *sepan* más o menos (ese es otro cantar), sino que mantengan determinadas actitudes y, por consiguiente, realicen determinados tipos de acciones en orden a la percepción, asimilación, vivencia y realización, personal e histórica, de los valores. Ahora bien, los valores no son ideas cuya memorización baste para la forja de la personalidad, aunque sirvan para «referirnos» a ellos: son, antes que nada, realidades sociales, queremos decir entidades cuya existencia y perduración sólo es posible en y por la sociedad. Y no de sociedades particulares o restringidas, tales como una sociedad anónima, la familia o la escuela, sino de la sociedad global, de las comunidades culturales dotadas de personalidad histórica.

Las formas actuales de tales comunidades son las sociedades nacionales o, como las denomina Znaniecki, «sociedades de cultura nacional» (16). Es un error muy difundido creer que los valores son solamente los grandes rótulos axiológicos en que la manía de abstracciones —a veces muy relacionada con la manía de grandezas— cifra generalizaciones demasiado lejanas para poder traducir el aliento modesto de lo factible y cotidiano. La religiosidad, la honestidad, el honor, la dignidad personal, etc., son valores cimeros necesitados de concreción y especificación a nivel de las posibilidades y las coyunturas habituales

(16) Véase FLORIÁN ZNANIECKI: *Las sociedades de cultura nacional y sus relaciones*. El Colegio de México, 1944, *passim*.

de la vida humana. Un afán de «grandeza» y de «grandezas» puede alimentarse sólo de tales enunciaciones «imponentes», que en no pocas ocasiones son no más que sombras de sueños. Es en la carne concreta y humilde de cada acto humano donde los valores ponen a prueba su sinceridad y su eficacia.

Ahora bien, las encarnaciones concretas de los valores que nutren la atmósfera ética y desiderativa de los distintos círculos sociales no son sino acomodaciones de los modos con que los valores esenciales son entendidos y vividos por la sociedad global. Un ejemplo notorio lo proporciona la relación dominio-sumisión, antes aludida. Es fácil advertir que cuando la relación educativa familiar y escolar traducen tal par psicosociológico (cifrado en los refranes decideros: «La letra con sangre entra» y «Manda quien manda y cartucho en el cañón») ambas se corresponden exactamente con un modelo usual de organización social y política que toma como paradigma la citada relación. ¿Ello se debe a la extensión a la sociedad de los modelos organizativos de la familia, como tenderían a pensar los partidarios del postulado «el niño es el padre del hombre»?

En oposición a tal supuesto se eleva la visión sociológica y antropológico-cultural, según la cual cada cultura posee un reducido número de paradigmas o modelos que presiden las relaciones humanas. Estos modelos son a manera de troqueles subconscientes que los individuos adoptan por vía de imitación y contagio, acuñando con arreglo a ellos los pliegues más íntimos de sus disposiciones reaccionales (17). Sus líneas de fuerza marcan los rumbos decisivos a que obedecen las acciones y reacciones de los individuos, los cuales, por otra parte, para *concordar* con el sesgo fundamental de las instituciones, deben constituir «aparatos» resonadores de las directrices esenciales del *Establishment* de la sociedad global. Quienes no concuerdan con ellas son marginales rechazados al *ghetto* de los perseguidos,

(17) En la actualidad, son objeto predilecto de estudio de los psicólogos sociales las actitudes, predisposiciones reactivas, de carácter inconsciente, que señalan las directrices esenciales de las predilecciones, los prejuicios y las reacciones. A nuestro juicio, su origen hay que buscarlo, más que en los efectos de la *libido* freudiana, en los arqueopsiquismos de origen social, de acuerdo con las doctrinas de Jung.

con tanta mayor saña cuanto más se alejen en sus estimaciones y valoraciones de los criterios generales.

EDUCACION POPULAR

Para remediar las deficiencias de la educación familiar; para que concuerde con ella, en la medida de lo posible, la educación escolar, tomada en bloque; para, en suma, intentar seriamente la transformación de un pueblo, es necesario actuar reformadora o revolucionariamente sobre el crisol axiológico de los paradigmas que inspiran la convivencia en la sociedad global. Una tarea tan ambiciosa y tan difícil no puede llevarse a cabo mediante los recursos paupérrimos que consisten en multiplicar el número de establecimientos docentes, reajustar los planes de enseñanza para que su contenido responda a las necesidades de mano de obra, manual e intelectual, y poner y quitar asignaturas en este o el otro grado de la docencia nacional. Tampoco basta, con ser algo, actualizar la formación de los profesionales de la enseñanza para hacer que coincida con los problemas y las exigencias de nuestra hora.

Una meta tan difícil reclama un tipo nuevo de educación que, por referirse al *pueblo*, entendido a la manera del Rey Sabio (18), debe denominarse en justicia *educación popular* (19). Ella tendrá como supuesto previo una crítica lúcida de la vivencia real de los valores en la sociedad nacional de que se trate, para llegar, después, a la puesta al día de los valores generales y una implicación recíproca y coordinada de las lealtades (familiar, local, nacional, humana), eliminando las disfunciones entre lo que pensamos y lo que hacemos, lo que sabemos y lo que somos, lo que decimos amar y aquello que, real y verdaderamente, amamos, pues, como dijo quien tenía motivos para saberlo, «allí donde está el tesoro, allí está nuestro corazón» (20).

(18) «Ayuntamiento de todos comunalmente es, a saber, de los mayores, et de los menores, et de los medianos.» *Partida 2.ª*, título X, ley 1.ª

(19) Véase ADOLFO MAÍLLO: *Cultura y educación popular*. En prensa en la Editora Nacional, Madrid.

(20) «La integración de los valores constituye la base de la integración de la personalidad» (A. MONTAGU, obra citada, pág. 301), pero sólo integra los valores el amor, el amor de Dios, que pasa necesariamente por el amor a los hombres.

Colaboración entre médicos y maestros para la educación sanitaria

AMBROSIO J. PULPILLO RUIZ

*Inspector de Enseñanza primaria
y secretario del CEDODEP*

Ante el simple enunciado de este tan importante sector educativo, hoy día, y tanto por lo que afecta al individuo como a la sociedad, surgen inmediatamente una serie de implicaciones, problemas y responsabilidades que ponen en situación de alerta a todas las instituciones, organismos y personas que de algún modo intentan influir en el mejoramiento de la vida y en el bienestar de la humanidad.

Cuando la cuestión descansa en sujetos lo suficientemente preparados o en familias acomodadas y con un nivel cultural aceptable, la solución no ofrece dificultades, porque, conscientes unos y otros de su necesidad e importancia, no dudan en lograr los conocimientos, hábitos y formas de vida que les lleven a disfrutar en el mayor grado posible del tan estimable valor de la salud.

Pero cuando el problema se traslada a un nivel de comunidad, de comarca, de provincia o al más amplio aún de país o nación, entonces, por la diversidad de factores, ambientes y circunstancias, la cuestión ofrece una gran complejidad y requiere no solamente la aportación unilateral de un sector profesional, por muy eficiente que éste sea, sino la colaboración eficaz de todos los grupos, servicios y profesiones que conviven dentro de una sociedad organizada.

Máxime cuando se trata, como en este caso, de algo que está a la raíz de cualquier forma de felicidad y cuando todo hombre que viene al mundo no tiene mayor derecho ni mejor deber, obligación y aspiración a un tiempo, para sí y para la colectividad, que el tratar de vivir lo más y mejor posible y de sacar el mayor partido a sus potencialidades, tanto físicas como mentales (1).

Este es el caso de la educación sanitaria, con cuyo concepto, aunque tomemos por base el pro-

puesto por la Organización Mundial de la Salud, que suele pecar de excesivamente genérico y abstracto y que sólo se especifica por una finalidad demasiado ambiciosa, «la adquisición del máximo bienestar físico, mental y social» (2), todos, médicos, psicólogos, sociólogos y pedagogos, estamos de común acuerdo.

Igualmente no disentimos en que «la complejidad creciente de la vida colectiva, la influencia cada día más grave de los factores económicos sobre la salud física y mental del hombre y las consecuencias del progreso técnico en las diferentes regiones del mundo conducen todas las ramas de la actividad humana, y la escuela en particular, a tomar conciencia de las exigencias de nuestra época y a ver el modo de hacerles cara» (3). No digamos cuando a nuestro país y a nuestros ambientes rurales nos trasladamos, en los cuales, aunque mucho se haya hecho, todavía tropezaremos algunas veces con los agravantes de la depauperación y la ignorancia terriblemente hermanados, y cuyas lacras, por esta tan arrolladora corriente emigratoria, que se ha apoderado de los más, amenazan con trasplantarse a círculos suburbanos de las grandes e industriosas poblaciones.

También sabemos que sobre el individuo, y como influyentes estímulos educativos, pesan hoy tanto las actividades formalmente sistemáticas de las instituciones específicamente educativas como aquellas otras ocasionales y circunstanciales provenientes de factores o profesionales que de alguna manera ejercen en la vida una función ejemplar y que vienen a constituir lo que

(2) MAÍLLO, A.: «Problemas de educación sanitaria». Public. de la Sociedad Española de Higiene y Medicina Social. Madrid, 1965 (*La Educación Sanitaria en la Escuela*, pág. 32).

(3) BERTHET, E.: «L'Education Sanitaire. Tâches actuelles et orientations futures». *Medicine et Hygiene* (Public. du formal suisse d'informations médicales), Geneve, 1964; pág. 4.

(1) DELOT, M.: *Quelques aspects du développement et du comportement de l'enfant*. Public. del CIE. París, 1960 (Allocution inaugural, pág. 5).

ha dado en llamarse «paidocenesi» (4) o «pedagogía difusa» (5).

Este es el caso que nos ocupa con relación a la educación sanitaria y que, de acuerdo con las más fuertes corrientes pedagógicas actuales, se encuentra ahora, a mi modo de ver, en una etapa muy propicia. Trataremos de demostrarlo.

TENDENCIAS GENERALES DEL MOVIMIENTO PEDAGOGICO MUNDIAL

Más que asomarse al horizonte, se puede decir que está ya en marcha la denominada «pedagogía concreta», que aspira fundamentalmente a una educación más personalista, más funcional, más adaptativa, continua y permanente, universal e integral (6).

Ante todo, esta «pedagogía concreta» considera al hombre como un complejo psicofísico indestructible. El cuerpo y el alma, la materia y la forma, de cualquier manera que se considere el dualismo tradicional, no son dos partes de un todo, sino sólo dos aspectos de la misma cosa (7). En este sentido yo creo que son bastantes luminosas la definición que de sí mismo se hace Descartes cuando afirma «je suis une chose qui pense» (8), una cosa que piensa, y la concepción romántica de considerar al hombre como «naturaleza dotada de libertad». Y, precisamente, en la equipotencialidad o equiconsideración de ambos aspectos pueden asentarse la única doctrina educativa válida. «La concepción del hombre, como la resultante de una pirámide que se va construyendo por fragmentos en cuya base está la vegetalidad y en la cúspide el espíritu, carece, sin duda alguna, de valor absoluto», ha dicho López Ibor (9). No hay superposición de estratos, sino una interacción compenetrada, armonizada, equilibrada. Sobre lo puramente biológico, desde el mismo nacimiento se va enraizando lo psicológico, y, a través de toda la vida hasta el morir, lo psíquico está siempre sintiendo el peso de lo fisiológico, y viceversa. Es así como espíritu y vida se interfieren mutuamente, por lo que parece aconsejable en todo momento, en atención a las solicitudes de los que exaltan los valores vitales o los espirituales, propugnar orden mediante la vitalización de lo espiritual y la espiritualización de lo vital (10).

(4) GARCÍA HOZ, V.: *Principios de pedagogía sistemática*. Edic. Rialp. Madrid, 1960; págs. 156-157.

(5) ZARAGÜETA, J.: *Pedagogía fundamental*. Edit. Labor, 1953, pág. 544.

(6) BREA, M.: *Pedagogía concreta*. Public. de la Fundação Calouste Gulbenkian. Cuaderno n.º 1.

(7) PULPILLO, A.: «Equilibrio psicofísico del adolescente». *Revista del Instituto de la Juventud*. Madrid, febrero 1966; págs. 33-46.

(8) GARCÍA MORENTE, M.: *Fundamentos de filosofía*. Edit. Espasa-Calpe. Madrid, 1951; pág. 396.

(9) LÓPEZ IBOR, J. L.: *El descubrimiento de la intimidad*. Edit. Aguilar. Madrid, 1958; pág. 16.

(10) MANTOVANI, J.: *Educación y plenitud humana*. Edit. «El Ateneo». Buenos Aires, 1960; pág. 128.

Por otra parte, la tendencia pedagógica de que hablamos, trata de señalar a la educación general, más que un fin o finalidades abstractas, el hecho concreto de preparar al hombre para que se adapte a las cambiantes, nuevas o insospechadas situaciones que la vida ha de proponerle. Adaptarse a ellas, si es posible superándolas, como cuando se dice que «a la naturaleza se vence obedeciéndola». Triunfar sobre ellas sin entregarse a la agresividad cuando se encuentre ante personas o fenómenos adversos, ni dejarse sumir en la depresión neurótica cuando la vida le depare molestias y sufrimientos (11). Tanto en el primero como en el segundo sentido no se puede hacer una apelación más clara a la educación sanitaria.

La nueva educación también exigirá del hombre, porque así lo demanda la época que nos ha tocado vivir, de crisis de estructuras y de criterios, y hasta podíamos decir que de principios, y que ha sido calificada como «aceleración de la historia», un estar siempre «a punto», o lo que es lo mismo, una educación continua y permanente, no siendo ya ni posible ni recomendable el que los educadores y las instituciones educativas limiten su acción a determinados periodos de la vida del hombre (infancia y adolescencia), pues formar al hombre en cuanto hombre supone estar desarrollándole desde que nace hasta que muere. ¿Y qué duda cabe que en esta permanente y constante formación tendremos que encontrarnos en situaciones alternativas de salud y de enfermedad, de vigor y de debilidad, por lo que la educación sanitaria tiene que contarse como sector muy importante dentro del contenido general de esa educación continua?

Pero la tendencia educativa más interesante a este respecto quizá sea la que trata de educar a todos los sujetos universalmente y a todo lo educable en cada uno de ellos; el *tous et tout*, que dicen los franceses. De aquí el extraordinario desarrollo que ha adquirido en poco tiempo y en todos los países el llamado «principio de igualdad de oportunidades» y la no menos extraordinaria importancia que se le da a la denominada «educación especial», que se refiere a los individuos que presentan taras sensoriales, motóricas, psíquicas, características o simplemente producidas por el padecimiento de enfermedades de determinadas características y duración.

Digamos, finalmente, para acabar con este preámbulo, que el carácter eminentemente social que ya realmente toman las instituciones docentes de todo tipo, hasta el punto de llegar al establecimiento escolar polivalente, del que la familia y la sociedad en general van a exigir, una total atención de las necesidades de todo orden que, tanto el niño (desde su edad preescolar) como el adolescente y el joven, sientan en su crecimiento y desarrollo integral, nos obligará a considerar y tener que resolver conjuntamente, entre

(11) DUBOIS-MANNE, R.: *Quelques aspects...*, op. cit., página 15.

médicos, psicólogos y pedagogos, los problemas de tipo nutricional y sanitario, intelectual y psíquico, así como los de carácter social y adaptativo que los educandos presenten, y que de ninguna manera se podrán resolver como hasta aquí de modo unilateral, porque se habrá rebasado notablemente la misión meramente instructiva que se le venía encomendando a dichas instituciones docentes.

Bien es verdad que cada cual tiene su misión específica; la del maestro es enseñar y educar, y la del médico, curar y restablecer, pero esto no obsta para que a la hora de enfrentarse con uno de los muchos problemas complejos que presenta el hombre en su devenir sea preciso una colaboración entre ambos para mejor enderezar los caminos, unos, y para mejor interpretar los síntomas, otros.

PAPEL QUE CORRESPONDE A LA ESCUELA EN CUANTO A LA EDUCACION SANITARIA

Mas, concretándonos a la situación actual, e incluso a la educación sanitaria en la escuela primaria, conviene, antes de seguir adelante, fijar o determinar qué papel le corresponde desempeñar.

El doctor Etienne Berthet, director del Centro Internacional de L'Enfant, de París, que durante varios años viene preocupándose de establecer contactos y discusiones, de médicos y educadores conjuntamente, para el mejor tratamiento de los problemas concernientes al desarrollo y comportamiento del niño y del adolescente, ha fijado el papel de la escuela en cuanto a la protección de la salud del niño en los siguientes términos:

«Los conocimientos de los educadores en materia de la salud física y mental del niño deben ser profundizados, y numerosos problemas deben ser resueltos en común entre educadores y médicos.

Esta cuestión ha sido objeto de extensos estudios emprendidos por la OMS y la Unesco, de una parte, y el CIE, de otra.

De todas estas confrontaciones resulta que los educadores deben estar informados sobre cinco temas principales:

1. El crecimiento y desarrollo físico, intelectual y afectivo del niño: influencia de los factores hereditarios, familiares, sociales y escolares sobre la personalidad del infante.

2. Las necesidades fundamentales del niño desde el punto de vista físico y mental: alimentación y nutrición, prevención de infecciones y de accidentes, inmunidad y vacunaciones, salud dentaria, preparación para la vida familiar, higiene mental y prevención de la inadaptación social.

3. La protección de la salud física y mental del niño en la escuela, que implica:

- Organización y funcionamiento de servicios de sanidad escolar, que en los países europeos parecen haberse dirigido inicialmente al descubrimiento precoz de enfermedades y que hoy día deben ser orientados hacia una medicina de adaptación del niño a la escuela y de la escuela al niño, con objeto también de desembocar en la educación sanitaria y social dentro de las familias...
- Creación en la escuela de un ambiente material satisfactorio (aireación, luminosidad, instalaciones sanitarias, organización de curaciones de urgencia, campo de juegos y deportes, etc.).

4. La protección de la salud física y mental del niño en la comunidad a que pertenece. El conocimiento de instituciones sanitarias locales que pueden ser utilizadas por los educadores es necesario para establecer los contactos útiles entre maestros y personal médico-social (dispensarios, hospitales, centros para niños inadaptados, etc.).

5. La educación sanitaria en la escuela. La educación sanitaria debe señalar a cada uno la parte importante de responsabilidades que le incumben en la preservación de la salud personal y de la de su entorno. Si hay numerosas enfermedades que nacen, evolucionan y acaban con los hombres, sin que éstos puedan hacer otra cosa que sufrirlas trágica e impotentemente, hay también cuantiosas perturbaciones orgánicas en las cuales tenemos, por ignorancia o descuido, una gran parte de responsabilidad» (12).

Además de estos cinco aspectos que tan concretamente señala Mr. Berthet, quizá no esté de más el que todo maestro conozca también, si quiera sea lo más elemental en cuanto a la incubación, proceso y periodo de contagio de esas enfermedades tan típicamente escolares, como son el sarampión, la varicela, la parotiditis y la rubéola, que han sido calificadas como «infecciones obligatorias del infante» (13), y cuya lista pudiera ampliarse a la tos ferina, escarlatina, hepatitis epidémica, difteria, fiebres tíficas y paratíficas, poliomiéltis y enfermedades del aparato respiratorio más corrientes. No para pretender curarlas, que ello compete exclusivamente al médico, pero sí para evitar que se extienda entre los propios escolares de su clase y para influir sobre las familias remisas, que aún abundan en ciertos medios, instándoles a que lleven al niño a la consulta médica correspondiente o a que no rehusen a las vacunaciones que las autoridades sanitarias dispongan en cada momento.

(12) BERTHET, E.: *Quelques aspects...*, op. cit., páginas 57 a 62.

(13) MANDE, R.: *Quelques aspects...*, op. cit., páginas 29 a 38.

EDUCACION SANITARIA COMPARADA

En la VI Conferencia Internacional de Salud y Educación Sanitaria, que tuvo lugar en Madrid del 10 al 17 de julio de 1965, los doctores Louis-Paul Anjoulat y Jacques Granet, de Francia (14), hicieron mención al estado actual en que la educación sanitaria se encuentra en el mundo, resaltando que en ciertos países (Rusia y Hungría, por ejemplo) existe ya una organización puramente estática, centralizada y planificadora, aplicada por todos los funcionarios del Estado interesados en ello (médicos, enfermeras, asistentes sociales, profesores, educadores sanitarios especializados). Otros países, como los Estados Unidos de América, encomiendan liberalmente la cuestión a la iniciativa de ciertas instituciones como la universidad, asociaciones civiles y religiosas, etc... Pero, en la mayoría de los casos, la iniciativa privada y acción estatal se combinan más o menos eficazmente.

Ha sido emprendida esta educación hace más o menos tiempo, con medios más o menos poderosos, con personal más o menos numeroso en muchos países. Los medios difieren según se trate de los niños o de los adultos, de pueblos más o menos desarrollados, según la importancia que se dé a los medios audiovisuales de que dispongan los educadores sanitarios, y, según el grado de instrucción de las poblaciones, se recurre generalmente a conferencias, cursos, periódicos, libros, folletos, hojas divulgadoras, «affiches», etc.

Al lado del cuerpo médico, de los farmacéuticos, de los odontólogos, de los veterinarios y de los auxiliares sanitarios, todos ellos con conocimientos suficientes porque para ello han recibido especial preparación, la educación sanitaria de los jóvenes encuentra una ayuda muy valiosa e irremplazable en los educadores, desde los «jardines de la infancia», tan útiles en la formación de los pequeños, puesto que desde muy temprano se le inculcan hábitos de limpieza, buenas costumbres higiénicas y se pueden descubrir tempranamente enfermedades o anomalías psíquicas y mentales, hasta las escuelas de régimen ordinario, con sus directores, inspectores y profesores de educación física, y, sobre todo, los que en los últimos cursos de la primaria y secundaria tienen a su cargo materias tan específicas como la biología, la fisiología o la higiene.

Se ha extendido también la educación sanitaria hasta allí donde existen adultos que precisan de ella, organizando campañas, «semanas de salud», seminarios, jornadas, etc., y utilizando para ello todos los medios informativos válidos (cine, radio, televisión, etc.). Tenemos noticia de que en algunos países hispanoamericanos (Perú y Bolivia) desde 1945 se han ido crean-

do «núcleos escolares campesinos» donde a la preocupación cultural y agropecuaria se asocia al desarrollo sanitario de la comunidad.

ESTADO DE LA CUESTION EN ESPAÑA

Por lo que respecta a nuestro país, el profesor Bosch Marin ha llegado a afirmar: «La educación sanitaria debe iniciarse en la familia y en la escuela primaria... Por ello había que proponer al Ministerio de Educación la inclusión del tema «educación sanitaria» en el plan general de educación nacional a partir de la enseñanza en la primera escuela, estableciendo la debida continuidad en primera y segunda enseñanza e incluyendo en el último año de ésta los cursos de primeros auxilios» (15).

Los que de alguna manera nos sentimos obligados a recoger estas aseveraciones tenemos que decir que, con la promulgación en 6 de julio del año pasado, de los nuevos Cuestionarios Nacionales de Enseñanza Primaria (16), en su mayor parte elaborados por el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de la Dirección General de Enseñanza Primaria, se ha dado un paso firme en tal sentido, pues si bien es verdad que todavía no ha llegado a constituirse con la educación sanitaria un sector de conocimientos y hábitos, como se ha hecho con la educación cívico-social, pongamos por ejemplo, y que opinamos que bien lo merece y creemos que a ello se llegará si se obliga al maestro a tener que desarrollar muchos aspectos, dentro de su ámbito, relativos a cuestiones sanitarias. En bastantes «unidades didácticas», en unas como tema central, y en otras *in declinative*, se tratan de asuntos relativos a la higiene y a las enfermedades. Basta con examinar los nuevos textos escolares que de acuerdo con dichos cuestionarios ya se han publicado para convencerse de ello.

Además, el Ministerio de Educación y Ciencia tiene ya en marcha un ambicioso plan para la educación de todo tipo de deficientes, a cargo del Patronato de Educación Especial (17), en el que también se incluye la atención a escolares enfermos. Por su parte, la Dirección General de Enseñanza Primaria, a través del Servicio Escolar de Alimentación y Nutrición, y con las colonias escolares (18), viene realizando, desde el punto de vista sanitario, no sólo una labor positiva en la lucha contra las enfermedades e inanición, sino también una misión educativo-sanita-

(15) BOSCH MARIN, J.: *Educación sanitaria*. I Jornadas Médico-Sociales de la Cruz Roja Española (conclusiones). Madrid, 1964; pág. 7.

(16) «Cuestionarios nacionales de enseñanza primaria». *Revista Vida Escolar*, núms 70-71. Publicaciones de CEDODEP. Madrid, julio-septiembre de 1965.

(17) *Educación especial*. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid, 1966.

(18) *Comedores escolares*. Publicaciones de la Dirección General de Enseñanza Primaria. Madrid, 1966.

(14) ANJOULAT, L. P., y GRANET, J.: «Temas y métodos de la educación sanitaria en el mundo». *Revista de Notas y Documentos del CEDODEP*, núms. 15-16, de julio-diciembre de 1965, Madrid; págs. 7-13.

ria, que va implícita en los planes y programas de esas instituciones.

Aunque todo esto no sea educación sanitaria propiamente dicha, sí es fiel reflejo de la atención que sus objetivos merecen. Más exactamente se puede decir que lo sea el hecho de contar el ministerio con la Inspección Médico-Escolar, que tiene a su cargo la información y la práctica de numerosas normas higiénicas y que trata ahora de poner en marcha dos programas que ya tiene confeccionados el doctor don Félix Sancho Martínez (19), como secretario general de la misma, uno para la capacitación sanitaria de los maestros, y otro, para los escolares de siete-ocho años hasta catorce.

Por lo que al Centro de Documentación y Orientación Didáctica, anteriormente citado, se refiere, que tiene como principal misión el perfeccionamiento del magisterio en ejercicio, además de la participación directa y reciente en la VI Conferencia Internacional de Salud y Educación Sanitaria, a que antes hemos aludido, y en el Symposium Internacional de Medicina e Higiene Escolar celebrado también en Madrid del 17 al 20 de octubre pasado, tiene en su haber como propagador y promotor de la educación sanitaria, cuando menos, estas tres aportaciones:

- La publicación de un número monográfico de la revista *Vida Escolar*, el 26, febrero de 1961, que fué a parar a los ochenta y cinco mil maestros nacionales entonces existentes, y a muchísimos colegios privados, especialmente dedicado a la educación sanitaria en la escuela.
- La celebración de un cursillo para la preparación sanitaria del maestro, organizado y dirigido por la Dirección General de Sanidad con la colaboración del CEDODEP, que tuvo lugar en Madrid del 10 al 25 de marzo de 1961.
- El haber destinado íntegramente el número doble, 15-16, de la revista *Notas y Documentos*, de investigación pedagógica, y que ha merecido la felicitación de la Dirección General de Sanidad, al tema de educación sanitaria.

Todo lo dicho hasta aquí nos lleva ineludiblemente a la conclusión de que dos tareas comunes a sanitarios y maestros claman nuestra atención y estudio conjunto.

PREPARACION DEL DOCENTE EN CUANTO A LA EDUCACION SANITARIA

La primera, que se desprende como corolario, es que el maestro necesita una preparación especial para hacer frente a las exigencias que hoy día le postula la educación sanitaria, pues la

(19) SANCHO, F.: *La escuela al servicio de la salud*. Public. de la Inspección Médico-Escolar. Madrid, 1965.

formación que recibió o que actualmente recibe en las normales es insuficiente para ello, a no ser que él, personal y autodidácticamente, se informe por propio interés, ya que los programas y planes de estudios vigentes no han tenido en cuenta la gran importancia de este nuevo sector educativo. Ahora estamos en una coyuntura muy propicia para rectificar, puesto que está sobre el tapete la formulación de un nuevo plan de estudios para el magisterio, de acuerdo con lo que se aprobó en las Cortes en 21 de diciembre del año pasado al reformar la ley de Educación primaria.

Pues bien, aunque un Comité de Expertos designado conjuntamente por la OMS y la Unesco, ya desde 1960, nos tiene documentados sobre este problema de la preparación de docentes para la educación sanitaria (20), personalmente quien esto escribe tiene la satisfacción de haber participado, en enero-febrero de 1964, en un curso en el CIE, en el que, médicos, psicólogos y pedagogos de veinticuatro países diferentes, después de haber recibido lecciones de autoridades, tales como el profesor Robert Debré, de la Facultad de Medicina de París, o la doctora Nathalie Masse, por no citar a otros que ya he mencionado, formó parte de un grupo que tuvo que estudiar y redactar unas conclusiones a este respecto, y que como producto de la colaboración conjunta, y ante la consideración de cómo está el problema planteado en los países allí representados, se llegó a la síntesis que a continuación se expone, por estimarla de suficiente importancia (21).

«Dentro de las perspectivas de una formación armónica del maestro y de su perfeccionamiento en todos los grados, parece necesario hoy introducir en todo programa las nociones precisas y suficientes de la biología del desarrollo y de la enseñanza sanitaria. Así, la acción pedagógica se encontrará mejorada en su eficacia, pues ella reclama un conocimiento profundo de lo que es el niño y de su desarrollo y comportamiento, ambos en estrecha correlación.»

Mas se debe tener en cuenta, con relación a ello, lo siguiente:

- Evitar la erudición del especialista.
- Evitar también el considerar estas nociones en sí mismas.
- Tener constantemente en el ánimo la perspectiva pedagógica y partir de las nociones biológicas sanitarias para considerar mejor sus repercusiones sobre la acción pedagógica.
- Que estos conocimientos se enderecen hacia una mejor comprensión del acto pedagógico aplicado a los escolares.
- En una palabra, es una biología y educación sanitaria aplicada a la educación, y de ahí la imperiosa necesidad de encontrar el

(20) *Preparation des enseignants à l'éducation sanitaire*. Public. núm. 193 de la OMS. Genève, 1960.

(21) *Notas y Documentos*, núms. 15-16, julio-diciembre de 1965. Public. del CEDODEP. Madrid.

puente necesario entre estas diferentes disciplinas. El contenido es biológico y sanitario, mas la perspectiva debe ser siempre pedagógica.

Esta preparación ha de abordarse durante el período de formación y en cursos de perfeccionamiento en actitud intimamente ligada al problema pedagógico. Y la duración o momento asignado a ello debe determinar los métodos. En efecto:

- Para el alumno-maestro el problema está al principio en suscitar el interés por una enseñanza que, a primera vista, pudiera parecer extraña a la acción educativa. Después se tratará de hacerle investigar sobre la relación entre los conocimientos biológicos y los consejos de orden sanitario aprendidos en el instituto o en la escuela normal. El método más eficaz parece ser aquí la observación de algunos casos concretos mediante cursillos prácticos:
- Para el perfeccionamiento del maestro en ejercicio es necesario aprovechar su experiencia en la clase y motivarle con explicaciones sobre los casos que él haya vivido.
- En resumen, todo método dirigido a tal fin debe responder a estos tres criterios:
- Suscitar el interés por las cuestiones a tratar subrayando el aspecto pedagógico.
- Superioridad de la experiencia vivida sobre las expresiones teóricas.
- Buscar una mayor eficacia para una mejor comprensión de la situación educativa.

En conclusión:

Si debe existir un programa tiene que ajustarse a las siguientes líneas:

- Leyes generales del desarrollo biológico y principios generales de educación sanitaria.
- Características propias de ese desarrollo y necesidades sanitarias para esa etapa de la vida que va desde la infancia a la adolescencia.

Relación entre estos fenómenos y el medio propio en que se desenvuelve el educador.

PRINCIPIOS INMEDIATOS DE ACCION Y SERVICIOS COOPERADORES

La segunda tarea es la de arbitrar valiosos medios o técnicas para el fin que nos proponemos, y con ello llegamos al punto clave y final de todo lo que hasta aquí se ha expuesto. Estamos conformes en que la educación sanitaria nos exige, por infinidad de motivos que no hay necesidad de referir, ya que están o deben estar en el ánimo de sanitarios y educadores, una cooperación o colaboración estrecha, y si alguna frase tuviéramos que escoger para resumirlo yo no du-

daría en quedarme con la del eminente profesor Robert Debré, ya antes mencionado: «Los unos y los otros conocemos al niño, le amamos y queremos para él el más grande bien, que es la salud.» Pues, a caminar de acuerdo.

Como principio o norma general de acción, es indudable que la escuela ha de abrirse a la indispensable acción de los sanitarios, y éstos tienen también que decidirse a actuar sobre la escuela. El campo que hoy ofrecen, con los medios de que se les está dotando, los colegios o grupos escolares para niños y adolescentes, puesto que la escolaridad obligatoria está extendida hasta los catorce-quince años, y las clases de promoción cultural de adultos con la llamada «pequeña universidad», es muy propicio para esta apertura e interacción de influjos.

Además de ello, la misión que tiene encomendada la inspección médico-escolar, que debería hacerse extensiva a todas las capitales de provincia y poblaciones de relativa importancia, junto con la adaptación y puesta en marcha de una ficha psico-pedagógica-sanitaria del alumno, donde el maestro anote sus observaciones sobre la fatigabilidad del escolar, su ritmo de atención y aprendizaje, juegos y periodos de descanso, los fracasos e inadaptaciones, trastornos fácilmente apreciables, dolores y molestias de que se aqueja, siendo todo supervisado periódicamente por el médico, nos parece de suma eficacia.

El «servicio Médico-escolar» tal y como lo concibe el doctor Serigó Segarra (22), que tendría un campo de acción compartido entre escuela e instituciones sanitarias, pudiera ser otra forma de coordinación dado el interés que ofrece un buen diagnóstico de la salud del niño o del adolescente, tanto para el enfoque de su enseñanza básica como para la futura orientación profesional (22).

Pero para todo ello, interin se llega a la situación ideal, que a lo largo de esta exposición hemos ido delimitando, es indudable que los maestros precisan, por parte de los médicos y demás profesionales que tienen como misión principal contribuir a la salud pública lo siguiente:

- Información sobre el estado sanitario de sus áreas de influencia, prevenciones y consecuencias.
- Documentación por medio de libros, revistas y ayudas audiovisuales sobre el verdadero contenido de la educación sanitaria, y sobre el modo de desarrollar en su escuela la parte que de ella se le asigne.
- Participación en investigaciones sobre aquello que en el ámbito de su clase pudiera ser experimentado.

Todo ello planificado y programado por los médicos y estudiado y discutido en conferencias,

(22) SERIGÓ, A.: «Servicios escolares: Médico y psicológico», *Organización y Supervisión de Escuelas*. Publicaciones del CEDODEP. Madrid, 1966; págs. 129-136.

grupos de trabajo, mesas redondas, seminario o siguiendo el procedimiento de la llamada «investigación operativa», que consiste principalmente en examinar las situaciones reales y concretas, con objeto de mejorarlas y descubrir las pautas o ejes ejecutorios más prácticos en cada caso, son otras vías eficientes de colaboración.

El aprovechamiento de circunstancias favorables o adversas para planificar campañas, jornadas o celebraciones en torno a un problema sanitario, como la higiene de la boca o de los ojos, la vacunación ante el peligro de ciertas epidemias, etc., tratando de atraerse la colaboración de la sociedad y de la familia, es igualmente aconsejable.

Los centros de colaboración pedagógica, que se suelen celebrar tres veces por curso y en donde se reúnen grupos de maestros de cierto modo numerosos, son otros vehículos que los sanitarios pueden aprovechar para actuar como ponentes y exponer ante los docentes los problemas sanitarios específicos de una comarca con la seguridad de que serán bien acogidas sus iniciativas y propuestas.

Y, si lográsemos contar algún día con un grupo de «asistentes sociales» como enlace entre familia, escuela e instituciones sanitarias, destinado a resolver o remediar los problemas difíciles que perturban la existencia de los individuos o de las comunidades o grupos sociales, habria-

mos alcanzado un buen vehículo para encauzar y lograr esa cooperación tan deseada.

Por su parte, los maestros tienen que conducir al alumnado hacia el empleo de métodos activos de aprendizaje, tales como los «proyectos», «núcleos básicos» y «unidades de adaptación», con lo que se les obliga a salir de la clase y enfrentarse con la propia realidad para la toma de datos y observaciones, que en el caso concreto de la educación sanitaria les prepara mejor para resolver un día los eventos de una enfermedad o accidente.

De todos modos, es evidente que médicos y maestros, sanitarios y educadores de todo tipo, tenemos el deber de contribuir a extirpar de la vida, en la medida que nos sea posible, los estigmas de la incultura y de la enfermedad, el dolor y las penalidades, y si bien es verdad que hay factores más fuertes que nosotros, como son la desnutrición, la inestabilidad profesional de ciertas familias, la existencia de hogares disociados, que más que producir hombres útiles a la sociedad favorecen o fabrican la delincuencia o inadaptación, no es menos cierto que, si queremos todos, podremos contribuir a hacer hombres más sanos de cuerpo y de alma, equilibrados en su doble potencialidad muscular y mental, y, cuando menos, crear unas circunstancias más favorables para que las grandes amarguras de la vida se vean reducidas en muchos casos a pequeños fastidios y ligeras molestias.

Cara y cruz de las novísimas técnicas didácticas

MARIA LUISA RODRIGUEZ MORENO

Licenciada en Pedagogía

JUSTIFICACION

Siempre interesa estar al corriente respecto a las novedades didácticas que enriquecen nuestro elenco de hallazgos pedagógicos. En los actuales círculos prepondera la enseñanza programada. ¿Qué es la enseñanza programada? ¿Cuáles son sus ventajas? ¿Cuáles sus inconvenientes?, y, sobre todo, ¿cuál es la verdad de este método didáctico?

Es evidente que la segunda parte de nuestro siglo se caracteriza por un resurgir de la investigación científica. Y junto a esta nueva versión del profundizar los conocimientos se ha desarrollado una portentosa tecnología. Este movimiento sería motivo de alabanza si a su lado no centelleara un alucinante problema: la multitud de niños que no pueden ir a la escuela y el elevado número de adultos analfabetos.

Un didacta versado comprende a simple vista que el desarrollo técnico y la abundancia de personas sin posibilidades de cultura forman una dualidad excluyente. ¿Cuál es la explicación de tal postura, evidentemente paradójica? Una reunión de educadores y psicólogos de la Unesco, en 1962, decidió responsabilizar de esta deficiencia a la falta de maestros y personal docente, a la inadaptación de los programas y a la poca perfección de las técnicas didácticas.

Por ello ha surgido esta otra tecnología más adecuada que procura paliar las deficiencias: la enseñanza programada. Pero ¿hasta qué punto lo consigue? ¿Llega a abarcar todo lo que pretende? ¿Cómo reacciona el alumnado ante esta expresión metodológica? Después de utilizarla, ¿se convierte el maestro en un acérrimo defensor?...

Las preguntas van más allá de lo puramente externo y al plantearlas se coloca sobre el tapete una importante cantidad de cuestiones didácticas, perpetuas, interesantes y trascendentes.

SIGNIFICATIVOS CONTRASTES

Variadas investigaciones experimentales sobre enseñanza programada han concluido, desde el punto de vista de los efectos, lo siguiente:

Efectos negativos de la enseñanza programada

- 1.º El peligro que entraña la posibilidad de obstaculizar a los alumnos brillantes.
- 2.º La excesiva especificación de la cultura que se programa.
- 3.º El desarrollo gradual del poder analítico en detrimento del sintético.

Efectos positivos de la enseñanza programada

1.º Se ha comprobado que la enseñanza programada (al relacionarla con la tradicional), beneficia sensiblemente al alumno mediocre o lento.

Porque todo tema, cuando atraviesa el cedazo de la programación, se adapta al alumno. Entonces éste se muestra —la mayor parte del tiempo— atento y activo (situaciones éstas muy difíciles de conseguir).

2.º La enseñanza programada es altamente eficaz cuando se trata de estudiar por correspondencia. Y ésta es piedra clave en los países donde existe notoria escasez de profesorado.

3.º Además de que es una de las modalidades de la enseñanza individualizada, ofrece al maestro la oportunidad de ocuparse particularmente del alumno. Mientras los alumnos de una clase trabajan con fichas o textos programados, el didacta se pone en contacto personal con otros,

a los que considere necesario dirigir personalmente.

4.º El procedimiento programador, por otra parte, homogeneiza la enseñanza. Pero esta cualidad difícilmente se logra, puesto que depende en alto grado de la pericia del programador.

Los efectos positivos y negativos se cruzan formando una paradójica maraña. Las controversias que suscita son variadas y la dura dialéctica confiere a la programada su importancia real.

FENOMENOLOGIA HISTORICA

Ya desde Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, Comenio y muchos pedagogos eminentes, anteriores a la automatización, las lecciones eran analizadas con cuidado y se las estrechaba en una escrupulosa lógica expositiva y argumental. Sócrates, en el ágora encaminaba al estudioso, paso a paso, sin prisas y con graduación indefectible y rítmica, hasta la posesión de la verdad.

Estas enseñanzas, impartidas por genios filosóficos y de la civilización antigua, se canalizaban por el conducto de una mera intuición didáctica. Pero los siglos han transcurrido y la pedagogía evolucionado y sintiéndose segura de sí misma. De tal manera que surge la necesidad de promulgar y mantener unos principios que rijan todo el proceso enseñante.

Estos focos a los que todo didacta consciente debe dirigirse, están representados por principios y axiomas didácticos, tales como la subdivisión y caracterización lógica de los conceptos, que enuncian claramente los pioneros de la individualizada Parhurst, Morrison, Washburne, etc. Otros principios serían el de concentración de los saberes alrededor de un núcleo; de tal manera que el alumno aprenda rodeando legítimamente con cuantas repeticiones desee, un concepto de oscura y difícil comprensión. Es decir: que toda visión intelectual se centralice hacia el mismo punto de fuga, pero desde ángulos distintos de mira (convergencia). Por otra parte, el principio de significación o el del desmenuzamiento de las materias son ya el paso definitivo y obligado antes de pasar a la programación.

Como sinopsis de lo hasta ahora expuesto véase este resumen-explanación.

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>A) Afán de los primeros didactas de explicar sus lecciones. Es decir, de ponerse al mismo nivel o plano del discente.</p> <p>B) Necesidad clara y perentoria de hallar normas que rijan el proceso docente.</p> <p>C) Proceso lento y seguro hacia la enseñanza a la medida. De esta última va a surgir la programada.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**EL PUENTE HACIA LA PROGRAMADA:
LA INDIVIDUALIZACION**

Todos conocemos qué es la individualización pedagógica. Consiste, según el didacta doctor don José Fernández Huerta, en un conjunto de técnicas y métodos que permiten actuar simultáneamente sobre varios escolares adecuando el laboral desenvolvimiento diverso de las aptitudes individuales.

Gracias a este actuar simultáneo, el alumno desarrolla sus aficiones y posibilidades con libertad, se hace más sociable y conforme con el espíritu de equipo. La historia y la prehistoria de la individualizada es la que marca la pauta de la programada y de las mal denominadas máquinas de enseñar. Sin los trabajos de miss Helen Parkhurst, sin las Leyes de Individualización de Bouchet, sin los descubrimientos del trabajo por fichas (Deschamps, Dottrens, Fernández Huerta, etc.) no hubiera sido posible la existencia de la programada.

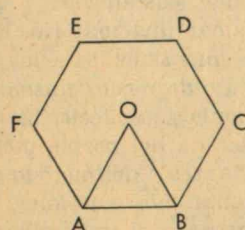
Y fueron Skinner y Pressey quienes, con sus teorías sobre el aprendizaje, convinieron en la creación de una técnica que reuniera:

- a) Actividad y participación constante del alumno en el proceso discente.
- b) Inmediata corrección de sus fallos.
- c) Regulación del trabajo individual.
- d) Subdivisión lógica e insistente graduación de la materia.

BREVE CONCEPTO DE PROGRAMADA

Léase con atención las siguientes fichas programadas:

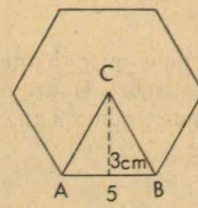
9-13



El área del *ABCDEF* es seis veces mayor que el área del triángulo *ABO*.

Respuesta :
hexágono

9-14



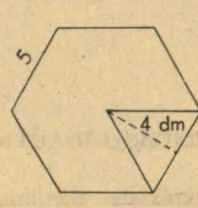
Si estos datos fuesen exactos, hállese el área del triángulo

$$ABC = \frac{b \times a}{2} =$$

y multiplíquese por 6.

Respuesta :
7,5
45

9-15



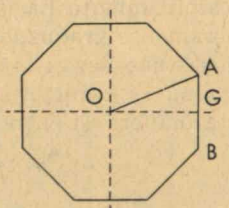
Perímetro = $5 \times 6 = 30$.
El área del hexágono es

$$\frac{p \times a}{2}$$

¿Cuál es el área del hexágono de la figura?
..... dm²

Respuesta :
60 dm²

9-16



En este octógono, ¿cuál es la línea perpendicular al lado *AB*?
.....

Respuesta :
60 dm²

Evolución cíclica

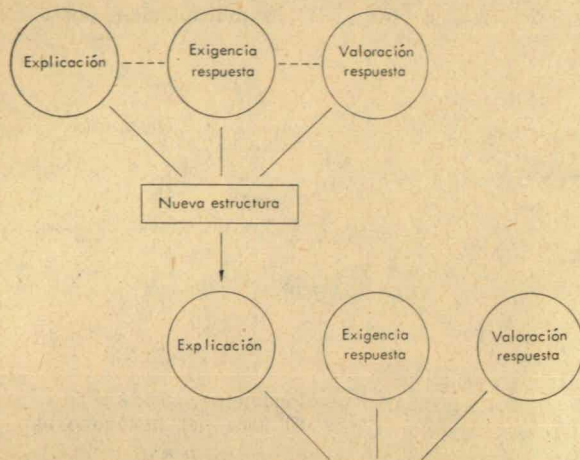
Es la característica primera en la redacción de elementos o estructuras programadas. En los anteriores ejemplos de sencillas fichas programadas se manifiesta claramente esta progresión:

- 1.º Se informa (es el texto temático. Los conceptos, reglas o ejemplos sobre la geometría).

2.º Se pregunta; se inquiere de manera que el estudioso complete ideas, rellene espacios, conforme dibujos.

3.º Se exige la inmediata corrección a la respuesta dada.

Y en estos tres estadios cíclicos quedan incluidos los enfoques skinnerianos sobre el aprendizaje. El ciclo se representa, pues, como sigue:



CARACTERISTICAS DIDACTICAS

Las principales justificaciones del nacimiento de esta nueva modalidad didáctica son:

1.ª Necesidad de que el discente responda objetivamente y haga constar su respuesta a efectos estadísticos posteriores.

El hecho de que las estructuras o fichas programadas no contengan una cuestión a resolver debilitaría su carácter activo.

2.ª El control de la positividad o negatividad de las respuestas debe ser casi instantáneo, inmediato.

3.ª La progresión o encaminamiento hacia la estructura final es minuciosamente graduado. El no detallar todas las premisas que llevan a concluir el silogismo didáctico no es característico de la programación. De esta manera, si entre estas dos estructuras:

4-20

¿Cómo se llaman las dos figuras en que está dividido el cuadrado ABCD?

.....

Triángulos.

4-30

El área del triángulo rayado mide ... m².

8 cm

32 cm².

no se patentizara ésta

4-22

Puedes averiguar el área del triángulo rayado hallando el área del ABCD y dividiendo el resultado entre

Cuadrado 2.

no habría sido respetada la ley de la micrograduación.

Las anteriores son características a respetar por todo el que se precie de programador.

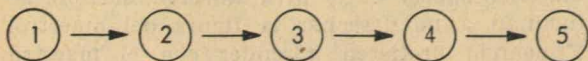
SISTEMAS DE PROGRAMACION

Ya se ha escrito bastante, en lengua castellana, de los modos distintos de programar. Muchos de ustedes sabrán que existen varios enfoques a la hora de programar una materia. Estos enfoques pasan desde los más sencillos a los más complicados. Y como resultado de los mismos, el producto madurado de ambos, es decir, la mixtificación ponderada y serena del propio método programador con sus variantes o del método programado con el tradicional. Los enfoques más sencillos pueden englobarse en el denominado

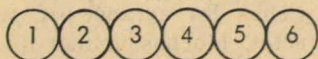
Sistema lineal

Una vez estructurada la materia por diversos procedimientos de ajuste y reajuste, de organización del contenido, a través de ciertos esquemas didácticos (que por demasiado específicos no son

ahora del caso), empieza el proceso de redacción de las fichas o pasos programados. Estas fichas pueden redactarse linealmente, sin complicaciones, sin atajos. De tal manera que a la ficha número 1 seguirá la número 2, a la 2 la 3, a la 3 la 4 y así sucesivamente. El esquema gráfico sería:



o éste,



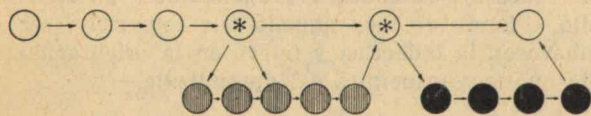
en el que cada circulo representa una ficha o paso.

En cambio, todo lo contrario, aunque no opuesto, es el

Sistema ramificado

Todos ustedes habrán oído que este sistema fué ideado por Crowder (así como el lineal había sido propugnado por Skinner). La ramificación, en la enseñanza, es racionalizar los contenidos pero a un ritmo más enredado que el lineal, más complejo y amplificador. Ya no se pasa desde la ficha número 1 a la número 2. A lo mejor, entre ellas, habrá una serie de fichas explicativas, de ejercicios, ampliadoras, etc. De modo que el programador debe realizar un trabajo más agobiante y más experimental antes de decidirse a programar cualquier materia, según este sistema.

Un esquema gráfico y ejemplificador sería:



en él

- (*) Opiniones.
- Explicaciones ampliadoras.
- Ejemplos.
- Etc.

Sistemas mixtos

Se están experimentando en la actualidad, parece ser que con bastante éxito.

Cada uno de estos sistemas debe elegirse según a quien vaya destinada la enseñanza (sujeto) y según lo que se pretenda con ella (objeto).

Se elegirá el sistema lineal

a) Para aplicar las fichas a un grupo de alumnos decididamente homogéneo, en el que no existan grandes diferencias entre las capacidades y los conocimientos.

b) Si lo que se pretende es, ante todo, que adquieran conocimientos instructivos (ejercicios, aplicaciones).

c) Para materias que son desconocidas prácticamente en su totalidad. Para ir acumulando conocimientos de base.

Se elegirá el sistema ramificado

a) Para aplicar las fichas o los textos programados a grupos de alumnos de gran heterogeneidad. Es decir, en el que sean palpables las diferencias entre las capacidades y aptitudes individualmente consideradas.

b) Si el objetivo de la enseñanza es comprender o enseñarles a comprender las semejanzas y las diferencias, los conceptos, los fenómenos y las causas.

c) Para materias que exijan un cuidadoso análisis de la solución de los problemas. Para materias que exijan enormes capacidades de diferenciación y comparación. Además, es el sistema que más se utiliza para enseñar a los alumnos a mantener racionalmente sus puntos de vista sobre temas (por diversos que sean).

CONCLUSIONES DIDACTICAS

A) La enseñanza programada, al exigir del alumno una respuesta exacta y precisa —sobre todo en el sistema lineal—, no favorece, sino de modo oblicuo, el desarrollo de la capacidad divergente del individuo. (Aquí hay que recorrer, un tanto someramente, la teoría de Guilford sobre los factores de la inteligencia y la naturaleza de ésta.) Guilford defiende numerosos tipos de inteligencia, pero destacamos ahora dos:

1.º El modo cognoscente que tiende a retener lo conocido, a aprender lo ya determinado y a conservar los conocimientos tal como le han sido dados. Se dirige hacia lo corriente, hacia lo usual, hacia lo esperado (*espected*).

2.º Otro modo cognoscente es revisar lo ya conocido para, desde ahí, explicar lo indeterminado y construir lo que puede ser. Es un modo de pensar que va hacia lo nuevo y especulativo.

El primer modo proporciona certeza, tranquilidad, desprendimiento de la aventura. Es el pensamiento *convergente*.

El segundo modo proporciona riesgos, peligros, equivocaciones. Es el pensamiento *divergente*.

A pesar de esta aparente deficiencia, la enseñanza programada puede realizar a la perfección el papel orientador en la funcionalidad que debe seguirse en la didáctica.

B) Despierta la iniciativa y los nuevos estímulos para que se inventen nuevos conceptos a partir de los ya conocidos. Si en el proceso programador se sigue una línea dinámica y progresiva, se conseguirá que el discente vea claro que los conceptos no son definitivos, sino que van escalonándose progresivamente.

C) La enseñanza programada está ligada íntimamente a la concentración limitativa. Cualquier espíritu caracterizado por la creatividad se halla imbuído por varios principios, como son:

- Curiosidad integradora.
- Unidad.
- Obstáculos a vencer.
- Simplicidad.
- Punto de partida operatorio.
- Libertad operatoria.
- Concentración limitativa.
- Búsqueda del otro.
- Estilización.
- Etcétera.

La programada habrá de lanzar al discente hacia la búsqueda de lo contrario, muchas veces para compensar esta concentración limitativa. Y así se podrá liberar al espíritu de las posibles orejeras que se ha ido colocando inconscientemente mientras progresaba.

D) La minuciosidad y desplegamiento de todas las posibilidades de información que, a lo largo de las fichas, puede comprobar y ejecutar el alumno, le hará más capaz de penetración y agudeza. Esto tiene especial valor, porque no existen puertas cerradas para un espíritu que desea ser penetrante.

EL PUNTO DE VISTA DEL ALUMNO

La visión de lo que es la programada en general, ya está hecha. En este momento interesa, ante todo, considerar cuál es la efectividad de

esta enseñanza, en lo que se refiere al alumno. Cómo ven los alumnos esta nueva técnica.

Hemos realizado variadas encuestas sobre este tema a alumnos de enseñanza media y a otros de los últimos grados de enseñanza primaria. Se han detectado resultados tan interesantes como los que a continuación se reseñan:

a) A pesar de que les agrada aprender las materias a base de la programación, siempre se inclinan a no desechar la figura del maestro. Y cuando prefieren aprender con el maestro —además de con la programada—, no es porque estén más cómodos escuchando, sino porque se resisten a quedarse sin las orientaciones generales de la persona que les educa.

b) El sistema de fichas les agradó por su novedad y por sus efectos. Muchos opinan que les agradó por la forma como estaban hechas las preguntas; les resultaba atractivo rellenar huecos, terminar frases, etc.

c) Conceden mucha importancia a las representaciones gráficas en cada ficha. Sobre todo si es la enseñanza de matemáticas, física, geografía, etc.

d) Según ellos, se cansan más con los libros de texto tradicionales «porque los encuentran más aburridos». El texto exige más tiempo seguido sobre el mismo problema o sobre la misma página.

e) Las materias que más les agradaría estudiar con programada, por orden de prelación, son:

- Matemáticas, 192 puntos.
- Geografía, 177 puntos.
- Gramática, 168 puntos.
- Ciencias, 165 puntos.

Es preciso que todas estas conclusiones a que hemos llegado con nuestro trabajo personal sean tenidas en cuenta, perfeccionadas y hechas más científicas con el trabajo y la ilusión interesada de todos los educadores, proponiéndose un estudio a fondo de todo aquello que represente ser nuevo en la didáctica y nuevo en la orientación de nuestros principios del aprendizaje.

Técnicas de Administración de la Educación

I Curso celebrado en Alcalá de Henares

Noviembre - diciembre de 1966

En el Centro de Funcionarios de Alcalá de Henares se ha celebrado el I Curso de Técnicas de Administración de la Educación.

El programa comprendía una temática muy varia, en orden a los problemas de la planificación de la educación y las técnicas al servicio de la misma.

Fueron objeto de especial estudio las relaciones entre educación y economía.

Ofrecemos a continuación un resumen del desarrollo de algunos de los temas más significativos del curso.

I. POLITICA DE LA EDUCACION

¿Cuánto debe gastar un país en educación?, se preguntan los economistas. Para unos, ésta de educación compite con otras inversiones. Por tanto—se contesta—, se deberá gastar según el rendimiento; más concretamente, según las necesidades de mano de obra calificada. La consecuencia de esta idea sería que debe tenderse a la educación técnica, que es la productiva. Pero esta postura, vigente hasta hace unos cinco años, es cierta sólo muy parcialmente.

Tratándose de la educación, hay que ver su rendimiento en el tiempo, teniendo en cuenta que tarda en producir resultado más que la industria y que la maquinaria. Puede decirse que unos quince años. También el período de amortización es más largo, puesto que se calcula en treinta y cinco años, mientras que la industria amortiza en cinco años.

Por otro lado, existe un rendimiento económico indirecto proporcionado por la mayor iniciativa personal que proporciona la educación. Finalmente, este rendimiento económico varía según el nivel de desarrollo de cada país.

Las circunstancias generales sobre las que va a operar la educación son muy diferentes en los distintos países.

Así, en el este de Africa, las inversiones en abogados son tan importantes como en ingenieros, porque lo que allí urge es edificar unas estructuras políticas y

administrativas, y para esta misión lo que se necesitan son abogados. Anotamos que, en general, la educación de la mujer tiene mayor influencia aún que la del hombre en la transformación de la sociedad y en el desarrollo.

Los utilitaristas, esto es, los partidarios de la educación muy profesional, muy técnica, invocan, en apoyo de su doctrina, el fenómeno del paro intelectual. Pero—replicamos—toda sociedad puede absorber a todos los educados superiores. Cuando la presión de la demanda social es demagógica, es porque la orientación de esa demanda es también demagógica.

Podemos afirmar que las limitaciones en los recursos humanos y financieros no son absolutas. El dinero existe, se encuentra siempre, «se inventa», aunque es cierto que hay un producto nacional bruto que puede decirse marca el tope.

Política educativa va a haber a la larga una sola en el mundo, y la conclusión a que se llega es que si no hay desarrollo equilibrado dentro de los niveles educativos, el sistema se ve abocado a una frustración social.

La política educativa debe formularse en términos de rendimiento escolar; esto es, de cuántos graduados salen, y no de matriculaciones.

Ello obliga a la mejora de su calidad, que es donde está la clave del problema.

En orden a los programas, resaltemos la importancia del idioma: el nacional, como cultural, y un extranjero—o más—, como instrumentales.

En enseñanza primaria, la tendencia en general es al establecimiento de un mínimo de seis años. Otro hecho bastante universal es la desaparición de la división entre primaria y secundaria, que va dejando paso a una educación general. Siendo esto así, ¿dónde encajamos la formación profesional? Parece que ésta sólo se justifica después de la educación general completa. Esto es, la especialización no debe hacerse prematuramente, ya que se calcula que el hombre, en el futuro, tendrá que cambiar tres veces de empleo.

Evidentemente, todo país necesita establecer una política de prioridades y, a este respecto, debemos señalar que son aún muy pequeños los medios puestos al servicio de la educación. Por eso puede suceder, por ejemplo, que, en cuanto a los administradores de la educación, el criterio de selección para la empresa educativa es muy bajo si se le compara con el que se aplica, por ejemplo, al gerente de una fábrica, cuando la importancia de los gestores de la educación es mucho mayor.

En los países subdesarrollados las prioridades serán la salud, la nutrición y la producción agrícola. En aquellos países que ya no están en el último escalón del subdesarrollo, la prioridad consistirá en promover la movilidad económica y social de la población (fomentando el desarrollo y el espíritu de iniciativa) mediante la alfabetización funcional de los adultos. Hoy, en el mundo, es corriente dedicar del veinte al treinta por ciento del presupuesto a educación. Naturalmente que se crean tensiones en materia de recursos con la consiguiente preocupación por conocer dónde se halla el nivel límite; esto es, hasta dónde se puede invertir en educación. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que los recursos son reales y financieros, y que se puede hacer frente al problema no sólo con dinero, sino con servicios, los cuales pueden ser voluntarios y obligatorios. De todos modos, la idea que debe predominar es que la educación no es un sector más de desarrollo, sino precisamente el sector clave.

En cuanto al nivel límite, el margen es grande. La literatura económica considera como máximo permisible el siete por ciento del producto natural bruto. Si bien, acerca de cualquier límite que se establezca, es justo apostillar que también habría que establecer el nivel límite de los otros sectores.

En orden a la utilización de los recursos, existe el riesgo de que un exceso provoque derroche. Esto es, no basta el dinero si no es adecuadamente administrado y empleado.

Este derroche puede ser directo o indirecto. Dentro del directo, enumeramos la malversación, los edificios de prestigio, los equipos de prestigio o inadecuados, los sueldos múltiples, las jubilaciones prematuras, etc.

Pero aún es más grave el derroche indirecto que origina la baja calidad de la educación o la falta de adecuación de la enseñanza a los planes de desarrollo.

La educación debe ser considerada como una inversión de capital, incluyendo en el concepto, conforme a la teoría económica más reciente, la formación de profesores.

Citémos también como fuentes de recursos financieros los créditos internos y los créditos internacionales. Acerca de éstos, el Banco Mundial, por ejemplo, ya ha aprobado créditos por importe de 165 millones de dólares. De esta ayuda se ha destinado un sesenta y uno por ciento a educación secundaria y un doce por ciento a superior. Pero también hay Bancos regionales, Bancos internacionales, de Comercio, etc.

II. LOS OBJETIVOS Y EL CONTENIDO DE LA EDUCACION EN UNA SOCIEDAD TECNICA

A) LOS OBJETIVOS

Hoy nos encontramos ante el peligro de que la educación se «deseconome», esto es, de que vaya demasiado lejos en su expansión. Es el fracaso que se registra

en algunos países de Africa. Así, en el Alto Volga, el 25 por 100 del presupuesto se dedica a educación, pero sólo está escolarizado el 8 por 100 de la población. La presión de los alfabetizados produce una presión para la creación de cargos. Veamos cómo un «exceso» o «desequilibrio» de la educación puede provocar consecuencias perturbadoras: Se produce una emigración a la ciudad; la industria crece cuantitativamente; aumenta la demanda de bienes de consumo, lo que obliga a la importación de dichos bienes; ello causa el desequilibrio de la balanza de pagos; hace falta, entonces, exportar y, ante esta necesidad, se produce en la industria un desarrollo cuantitativo y no cualitativo.

Si echamos una ojeada a la historia, encontramos que la técnica de los griegos es superior a la de la Edad Media. Los benedictinos son los primeros en introducir, en el siglo XIII, el trabajo manual. Ellos inventaron el reloj mecánico, origen de todos los descubrimientos mecánicos. Dividieron el tiempo en tres periodos, para orar, trabajar y descansar. La máquina de vapor se inventó en el siglo XVI, pero como la época no estaba preparada para su desarrollo, puede decirse que se reinventó en el XVIII, cuando ya estaba todo a punto.

La nueva consideración económica de la educación tiene la ventaja de que ha obligado a repensar el sistema educativo. Recordemos que a la medicina la revolucionaron gentes de fuera, químicos, como Pasteur.

Así, la industrialización provoca una consecuencia cultural. Es la misma industria, el mismo progreso técnico el que empuja, obliga a la cultura, a su evolución y avance. (Además de ser la industria la que proporciona el dinero que facilita ese avance.)

En el siglo XVII se pensó en la democratización de la educación, pero como una idea política. ¿Por qué hoy estamos a punto de alcanzarla? Porque es una necesidad real, ya que la industria necesita más conocimientos. Un ejemplo cualquiera: la Krupp da ahora más a sus obreros una formación general y luego los especializa a su costa.

A lo largo de la historia puede decirse que los pedagogos se caracterizan por una posición individualista-idealista. Esto es, veían la cultura como un valor en sí, sin acertar a contemplar la integración del individuo en la sociedad. El individualismo viene del siglo XVIII, cuyo ideal estaba en formar personas muy educadas para lucirse en los salones, no para ganarse la vida. Por eso había desprecio por las actividades manuales y por eso también la educación era algo reservado a una parte de la sociedad; era un diletantismo. En el siglo XIX entran en la educación muchos elementos políticos. Por ejemplo, el factor nacionalista, que es el que explica la implantación de la escolaridad obligatoria como el medio de que, para fomentar el patriotismo, la historia fuese conocida por todos.

La enseñanza obligatoria se implanta en España en 1836; en Francia mucho después, en 1876. En general la enseñanza obligatoria se establece en el siglo XIX, salvo en Sajonia, donde se implanta por los protestantes, en el siglo XVIII, para estudiar la Biblia. (Recordemos que el capitalismo nace antes en los sectores protestantes que en los sectores católicos.)

El extremo opuesto a la postura individualista es el marxismo, para el que no cuenta el individuo, sino sólo la sociedad.

Evidentemente, el nuevo objetivo de la educación debemos hallarlo en una posición intermedia, que es la de considerar al individuo en la sociedad, integrado en esa comunidad.

B) EL CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN

Los objetivos de la educación condicionan los programas. Debemos profundizar en lo que de verdad es la educación, no en lo que se dice que es. El móvil nacionalista —al que antes nos hemos referido—, es el que determina ese énfasis en afirmar que la educación sea una transmisión de valores.

Con esta visión de la educación, el Estado nacional coronaba la evolución histórica y así se hablaba de las glorias nacionales, de las virtudes de los mayores, etcétera. Cada estado se fabricó una historia, unos valores, unos antepasados. Pero la historia no debe ser un sillón para sentarnos, sino un trampolín que, sirviendo para explicarnos el presente, nos dirija hacia el futuro. No caigamos en la tortícolis histórica.

Hoy debe tenderse a la educación permanente, que es como un humanismo moderno. Sólo así escaparemos a la excesiva especialización. (En los Estados Unidos, los parados se encuentran principalmente entre los obreros muy especializados.)

Muchos profesores todavía dan sus enseñanzas como se han venido dando siempre; como una cosa transmitida e inalterable. Es porque han perdido el contacto con la realidad.

Debemos ir a una formación general, que no debe ser memorística. Además, ello reducirá los costos de la educación y democratizará más la enseñanza.

Antes, la enseñanza media y superior eran feudo de una clase social que no tenía necesidad de trabajar. Esta idea de clase ha influido, sobre todo, en el contenido del bachillerato. Y se ha producido el hecho de que las masas han entrado en una educación pensada para una élite que no tenía que trabajar. Esto determinaba que el hijo del obrero se sintiera desplazado dentro de un ambiente que el otro ha vivido desde la cuna. A esto es a lo que se llama el medio educógeno. Pero la verdad es que los elementos hereditarios juegan en muy pequeña escala.

La democratización de los estudios no se consigue sólo dando la educación a todo el mundo, sino cambiando debidamente el contenido de la educación. Se dice que si se democratiza la educación, bajará su calidad y esto se dice no sólo desde la derecha, sino desde la izquierda. Así, en Inglaterra, se ha hablado por los socialistas contra la meritocracia, o sea la nueva clase social nacida del mérito.

Pero, en general, no baja la calidad y, sobre todo, sólo hay esta solución. Dando la escolaridad obligatoria hasta los dieciséis años no habrá handicap en la generación siguiente.

¿Se puede obligar a la gente a seguir una carrera distinta? Debe, sí, darse una orientación, pero no siempre es adecuada.

También aquí el contenido de la educación es decisivo y, por ejemplo, si en el bachillerato se acentúa la ciencia, será más fácil que luego la gente se oriente a las ciencias y no a las letras.

En España estamos ahora en una posición favorable porque el 85 por 100 de los bachilleres se orientan a las ciencias y porque es el único país que no tiene crisis de profesores de matemáticas.

Un fallo importante es que cada profesor da su asignatura independientemente, sin coordinación con los demás, como compartimientos estancos. Es frecuente también el profesor que no tiene en cuenta cómo es el auditorio al que se dirige.

Son problemas que, naturalmente, no se pueden resolver de golpe, sino que obligan a elaborar una polí-

tica educativa a largo plazo y a ir experimentando constantemente. La experimentación es interesante para cambiar la mentalidad e ir venciendo la resistencia de los profesores estancados en los viejos hábitos.

III. PLANIFICACION INTEGRAL DE LA EDUCACION

La planificación basada en las necesidades de la mano de obra es esencial, pero parcial. Al Proyecto Regional Mediterráneo se le han hecho algunas objeciones. Se ha dicho, por ejemplo, que las previsiones de mano de obra que contenía, eran vagas. Sin embargo, debe reconocerse que gracias a dicho proyecto, los objetivos, el contenido y la estructura de la educación, han sido puestos en cuarentena; esto es, ha surgido una problemática, se ha despertado un interés por la educación, que ha sido beneficioso para ésta.

Se le ha objetado también que estaba basado sólo en ideas económicas. A esta objeción puede contestarse que nunca se ha afirmado que dicho proyecto constituyese una planificación total.

Finalmente, algunos han asegurado que no era aplicable, cuando lo cierto es que, en parte, sí lo es.

La planificación integral de la educación implica el determinar su estructura.

Se hace necesaria una extrapolación de la demanda social; es decir, no basta con conocer las necesidades de la mano de obra, sino que hay que contemplar y estimar también lo que la gente pide, lo que desea ser.

Finalmente, como resultado de estos estudios vendrá la elaboración de programas que es donde se debe abordar la conjunción entre la demanda social y la económica. Todo ello determinará las necesidades de los profesores y las especializaciones de éstos.

Por último, estudiaremos y hallaremos los costos y el financiamiento.

La coronación de toda planificación estará en el *mapa escolar*. A través de él se alcanzará la verdadera democratización de los estudios.

El mapa escolar nos dará la estructura futura de la educación siempre sobre las bases del máximo aprovechamiento de los edificios y de los profesores. Piénsese, por ejemplo, que un edificio de ocho aulas es un 40 por 100 más barato que ocho edificios de un aula.

Las áreas de reclutamiento se determinarán a partir de los profesores y de la especialización de éstos. Es indispensable aprovechar bien el profesorado. Cada profesor debe dar por lo menos de veinticuatro a veintiocho horas semanales. Las áreas de reclutamiento determinarán también las necesidades de centros de enseñanza. Puede decirse, por ejemplo, que a partir de 960 alumnos se puede ver cuál es la población que ya requiere un Instituto.

IV. OJEADA A ALGUNOS SISTEMAS EXTRANJEROS

YUGOSLAVIA

La Constitución establece el *principio de la educación permanente*.

La llamada enseñanza de base comprende ocho años.

El sistema se encamina a evitar el dualismo entre enseñanza general y profesional: se trata de revalorizar el trabajo manual estableciendo diez años de enseñanza general y dos años de especialización.

La finalidad última es el aumento de cultura en el país. Surge así un nuevo humanismo que descansa en la ciencia, en la economía y en la sociología.

La evolución política, con jalones como el de la autogestión de las empresas, influye en el nuevo sistema educativo.

Hay problemas comunes con España como el de la balanza comercial desfavorable producida por el llamado paso de los quinientos dólares de renta *per cápita*.

SUECIA

El sistema sueco es más flexible, menos monolítico que el yugoslavo. Hay un bachillerato de tres años, unas enseñanzas técnicas, asimismo de tres años y otras enseñanzas profesionales igualmente de tres años, siempre después de nueve de escolaridad.

El 70 por 100 se encamina al bachillerato general porque se consideran más fáciles las humanidades que las carreras técnicas y científicas, por lo cual se están estudiando modificaciones en los programas.

Se acusa una tendencia general en Europa hacia este tipo de escuela. Con la excepción de Rusia que está tendiendo a lo contrario, o sea, a más división. Es difícil establecer cuál sea el sistema mejor.

ALEMANIA

Existen nueve años de escolaridad obligatoria, tres años de enseñanza profesional (ocho horas por semana) y nueve años del bachillerato (a partir del cuarto de la enseñanza obligatoria).

Los profesores de bachillerato deben tener por lo menos dos especialidades, y los de las escuelas, tres.

UNIÓN SOVIÉTICA

Existen once años de escolaridad y está escolarizado el 85,7 por 100 de la población.

Antes existía la llamada escuela única, que comprendía de siete a diez grados.

Esta escuela septenal garantizaba el paso a la segunda enseñanza.

Es de notar la perfecta coordinación entre la escuela y la organización política y, así, existe, junto al director, un profesor-jefe de clase que pertenece a una organización de pioneros.

Los planes de estudios, que tratan de establecer un puente entre lo manual y lo teórico, son elaborados por el partido comunista. Existe un Ministerio de Enseñanza Superior, central, y también un Ministerio de la Cultura. Para los otros niveles existen Ministerios en las distintas repúblicas. El Soviet Supremo dicta las disposiciones legales.

La enseñanza superior es muy selectiva, a base de un riguroso examen de ingreso.

A los siete años de escolaridad se puede pasar a la enseñanza secundaria técnica y a los cuatro años de ésta, a la enseñanza técnica superior. Se aprecia una tendencia a suprimir la especialización prematura.

Los manuales escolares están escritos en 59 lenguas. Dos horas a la semana son dedicadas a la moral comunista (patriotismo e internacionalismo proletario).

No hay exámenes. Sólo para ingreso en la Universidad.

Pero el rendimiento escolar es deficiente, y éste es el gran problema de la educación en Rusia.

Funcionan comités de padres de familia que todas las semanas se reúnen con el jefe de la escuela. Hay un jefe de clase, o jefe de estudios, que asume la unidad de la dirección pedagógica, que conoce personalmente a cada escolar y que se ocupa de las cuestiones de disciplina.

La enseñanza *politécnica* pretende el manejo de los instrumentos de trabajo empleados en todas las producciones. Así, por ejemplo, se puede citar el caso de un centro de enseñanza cuyos alumnos cultivan una plantación de maíz, con rentabilidad.

En esta enseñanza *politécnica* está englobada la enseñanza profesional, con la pretensión de cualificar a edad temprana. Se procura así el contacto con la praxis laboral y se facilita la elección profesional. En profundidad, se trata de superar la lucha de clases, casi obligando a que el hijo no estudie lo que el padre, para romper así con los esquemas tradicionales burgueses.

No se explica principio alguno sin su experimentación paralela, que esté a cargo del monitor.

Los programas responden a las necesidades del hombre del futuro.

Desde 1950 a 1953 ensayaron la separación por sexos y no les dió resultado.

La *escuela anglosajona*. En 1930, esta escuela se planteó el aumento de canales en la enseñanza media, lo que hacía inexcusable la gratuidad. Esta fué posible porque no había problema económico para la Administración educativa en los países anglosajones.

Estos países se encontraron con la necesidad de la planificación regional y, consecuentemente, de la concentración escolar. Surge así una delimitación por zonas de influencia escolar que los ingleses resuelven por el sistema de pensionado.

En 1933, el 50 por 100 de la población de los Estados Unidos estaba escolarizada en la Enseñanza media, pero la tasa de pérdidas era muy elevada y de aquí que se acometiese la revisión de los programas. Surgió entonces la Enseñanza técnica.

En el sistema inglés era extraordinariamente rígida la orientación del consejo escolar.

En Inglaterra, han conseguido en construcciones escolares los costos más bajos y los tipos más sugestivos gracias a la estilización y a la racionalización.

La llamada *escuela polivalente* comprende ocho años, de los cuales en el séptimo y octavo hay una serie de opciones a diversificaciones. (Más del 70 por 100 eligen en el octavo año Enseñanzas teóricas.)

A esta escuela se le puede hacer crítica de que no existe a nivel nacional.

Como resumen de estas últimas precisiones, puede decirse que el problema está en conseguir el equilibrio entre la Enseñanza clásica y la técnica.

V. REFLEXIONES EN TORNO AL PLAN DE CONSTRUCCIONES ESCOLARES ESPAÑOL

En todo proyecto o programa se pueden distinguir tres fases: información, planificación y ejecución. Sólo cuando se ha acabado, cuando está madura la preparación de una fase, puede pasarse a la siguiente. Este escalonamiento es esencial porque los fallos de una fase repercuten en las siguientes.

Si analizamos el desarrollo del plan de construcciones escolares, a la luz de este principio, lo primero que se advierte es que se ha subestimado la ejecución,

que la ejecución ha sido poco estudiada, poco planificada.

En las tres fases expuestas encontramos el elemento humano, el factor humano, pero quizá se halle más en la ejecución.

¿Quiénes ejecutan el plan de construcciones escolares? Podemos contestar que los técnicos administrativos y los técnicos de la arquitectura. Vamos a referirnos principalmente a los primeros.

El término de «ejecución» parece de significación modesta. Sin embargo, la ejecución, o sea, el «cómo» y el «cuándo» del plan, es trascendental. Respecto del primero, si el plan no se hace bien, si las escuelas se caen, pronto habrá que levantar otras.

Se ha dicho que no basta con ser ya *técnicos*: que este término está desbordado y que es necesario ser *expertos*. Pero entendemos que esta diferenciación es más bien cuestión de nombre, además de que la palabra técnico es suficientemente ambiciosa de contenido.

Consideramos que la diferencia más profunda entre la Administración de antes y la de ahora se encuentra en que la actividad administrativa ha basculado desde la tradicionalmente «a instancia de parte» a la de «oficio». Recordemos que para el quehacer administrativo antiguo, el término de *instancia* era una palabra clave.

Hoy, la Administración ha tomado un carácter de gestión, de impulso desde dentro, que es independiente de las solicitudes de los administrados. Así, en el plan de construcciones escolares, una escuela se hace porque los servicios informativos y estadísticos de la Administración han señalado que debe hacerse, y no porque el Ayuntamiento o los vecinos la soliciten. Precisamente lo que sucedía antes, es que los Ayuntamientos más necesitados eran los que menos pedían, porque, precisamente por falta de ambiente cultural, no existía ni voluntad de pedir.

Antes, la Administración, la actividad administrativa, se movilizaba por un interés individual, por el interés de un sujeto determinado que era el solicitante. Hoy, en la Administración, lo que caracteriza su quehacer es la nota de interés general o común y los funcionarios tienen una mayor conciencia colectivista y se sienten más servidores de las necesidades del país.

Se ha dicho que el sistema es el hombre, es decir, que no basta que el sistema sea bueno si el hombre falla. Claro está que la bondad de un sistema vendrá determinada precisamente por el resultado que consiga en orden a las intervenciones personales de quienes lo integran.

Sin embargo, la superposición de dos personas en un mismo cometido, casi siempre ofrecerá resultados diferentes. Esto se aprecia bien desde la atalaya de un puesto de trabajo en un organismo central que se relacione con organismos provinciales. ¿Por qué en una provincia el plan de construcciones escolares se desarrollaba con más éxito que en otra? A veces, evidentemente, porque los problemas eran mayores en un lugar que en otro. Pero, en otras ocasiones, no era esta la explicación, sino más bien dependía de las diferencias personales entre los encargados, en unos lugares y otros, del desarrollo del plan.

Ahora bien, aunque el elemento humano, con sus desigualdades, represente siempre un imponderable, es lo cierto que también determinados estímulos, esto es,

determinados sistemas, pueden influir en ese elemento humano. ¿Cuáles son los ingredientes personales que producen un mejor o peor resultado? Nosotros nos atreveríamos a enumerar los siguientes:

- 1) Conocimiento del oficio o competencia.
- 2) Índice de inteligencia personal (importante ante situaciones nuevas).
- 3) Dedicación (muchos fallos no son de incompetencia, sino causados por no dedicar a cada asunto el tiempo que requiere).
- 4) Entusiasmo o dinamismo interior.

Es evidente que los ingredientes primero y cuarto son susceptibles de aumento.

El entusiasmo se compone, a su vez, del factor temperamental y de los estimulantes objetivos. ¿Se puede hacer algo desde fuera de las condiciones biológicas del sujeto para aumentar su eficacia? Creemos que sí, y que existe, incluso, un amplio campo de actuación.

Citamos, a continuación, algunos de los medios que, a nuestro juicio, pueden aumentar o elevar el entusiasmo:

1.º El conocimiento de la finalidad del trabajo que se realiza, tanto de la inmediata como de la más lejana. Es imposible que provoque ningún entusiasmo la ejecución de una tarea cuya utilidad o finalidad se desconoce. Sentirse pieza, por modesta que sea, de una labor general encaminada a resolver un problema, ayuda, evidentemente, a realizar esa tarea con mayor alegría.

2.º En toda tarea, por mínima que sea, cabe la ilusión por la perfección. Es lo que D'Ors llamaba «la obra bien hecha». El goce estético que puede acompañar a casi toda obra humana.

3.º Posibilidad de ascender. Todo funcionario necesita ver un posible más allá de su situación. En este sentido, los puestos de trabajo, la organización toda de la Administración, debe estudiarse en forma que sólo excepcionalmente y muy al final de la edad activa pueda suceder que ya no exista ascenso o superación profesional posibles.

4.º Acceso a una preparación superior.

El entusiasmo del funcionario viene también determinado por el telón de fondo del ambiente político del país. En este sentido, la propaganda que aclara los fines y los objetivos de un plan de construcciones escolares, por ejemplo, es importante. Es verdad que no basta sólo la emoción, y de ahí que se haya dicho por ejemplo, que toda campaña de alfabetización es demagógica, pero sin duda alguna la emoción, el entusiasmo, es un motor que multiplica el resultado.

He aquí, pues, cómo todo plan está inserto en las condiciones sociales, generales, políticas, del país.

Digamos ahora una última palabra sobre la técnica administrativa. Es fácil, al respecto, vaticinar el futuro. En la forma, caminamos hacia un esquematismo, casi de fórmulas algebraicas. El expediente no será un número grande de documentos, sino más bien un solo documento al que se irán incorporando, como decimos en puras fórmulas, la expresión de cada trámite: informe técnico, conformidad de un superior, etcétera. Caerá la hojarasca de las fórmulas protocolarias: «tengo el honor de acompañar», «Dios guarde a V. S. muchos años», etc. Pensemos que lleva a veces más tiempo buscar la expresión puramente retórica, que la exposición de lo que es necesario manifestar.

Reforma de la Enseñanza Superior en Francia

CARMEN FERNANDEZ GARCIA

Siglas nuevas (DUES, DUEL, IUT, etc.), tres «ciclos», «Maitrise»..., constituyen neologismos que sustituyen la denominación de viejos conceptos tradicionales de la Enseñanza superior francesa («Propédeutique», por ejemplo), y a los que el actual estudiante universitario francés se va poco a poco acostumbrando.

Francia se encuentra actualmente en un proceso, el más importante de la historia de su educación, y sin duda alguna irreversible, de renovación del sistema de sus estudios superiores, proceso que no se ha introducido repentinamente, sino que, iniciado hace unos años, continúa en plan experimental, para que, a la luz de sus ventajas y defectos constatados en la práctica, se vayan introduciendo las modificaciones que se impongan.

Dejaremos a un lado en nuestra exposición pequeños detalles que exigirían un estudio más extenso que el que permite nuestra revista; nos limitaremos, pues, a exponer las grandes líneas de la reforma y a sacar las pertinentes conclusiones.

Centraremos nuestra atención en las dos facultades de Letras y ciencias humanas y de Ciencias, y especialmente en la *novedad más característica de la reforma: la creación de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT)*.

I. FACULTADES DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS Y DE CIENCIAS

Tienen de común su división en *tres ciclos*:

Primer ciclo.—Dura dos años; el paso del primer ciclo al segundo está asegurado por un examen. La *novedad* principal consiste en que *no se tolera más que una sola repetición* de curso, sea en primero sea en segundo año (con ciertas excepciones para estudiantes que tienen ya otra profesión). La finalidad de ello es eliminar lo que los franceses llaman «les étudiants fantaisistes» para quienes la inscripción en una Universidad es sólo la ocasión de aprovecharse de ciertas ventajas, y naturalmente los perezosos e incapaces. (Se recuerda a este respecto que Francia es uno de los países de Europa más pletórico en estudiantes universitarios, dos veces más que Gran Bretaña e incluso que un país como Alemania de tan reconocida tradición universitaria.)

Segundo ciclo.—Puede durar un año si no se aspira más que a la «Licenciatura» («Licence»), que se ob-

tiene al cabo del mismo; y dos años si se aspira a la «Maitrise» (diploma que constituye una *novedad* y que nos recuerda nuestro «Magister artium» de la Universidad medieval y renacentista española). Tal «Maitrise» es un diploma necesario para ingresar en el tercer ciclo.

Tercer ciclo.—La investigación (la «recherche»).

No nos detendremos especialmente en este ciclo; pero señalemos de paso el acierto a nuestro juicio del legislador francés al «anclar» firmemente algo tan importante para el desarrollo económico e independencia y grandeza nacionales como la investigación en la «Universidad» y darle importancia tal en la «jerarquía» educativa que hace del diploma máximo del segundo ciclo de los estudios superiores, «la Maitrise», condición indispensable para ingresar en este tercer ciclo. Con ello la investigación en Francia adquiere auténtica «carta de nobleza».

A) FACULTAD DE LETRAS Y CIENCIAS HUMANAS

Primer ciclo.—Está abierto a todos los alumnos titulares del bachillerato, *sea cualquiera la serie* en que lo hayan obtenido (aunque es lógico que la *serie A* (filosofía-letras) será la más adecuada para iniciar tales estudios.

Desaparecen los «certificats» del antiguo sistema (exámenes separados que se podían pasar en el orden que se quisiera y sin limitación de tiempo).

Habrà *elección entre nueve secciones*: Letras clásicas, letras modernas, lenguas vivas, historia, geografía, filosofía, psicología, sociología, e historia del arte y arqueología. No se trata, por otra parte, de un *numerus clausus* de secciones; así, determinadas facultades podrán «crear» secciones especiales. Del mismo modo *no todas* las universidades tendrán *todas* las secciones.

En cuanto a la *posibilidad* durante el ciclo de *pasar de una sección a otra*, se da ésta al fin del primer año, siempre que la nueva orientación tenga puntos comunes con la primera (por ejemplo, el paso de historia a geografía y el paso entre las tres opciones filosóficas: filosofía, psicología y sociología), pero en este caso se exige una prueba suplementaria al fin del segundo año. Se deja también al decano de la facultad cierta *flexibilidad* para autorizar otro tipo de pasos entre secciones en casos individuales y especiales.

Respecto al *horario*, éste no debe sobrepasar las *quince horas semanales*. Además de los cursos propiamente dichos se prevén *trabajos dirigidos y trabajos prácticos con escolaridad obligatoria*, salvo derogaciones especiales. Aparece bien clara la *tendencia de la actual reforma* de dar importancia capital a las *labores prácticas*.

Sobre el derecho a *repetir curso* nos referimos a lo dicho anteriormente.

Los *exámenes* tienen lugar tanto en el primero como en el segundo año y son a la vez orales y escritos, si bien las pruebas escritas pueden ser substituidas por exámenes parciales en el curso del año. El examen (como en el bachillerato) comprende dos sesiones (junio y octubre). La admisibilidad de junio se conserva en octubre si se suspendió el oral en junio, pero la admisibilidad de la segunda sesión no sirve más que para ésta. Para pasar al oral es necesario aprobar el escrito.

Al terminar este primer ciclo, el alumno recibe ya un *diploma universitario* («Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires»), conocido por la sigla «DUEL», el cual capacita al estudiante para ingresar en el segundo ciclo de enseñanza superior. En realidad, el tribunal examinador, al otorgar este diploma, actúa en cierto modo como «consejero» del alumno, pues debe indicar claramente cuál es la vía más apropiada que él considera para el alumno, habida cuenta de su comportamiento durante los dos primeros años de estudio, pues, como veremos, son varias las posibilidades que se ofrecen al estudiante durante el segundo ciclo.

Esta modalidad de la reforma consistente en dar al tribunal examinador un carácter más de consejero que de estricto juez, es una auténtica novedad cuyos efectos no pueden dejar de ser positivos.

Segundo ciclo.—Una vez obtenido el diploma «DUEL», el alumno puede pasar el segundo ciclo en el cual puede obtener dos diplomas: la «Licence», que exige sólo un año, y la «Maitrise», que exige dos.

La «Licence» («Licenciatura») da opción a dos certificados: el «L» y el «C 1». El «L» viene a ser un reconocimiento de todo lo que el alumno ha estudiado durante los tres años, y tiene como finalidad principal certificar que el candidato está preparado para la enseñanza de las materias escogidas durante el segundo curso. El certificado «C 1» es una iniciación a la investigación («recherche»), iniciación que se completará después con la «Maitrise»; el programa para obtener el certificado «C 1» es el mismo que el que se exige para obtener el «L».

La «Maitrise» se prepara en dos años; ahora bien, no todos los titulares del diploma «DUEL» son admitidos a ella; se requiere para esto una autorización del decano y del profesor con el que se prepara la «memoria» (o tesis). Para obtener, pues, la «Maitrise» se requiere: la preparación de la citada «memoria» durante dos años; la obtención previa del certificado «C 1» a que nos referimos anteriormente en el primer año de este segundo ciclo, y la obtención del certificado «C 2», esencial para la «Maitrise».

(Indudablemente la pieza clave sigue siendo la «memoria», como lo era en el antiguo sistema para la obtención del «Diplôme d'Etudes Supérieures», si bien la actual reforma, sin quitar la importancia debida a la «memoria», se la da también a las disciplinas necesarias para la obtención del certificado «C 2».)

Ahora bien (y este es un rasgo característico de la reforma que comentamos), en lugar de suprimirse a rajatabla ciertas piezas clave del antiguo sistema, se han mantenido marginales al nuevo régimen. Así, por

ejemplo, subsisten la conocida «Agrégation» y el «CAPES» («Certificat d'Aptitude Pédagogique à l'Enseignement Secondaire»), tradicionales «concursos» que vienen constituyendo en Francia la cantera de reclutamiento de profesores para la enseñanza secundaria.

El concurso «CAPES» tiene lugar después de la «Licence», pero se exige además que el candidato pase un año en un Centro Pedagógico Regional. Este concurso, que se organiza a «nivel nacional», titulariza en cierto modo al que lo obtiene para formar parte del cuerpo de profesores «certificados» de la enseñanza media.

La «Agrégation», por su parte, supone un grado más avanzado, tanto en los requisitos como en las facultades. En efecto, exige la posesión de la «Maitrise» y una preparación especial de un año, y faculta para la enseñanza media (incluida la preparación para las «grandes écoles») y también para la enseñanza superior a título de «asistente» (lógicamente la clasificación en el concurso resulta decisiva para la obtención de estos puestos).

B) FACULTAD DE CIENCIAS

Contrariamente a lo que ocurre en la de Letras en la que «toda clase de bachillerato» permite entrar, en Ciencias, sin embargo, se requiere, entre los bachilleratos actualmente en vigor, uno de estos tres: C, D y T (que con diversas modalidades preparan para las distintas especialidades de la Facultad de Ciencias a que nos referiremos después).

Sin embargo, no todo es tan rígido como pudiera parecer; aquí también se deja al decano la amplia facultad de decisión; así un titular de un bachillerato en Letras, previa solicitud, podrá ser admitido por el decano en la Facultad de Ciencias; e incluso, en caso de que se rechace su petición, el alumno podrá solicitar un «examen oral» de ingreso.

Las secciones son cuatro: Matemáticas y Física (MP), Física y Química (PC), Química y Biología (BC) y Biología y Geología (BG).

El régimen de estudios es similar al de Letras.

Primer ciclo.—Supuesto lo dicho anteriormente aplicable a los dos ciclos, bastará señalar que el diploma que se obtiene al fin de este primer ciclo es el DUES («Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques»), necesario para ingresar en el segundo ciclo. Pero, además, da otras opciones, como la de iniciar los estudios que preparen al «Diploma Universitario de Tecnología» (DUT) o al «Diploma de Estudios Superiores Técnicos» (DEST).

(Como en Letras, al fin del primer ciclo, el tribunal examinador actúa como «consejero de orientación», señalando al alumno el camino más apropiado que debe seguir en la continuación de sus estudios.)

Para obtener la «Licence» y la «Maitrise» se requieren uno y dos años respectivamente (como en Letras). La «Maitrise» exige cuatro certificados (dos por año; tres que se exigen en razón a la especialidad escogida y un cuarto de elección libre del candidato).

Llama la atención el número de «Maitrises» en Ciencias (aunque dada su finalidad principal: preparar para la investigación, tal variedad es del todo normal). En total, el alumno puede escoger entre doce: Matemáticas, «Informatique», Mecánica Aplicada, Matemáticas y Aplicaciones Fundamentales, Física, Química, Química-Física, Bioquímica, Genética y Fisiología, Biología y Fisiología Animal, Biología y Fisiología Vegetal y Geología.

II. INSTITUTOS UNIVERSITARIOS DE TECNOLOGIA (IUT)

Como decíamos en la introducción, su creación constituye una *auténtica novedad* de la reforma, novedad que nos impide estudiarlos con la precisión requerida.

Digamos que su creación responde a la idea siguiente: «el progreso técnico y el desarrollo económico y social del país exige hoy técnicos superiores de una *base de cultura general* más amplia que la de los técnicos corrientes y de una *especialización* más auténtica».

La finalidad de estos institutos es dar salida a la mayor cantidad posible de «técnicos especialistas» de que tan necesitado está el país, aprovechando aquellos cerebros menos dotados para las ciencias abstractas y que en el antiguo sistema desgraciadamente podrían malograrse; *especialización y técnica* son la base de esta nueva modalidad *auténticamente universitaria*.

El *reclutamiento* tiene lugar, como es lógico, entre los *bachilleres*, pero *no de manera exclusiva*; así podrán ingresar en estos estudios no-bachilleres que, por sus condiciones, prometan tener éxito en los mismos. La *idea tradicional del bachillerato* como pieza clave para el ingreso en la Universidad, quiebra como vemos. Un peligro aparece evidente: el de abrirse la puerta a todos «los bachilleres fracasados».

Los estudios durarán dos años y tendrán una doble vertiente: teórica (menos acusada) y práctica (muy especialmente). La orientación pedagógica de los institutos universitarios de Tecnología se caracterizará precisamente por la importancia dada a la «observación y la práctica». De ahí otra *novedad característica*: la del *personal docente de estos centros*, que comprenderá, además de profesorado tradicional de la enseñanza superior, otro, *proveniente de los medios profesionales*. Quizá consista en esto una de las novedades esenciales de la reforma: Francia consagra por ley esto de que tanto hoy se habla en Occidente: el *injerto de la industria, comercio y economía privados en la universidad*. A este propósito, en la reforma francesa, y respecto a esta clase de estudios que comentamos, se preconiza la colaboración con los medios industriales, comerciales y económicos de la región. Era natural que esta tendencia cristalizase. Si la *investigación científica* hoy es patrimonio no sólo del estado y de la universidad, sino también de la empresa privada, una colaboración estrecha entre esta empresa y la universidad en lo relativo a la enseñanza (como a la investigación) no puede ser sino provechosa en todos los aspectos.

El diploma que se obtiene al final de los estudios en los IUT recibe el nombre de «Diploma Universitario de Tecnología» (DUT).

La característica de estos estudios es, como hemos dicho, la *especialización*; de ahí la cantidad de *variantes* que se prevén. Ahora bien, como se trata de una experiencia totalmente nueva en el campo de la enseñanza universitaria, se entra con paso más bien lento; se prefiere la seguridad del experimento a un fracaso por demasiada precipitación.

Diez son las *especialidades* que actualmente están ya en marcha:

- *Del sector secundario*: Ingeniería civil, Construcciones mecánicas, Energética, Electrónica y automación, Química, Metodología de laboratorio y Biología aplicada (en total, siete).
- *Del sector terciario*: Técnicas de gestión (administrativas, contables, financieras y comerciales), Administración de colectividades (con muchas op-

ciones posibles) y Técnicas de la documentación e información (estadísticas, programación y elaboración de datos, publicidad, relaciones públicas, etc.) (en total, tres).

Como se ve, la idea no es otra que *abrir la universidad* para que ésta surta el personal adecuado a las nuevas necesidades impuestas por el desarrollo económico y social del mundo en que vivimos. Por ello, la reforma que comentamos es considerada como pieza esencial del V Plan de Desarrollo Económico francés, actualmente en curso, ya que éste prevé que dentro de pocos años *la cuarta parte de la masa estudiantil universitaria francesa* se formará en tales institutos (unos 125.000 estudiantes).

CONCLUSIONES

El estudio de las directrices de la reforma que acabamos de hacer nos brinda las siguientes conclusiones:

- *La idea clave de la misma* es el *aprovechamiento al máximo del potencial intelectual del país*. Vemos que el *examen* pierde en cierto modo su tradicional característica de *barrera* para adquirir la de *orientación* hacia posibles salidas, sin obligar al estudiante a abandonar el camino emprendido.
- A esta idea responde, indudablemente, la creación (típica de la reforma) de los Institutos Universitarios de Tecnología (IUT) y al abandono en determinados casos de la exigencia del bachillerato para ingresar en los mismos. El país necesita de más en más trabajadores intelectuales, y a ello se tiende primordialmente.
- *Otra idea clave (hija de la anterior)* es la de la *apertura de la universidad hacia campos totalmente nuevos*, que se salen por completo del marco clásico de estudios universitarios. No se ve por qué motivo la universidad (contra lo que pregona su nombre) tenía que acantonarse en las típicas facultades clásicas y no abrir sus puertas a tantas y tantas necesidades como surgen en nuestro mundo moderno.
- *Insistencia en la especialización* (sobre todo en los últimos ciclos). La tendencia a este respecto es irreversible. El país necesita ante todo técnicos y especialistas y a ellos abre sus puertas la Universidad, aunque, como decíamos y repetimos, para ello haya tenido que sacrificar no poco sus tradiciones.
- *La investigación queda sólidamente enmarcada dentro de la Universidad hasta situarse en la cumbre de la jerarquía de los estudios universitarios*. No insistiremos más sobre lo dicho a este respecto; ello va muy de acuerdo con la actual línea francesa de favorecer al máximo el desarrollo de la investigación científica como pieza clave del desarrollo económico y social del país; de ahí el que la reforma asigne a la «investigación» el rango máximo dentro de la jerarquía de la Universidad.
- *Llamamiento a la colaboración de la industria, economía y comercio privados (de la empresa privada en general) con la Universidad*. Aparece bien clara en los Institutos universitarios de Tecnología, en los que, como hemos visto, además del personal docente típico de la enseñanza supe-

rior, se recurrirá al proveniente de los medios profesionales.

Respecto a dicha colaboración, es algo que hoy se impone por la fuerza misma de las circunstancias. Si es un hecho ya admitido que la empresa privada debe colaborar con los poderes públicos en el campo de la investigación científica, no hay motivos para que en algo tan íntimamente ligado a esto como la enseñanza universitaria no colabore también muy estrechamente. De tal colaboración no pueden esperarse más ventajas para ambas partes. Naturalmente, lo difícil será hallar la modalidad ideal de la aplicación del principio, para lo que se deberá empezar sobre base experimental con exclusión de todo dogmatismo preconcebido.

- *Importancia dada a los ejercicios prácticos.* Incluso en la Facultad de Letras, las clases prácticas adquieren la debida importancia; en general, la reforma tiende a dársela en todas las disciplinas.
- *Flexibilidad y prudencia en la aplicación de la reforma.*

Como vemos, el legislador no ha querido hacer tabla rasa del régimen anterior y así actúa paso a paso *sobre base más bien experimental*. De ahí que deje subsistir marginalmente no pocas de las instituciones del antiguo régimen (la *Agrégation*, por ejemplo, es un caso típico) y no se cierre la puerta a todo retoque y mejoramiento del sistema a medida que éste va dando sus primeros pasos. La flexibilidad en la aplicación la constatamos sobre todo en las *facultades discrecionales* que se otorgan al decano en casos determinados para no verse ligado en todo momento por la estricta aplicación de la ley.

* * *

Aún es pronto para juzgar los resultados; lo que es indudable es que los *principios* de la reforma se imponían ya desde hace tiempo dado el alto nivel de desarrollo económico y social del país y precisamente para conseguir que dicho nivel, en lugar de bajar, suba.

RECTIFICACION

En el trabajo «El estatuto del personal docente», aparecido en el núm. 189 (abril 1967), pp 29-31, de la *Revista de Educación*, del que es autor nuestro colaborador don Carlos Carrasco Canals, se incurrió en una errata en el antepenúltimo párrafo, que definitivamente quedaría reproducido como sigue:

«Si el Derecho administrativo es producto del suelo y del tiempo, como ha dicho Azorín en una de las mejores definiciones intuitivas que pueden darse de una materia y disciplina jurídica, podemos pensar que el tiempo de la enseñanza y el suelo en que se encuentra está excesivamente normado y deficientemente definido, con aparente paradoja (11).»

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

ENSEÑANZA PRIMARIA

El *Magisterio Español* ha venido recogiendo en días sucesivos reseñas de las lecciones impartidas en el *Curso de Educación Preescolar sobre Actualización de Técnicas Educativas*, que se ha celebrado en la Escuela normal «María Díaz Jiménez».

Aurora Medina justificaba al principio la razón de ser de este curso: «Para ser maestra de párvulos se necesita tener mucha juventud en el corazón, que es decir ilusión; capacidad de asombro, de creación; imposibilidad de cansancio, deseo de saber; mucha vocación, que es sentirse madre y saber reaccionar como educadora; mucho espíritu de sacrificio, que es estudio y trabajo constante para estar al día, para soportar el no ser comprendida, para divulgar ante los padres y la sociedad lo que ella sabe.» Para ejemplificar estas palabras de la inspectora central de Educación Preescolar y Primaria ha desfilado por la tribuna del curso una serie de maestras que han aportado su experiencia personal en contacto con los párvulos. Citaremos a tres:

- La profesora Josefina Rodríguez Álvarez ha hablado del *arte del niño*. Para ella, el arte en el jardín de infancia no es una actividad más que puede llenar cierto tiempo del programa. Las artes plásticas tienen un puesto fundamental, e informan el espíritu que debe reinar en todo momento en una clase preescolar. Sin embargo, es difícil hablar de una metodología; más bien es conveniente recomendar una compenetración con el espíritu que debe animar la actividad artística. Lo fundamental es lograr en la clase una *atmósfera creadora*. Hay que ayudar al niño a que saque lo que tiene dentro sin él mismo saberlo; hay que enseñarle a mirar, a ver, a imaginar (1).
- La profesora María Prats habló de *los trabajos manuales en la edad preescolar*. Su conferencia se dividió en los siguientes apartados: recortado, encolado, trabajos con palillos, pespunteado, tapices de papel, modelado, etc., y fué ilustrada con proyecciones de su libro *Burbujas de colores* (2).
- El curso se cerró con la lección de la profesora Angeles Gasset, que habló de las excelencias del *guiñol en la educación de los niños*. Al mismo tiempo, dentro de su pequeño escenario, dió una lección práctica, en la que los muñecos, que cobran siempre vitalidad en sus expertas manos, demostraron cómo se puede atraer la atención del niño y depositar en su mente verdades morales y sentido estético. Los ya conocidos personajes de su libro *Titeres con cabeza* desfilaron por el

(1) JOSEFINA RODRÍGUEZ ALVAREZ: «El arte del niño», en *El Magisterio Español*. Madrid, 22 de abril de 1967.

(2) MARÍA PRATS: «Manualizaciones», en *El Magisterio Español*. Madrid, 27 de abril de 1967.

teatrillo, en que se desarrollaba un drama que mantuvo extasiado al auditorio de maestras que lo presenció (3).

En la *Revista Española de Pedagogía*, el profesor Del Río comenta el *método para enseñanza de la música creado por la señora Justine Ward*, «método que constituye una conquista en medio de la confusión en que se venía desarrollando la metodología de la más sublime de las artes».

La sólida formación pedagógica de la profesora Ward justifica la importancia que ella concede a la pedagogía en la enseñanza musical. Desde el punto de vista pedagógico, el gran descubrimiento son *los juegos rítmicos*, propios para la enseñanza de los movimientos de ritmo a aquellos alumnos con aptitudes para directores de coros y orquesta. Por otra parte, en la exposición de las nociones musicales, lo mismo teóricas que prácticas, procede paso a paso con *orden ingenioso* de materias que se aprenden sin necesidad de esfuerzo, por su desarrollo en un ambiente de conversación familiar.

Finalmente, la señora Ward se propone alcanzar con la formación musical la elevación del espíritu, objetivo que consigue enseñando a sus alumnos, como coronamiento del método, las melodías gregorianas. No estará de más añadir que, para la mejor penetración de las ideas en las mentes infantiles, recurre a la *imagen*, sirviéndose de miniaturas maravillosas, debidas a la pluma delicada de las monjas benedictinas de Santa Cecilia, que ilustran las explicaciones teóricas.

Divide su comentario el autor en tres capítulos: «Aspecto técnico del método Ward», «Aspecto pedagógico» y «Etapas del aprendizaje en dicho método», que, a su vez, desarrolla en tres apartados:

- a) Etapa de imitación.
- b) Etapa de reflexión.
- c) Etapa del desarrollo (4).

ENSEÑANZA MEDIA

El profesor García Hoz publica una nota en *Revista Española de Pedagogía* que tiene como única finalidad llamar la atención acerca de la *extensión de las diferencias existentes entre los alumnos que forman un grupo aparentemente homogéneo*.

«La tradicional clasificación de los alumnos en las instituciones escolares intenta la formación de grupos homogéneos que faciliten la labor del profesor. Con tales grupos, en teoría, se puede impartir una misma enseñanza y obtener semejantes resultados en todos los alumnos del grupo. Las diferencias no desaparecen,

(3) ANGELES GASSET: «El guiñol de los niños», en *El Magisterio Español*. Madrid, 29 de abril de 1967.

(4) DEL RÍO SADORNIL, D.: «Didáctica de la música: el método Ward», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, abril-junio de 1966.

y para un observador superficial se proyectan en las distintas calificaciones que durante el curso, y especialmente al terminarlo, otorga el profesor a cada uno de sus escolares. Pero, salvando esta diferencia en las calificaciones, sigue privando la idea de que un profesor enseña a un grupo homogéneo. El mismo programa, los mismos libros, los mismos ejercicios, los mismos exámenes; todo igual, salvo el rendimiento de los alumnos. El profesor tiene conciencia de las diferencias entre sus alumnos, pero, al menos operativamente, entiende que tales diferencias no son lo suficientemente importantes como para que la acción docente haya de ser distinta.»

Según el informe publicado por la Asociación Nacional de Educación de los Estados Unidos sobre la enseñanza para los años próximos, estas diferencias entre los alumnos de grupos homogéneos son dignas de consideración. Con objeto de ver en qué medida las diferencias entre los escolares españoles se asemejan a las mencionadas de los escolares norteamericanos, se ha hecho una exploración en tres colegios de España con alumnos de enseñanza primaria y de enseñanza media. Y las consecuencias a que se ha llegado son las siguientes:

«Comparando las diferencias de edad mental con la edad cronológica media de cada curso, los resultados españoles presentan una menor variabilidad que la de los Estados Unidos. Así como la asociación norteamericana señala el rango de la variabilidad en una edad mental equivalente a las tres cuartas partes de la edad cronológica media, en los niños españoles podemos considerar que la variabilidad general mental equivale a la mitad de la edad cronológica media de los alumnos de cada curso.

Aun cuando en los colegios españoles las diferencias entre alumnos sean menores, son lo suficientemente amplias como para hacernos pensar si no deberíamos intentar un modo de agrupación de los escolares más flexible, de tal suerte que en ella encontraran aliente y estímulo adecuado a sus diferencias los alumnos que tan diferentes son.

Es muy duro pensar que en un tercer curso de bachillerato hay muchachos cuya capacidad mental está por debajo de la media normal de quienes ingresan en la enseñanza media, mientras hay otros cuya capacidad les situaría entre los alumnos de preuniversitario. Y, se me permitirá repetir, a unos y otros, los mismos programas, los mismos libros, las mismas exigencias» (5).

En la revista *Educadores*, fray Emilio Alonso del Prado se plantea el problema de la presencia en el bachillerato de una asignatura de cine.

«En muchas naciones —dice— ya existe la asignatura Cine en los planes de enseñanza media. En España, todavía no. No obstante, cada vez son mayores las voces que claman por toda la geografía nacional exigiendo esta inclusión.» Este hecho ha llevado al autor a plantearse la pregunta y a exponer en una serie de artículos las relaciones que existen entre el cine y la realidad juvenil contemporánea, entre el cine y la enseñanza, entre el cine y la moral de nuestros tiempos para dar una visión de conjunto a los educadores religiosos, a fin de que se cree conciencia del hecho real de la asistencia masiva de nuestros jóvenes al cine y de la no menos real y perentoria necesidad de formarles adecuadamente para juzgar por ellos mismos sobre el fenómeno cultural más resonante, más

original y más rebelde a fórmulas y cánones tradicionales del mundo contemporáneo.

En este primer artículo aborda el tema *cine y realidad juvenil actual*. Y después de afirmar que un rasgo característico de nuestra época es que asistimos a una civilización del ruido y de la imagen, echa de menos la existencia de un conjunto de ideas claras y orientadoras para que se reconozca al cine como un fenómeno cultural, como un fenómeno artístico, como un medio de "a-proximación" y de contacto con los otros semejantes. «Falta *desintoxicar* a nuestros niños y a nuestros adolescentes de su alimento semanal cinematográfico, de la droga barata e hipnótica que inconscientemente asimilan. No se debe propugnar la inclusión de la asignatura en el bachillerato a título de asignatura "científica" y advenediza en medio de un ambiente intelectual hostil y pseudo-desdenoso que la acepte cual espectáculo de feria o distracción de ignorante, sino como conocimiento logrado de un medio incorporado a la cultura de nuestro tiempo.»

La importancia del cine como objeto de cultura requiere que nosotros, educadores, dejemos de hacer manifestaciones jeremiáticas contra el cine-opio, el cine-hipnosis o el cine-estupefaciente, y nos apresuremos a descubrirle. Los procedimientos serán variados: desde lanzarse a la aventura más o menos asequible de la formación de un cine-club hasta los intentos más consistentes de un cursillo cinematográfico en los colegios, como el que se organizara hace algún tiempo en un centro escolar de Albacete; desde el envío del educador a los cursos veraniegos de la Universidad de Valladolid hasta la más o menos asequible constitución de una biblioteca de formación cinematográfica en el colegio que abra vocaciones, suscite dirigentes de *fórum*, o la llamada a algún estudioso, el comentario de una película de interés, etc. Es cierto que la imagen en la pantalla será objetivamente la misma para todos, pero dependerán del grado de formación de cada uno las reacciones y armonías que suscite luego particularmente en cada uno de los educandos (6).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La revista *Cuadernos para el Diálogo* ha lanzado un número extraordinario sobre la universidad. Se abre con un editorial, titulado «Encuesta sobre la Universidad», que, además de justificar la oportunidad de esta publicación y de ofrecer sus propias páginas para el diálogo a quienes se sientan en el deber de discrepar, atribuye a cada uno de los colaboradores la responsabilidad de lo que en ella se dice.

«En todo caso —afirma el editorialista—, nadie podrá negar que en esta encuesta sobre la universidad (encuesta no en riguroso sentido sociológico, obvio es decirlo, sino en el de consulta flexible y abierta) late la honda inquietud y el acuciante afán de superación de unos hombres que, dentro de las aulas académicas o fuera ya de ellas, quieren firmemente que la universidad sea una pieza esencial en el inmediato futuro de España.»

La monografía se divide en varios capítulos. El primero, titulado *Universidad y sociedad*, está compuesto por artículos de José L. Aranguren («Universidad y sociedad»), Enrique Tierno Galván («La universidad, instrumento de acción»), Sebastián Martín Retortillo («Las razones de la desconfianza»), Pedro Lain En-

(5) VÍCTOR GARCÍA HOZ: «Lo que hay tras *Los grupos homogéneos*», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, abril-junio 1966.

(6) FR. EMILIO ALONSO DE PRADO. O. F. M.: «El cine... al bachillerato», en *Educadores*. Mayo-junio de 1966.

tralgo («Lo que se enseña y lo que no se enseña en la universidad española»), Manuel Jiménez de Parga («Nuestra universidad y nuestra sociedad»), Angel Latorre («Universidad y Estado»), Pedro Altares («En torno a la universidad y pueblo»), Antonio Menchaca («Universidad y milicia»).

Hay un segundo capítulo dedicado a los problemas de las universidades de provincias; un tercero, titulado *Presupuestos y sistemas pedagógicos*, en el que colaboran Jesús Prados Arrarte («Los gastos de la educación superior en España»), Francisco José Ruiz Gisbert («Educación y desarrollo»), Adolfo Mañilo («Protección escolar e igualdad de oportunidades») y Luis Daufí («La nueva metodología educacional y la nueva universidad»).

Bajo el epígrafe *Los universitarios*, el sociólogo Saustiano del Campo estudia la procedencia social del estudiante de universidad, Antonio L. Marzal se pregunta si en la universidad hay crisis religiosa, Mariano Yela enumera las diferentes motivaciones del universitario al elegir carrera y, por último, Diego I. Mateo del Peral trata de los colegios mayores.

Tres artículos se dedican al profesorado. Mariano Aguilar Navarro aborda el problema del absentismo del catedrático y la vida universitaria, Jordi Sole Tura habla de algunos aspectos de la situación del profesorado no numerario y Maurici Serrahima traza una semblanza del catedrático.

La reforma de la Universidad es el tema que ha inspirado las colaboraciones de Fernando Sainz de Bujanda, de Gregorio Peces-Barba Martínez, Elías Díaz y Antonio Truyol.

Los juristas Oscar Alzaga («En torno a la ley de Ordenación universitaria»), Eduardo Cierco («Sancio-

nes de disciplina académica»), Antonio M. Badía («Autonomía universitaria») y Joaquín Ruiz-Jiménez («El reglamento de disciplina escolar») abordan algunos problemas jurídicos universitarios.

El debatido tema de *Universidad libre o estatal* lo tratan Eduardo García de Enterría («Sobre las universidades libres»), José Luis Sampedro («La ambigüedad del término»), Raúl Morodo («Dos puntualizaciones y una pregunta»), Julián Marías («El comienzo de la libertad») y José Luis Lacruz («¿Existe la universidad estatal?»).

El sindicalismo universitario lo abordan Antonio Jutglar y Carlos de Luxán Meléndez.

El último capítulo se titula *La universidad por dentro*, y contiene artículos de Rafael Domínguez Molinos («El universitario y el resto de su generación»), Eugenio Nasarre («Las relaciones profesor-alumnos»), José Félix Tezanos («Educación mutilada») y Joaquín Ruiz-Jiménez («Siete respuestas sobre la universidad»).

Se cierra el número con una encuesta socio-política realizada en la Universidad de Madrid con alumnos de la Facultad de Derecho, de la Escuela Técnica de Agrónomos y del Colegio Mayor «Pío XII». Cuatro son los temas sobre los que se ha querido sondear:

- Aptitudes.
- Problemas universitarios.
- Aspecto político («prensa» y «aptitudes políticas»).
- Arraigo (7).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(7) *Cuadernos para el Diálogo*. Número extraordinario. La Universidad. Madrid, mayo de 1967.

RESEÑA DE LIBROS

Enciclopedia de la nueva Educación.
APIS. Dirigida por José Luis Suárez Rodríguez. Dos tomos, 975 páginas. Madrid, 1966.

Como se afirma en el prólogo, esta enciclopedia responde a la necesidad de poner en manos de los estudiosos de las ciencias de la Educación un acervo sistemático de la problemática pedagógica, cuyo planteamiento responde a las últimas soluciones de las tareas educativas de nuestro tiempo. Y como esta tarea no es fácilmente realizable por una sola persona, si quiere hacerse con el mínimo de garantía científica e informativa, el director de la obra ha llamado a colaborar a un grupo de especialistas diversos que han hecho posible este empeño encomiable de condensar los diferentes ángulos de lo educativo de una manera provechosa.

Cuenta, pues, con la labor realizada singularmente por cada uno de los colaboradores, con plena libertad en la estructuración de su parcela respectiva, sin perder de vista la claridad, síntesis y condición que se debe exigir dentro del terreno que se domina, sin superposiciones que confunden o vaguedades que a nada conducen. Unase a esto la aportación bibliográfica adecuada que sigue siempre a los capítulos estructurados y se tendrá una idea del esquema general de la enciclopedia desde el punto de vista material.

El profesor Planchard, de la Universidad de Coimbra, notable especialista europeo y discípulo predilecto del profesor de Lovaina, mundialmente reconocido por su valía y calidad científica, Raymond Buyse, viene a traer aires de fuera de nuestras fronteras, tan necesarios para una revitalización de lo educativo con la competencia y elegancia que le caracterizan. Es esta la única firma extranjera que se integra con los restantes especialistas españoles y nos alegra de veras por la sencillez y claridad de sus ideas, además de su fuerte base psicológica que las apoya y fundamenta. Le conocí personalmente en el país vecino y en su participación en el Congreso Internacional de Pedagogía, y es verdaderamente un gran acierto el haberle llamado a colaborar por lo prestigioso de su trabajo.

Por otra parte, se han adoptado las normas internacionales de ordenación de los documentos científicos, lo cual facilitará la comprensión orgánica, el estudio sistemático y el trabajo formativo, con lo que se ofrece a los lectores un valioso ins-

trumento de consulta y de trabajo sobre los problemas pedagógicos ampliamente tratados en sus diversas facetas y entronques.

El tomo primero consta de treinta capítulos y de veintinueve el segundo, estando abarcado todo el posible panorama que de la educación pueda hacerse.

Comienza la obra dedicando los primeros capítulos a la exposición de la Educación como ciencia y arte en comparación con la Medicina, para abrirse luego en abanico el despliegue enorme de todas las facetas afines al contenido de la misma. Emile Planchard es el que abre brecha en los dos tomos; en el primero, para iniciar la exposición de los aspectos teórico especulativos de la educación; en el segundo, para dar paso a lo experimental en Pedagogía. Pero en ambos volúmenes se observa un acertado y riguroso orden lógico que ayuda a la adquisición de la verdadera noción de lo educativo y a su múltiple variedad dentro de un esquema orgánico sabiamente dispuesto.

En efecto, si quisiéramos expresar de modo gráfico la estructura plasmada en la *Enciclopedia de la Nueva Educación* podríamos representarla como una gran sinopsis abarcada en su continente por la Educación y en cuyo contenido se incluyeran una serie de variables, todas ellas importantes y vitales. En primer lugar, las ciencias correlacionadas y fundamentantes de la misma: Metafísica, Teología, Historia, Filosofía, Sociología, Política y Economía, que corresponden a los diez capítulos primeros, y que sitúa a la Educación en el plano superior general y de realización a alto nivel, sin descender todavía al pormenor del detalle de realización. Son aspectos que no pueden olvidarse porque han de informar y dar sentido a cualquier actitud y actividad educativa, la cual, por el hecho de serlo, tiene lugar en un marco social, histórico, político y en el que se da un sistema de valores de todo tipo que es imprescindible barajar.

Sería moverse en un mundo vacío e inexistente si se hubieran postergado o silenciado sólo por el prurito de hacer algo original; que se destaquen unos valores sobre otros o se incline la opinión particular hacia uno u otro polo, ya es aparte, pero en cualquier caso la educación siempre ha de contar con unas metas, con una finalidad intencional de perfeccionamiento y desarrollo que vienen más o menos dadas por el entorno socio-económico político, re-

ligioso, del ambiente en que la educación se desenvuelve; incluso, es justamente el que la justifica y desarrolla.

Después de este panorama total de visión amplia y generalizada de los fundamentos de la obra educativa, se desciende al plano de situaciones vitales del sujeto y que pueden incidir educativamente en él de modo directo o indirecto a través del medio; en este orden de ideas, se estudia la pedagogía del grupo, la familiar, la escolar y la ambiental en general, para luego detenerse en la femenina y en la educación especial, detallando así las modalidades posibles y necesarias dentro de los ambientes reseñados, puesto que en su interior se da la posibilidad de presentación. Junto a esta pormenorización del sujeto, se estudian las bases psico-biológicas de la educación y las concomitancias entre medicina, higiene escolar y educación como presupuestos de esta diferenciación subjetiva puesta de relieve en los capítulos once al diecinueve.

Un tercer escalón del contenido se ocupa del ciclo de enseñanza o educación en su aspecto longitudinal o de evolución progresiva, abarcando desde el párvulo hasta la pedagogía universitaria, pasando por la primaria, media y profesional, desgranado todo ello en los cinco capítulos siguientes.

A continuación es el aspecto personal del que dirige la educación el que llena el contenido de los capítulos veintiséis a veintinueve, dedicando por separado atención destacada al educador y a su personalidad, así como a su formación; si es importante fundamentar la tarea pedagógica, si se necesitan conocer las distintas situaciones ambientales que han de albergar al niño a través de su vida, no es menos decisivo el disponer de educadores idóneos que sean capaces de realizar esa labor de un modo auténtico y eficaz. Sin ellos, es punto menos que imposible alcanzar resultados provechosos, porque la educación no es obra de técnica fría, sino labor de contacto personal que forma y encamina al muchacho, casi sin darse cuenta, pero viviéndolo día a día.

Tampoco deja de tratarse de materialidad del marco físico del edificio escolar, del cual depende también, en buena parte, la disminución o aumento de los esfuerzos educativos empeñados en favor del niño. Con esto se cierra el primer tomo de la enciclopedia, que ofrece una visión panorámica de la educación en su perspectiva general.

En el segundo volumen se pone de manifiesto el aspecto cuantitativo o de medida de los hechos educativos de las tareas pedagógicas; es la cara experimental del problema, y se da también esa ordenación lógica y sistemática observada en el primero. Planchard inicia este segundo libro explayándose sobre el concepto de la experimentación en Pedagogía, y lo hace con la maestría del alumno aventajado que ha sido discípulo de un gran profesor. En efecto, Buyse, célebre maestro de la Universidad de Lovaina, ha sido el que impulsó a Planchard en esta rama de la investigación pedagógica, y han sido muchos los frutos cosechados por el discípulo en esta dirección, reflejados brillantemente en el capítulo primero.

Siguiendo después, en el primer escalón, se analizan los aspectos psicológicos aplicados directamente al estudio y aprendizaje, detallándose los tests como instrumentos de experimentación. Y de este tramo general de aplicación psicológica se derivan luego los resultados operados en la escuela en su faceta funcional y técnica, integrados en los siete capítulos dedicados, respectivamente, a orientación escolar y profesional, comprobación y periodización del trabajo, clasificación y promoción de alumnos, cuestionarios, programas y organización de tareas escolares.

Los medios y métodos de enseñanza, así como el material a utilizar en la educación de niveles y sujetos distintos y la tecnología educacional, se tratan en los nueve capítulos siguientes, que dedican sus páginas a la exposición de los libros de texto, medios audiovisuales, literatura infantil y juvenil, extensión cultural y alfabetización de adultos, con la información más moderna y la aportación puesta al día de las técnicas de documentación más en boga difundidas por los organismos internacionales de difusión e investigación pedagógica.

Queda para un último apartado la consideración detallada de la didáctica de las diferentes materias del programa escolar: Matemáticas, Lengua, Ciencias Físico-naturales, Geografía e Historia, Lenguas Modernas, Religión y Educación Física, expuestas con las innovaciones habidas hasta el momento en las técnicas de instrucción y con la motivación psicológica de las mismas, acertadamente desarrolladas por diferentes autores. Cierra el volumen segundo una extensa bibliografía pedagógica, aducida por el editor, con lo que se pone fin a la *Enciclopedia de la Nueva Educación*, la cual consigue su ambiciosa meta de reunir, en un todo sistematizado y lógicamente ordenado, lo más esencial de la ciencia de la Educación.

No hemos aducido los nombres de autores de los diversos capítulos, por que tratándose de colegas y amigos los que han intervenido en ella, hubiera parecido que se hacía propa-

ganda, ya que también la autora de la recensión colabora en la enciclopedia. Baste saber que se han reunido en ella, como artífices de las piezas que integran el mosaico, a profesores de universidad, de escuelas normales, psicólogos, especialistas en aspectos diversos, publicistas, etcétera, colaboradores que podían decir algo con responsabilidad y competencia. El estudioso podrá comprobarlo y valorar. Pero, desde luego, le rendirá un inapreciable servicio el manejo de la Enciclopedia APIS, por traerle a la mano, reunidos, aspectos que le obligarían a manejar muchos libros y con un enorme dispendio de tiempo.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

Resúmenes de Historia del Arte, por FERMINA SÁNCHEZ ARANDA, doctora en Filosofía y Letras y jefe de Negociado en la Sección de Estudios y Planificación del Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1966.

La colección de fichas cronológico-sinópticas que con aceptación general viene publicando SÁNCHEZ ARANDA (ya han visto la luz hasta con octavas ediciones la Geografía e Historia de España y Universal, Física y Literatura), se ve hoy enriquecida con esta *Historia del Arte* que comentamos.

El resumen consta de 18 fichas que presentan, apretada, pero con claridad meridiana (de ahí su valor pedagógico), todo el ancho y largo camino de la vida del arte, desde el prehistórico y el egeo, pasando por el árabe y romano, hasta llegar a nuestros días, el arte del siglo xx. Las últimas cuatro fichas están dedicadas a temas tan sugestivos como son el arte en la India y Japón, el arte americano precolombino y el hispanoamericano.

Estos resúmenes tienen la clara misión (como los ya publicados) de ser guía de estudio y panorama amplio para divisar a un primer golpe de vista grandes partes del saber. Por esto tienen un destino diverso: estudiantes del bachiller, preuniversitarios, universitarios y estudiosos en general, sin olvidar el papel principal que pueden desempeñar para los maestros y educadores, que encontrarán en estas fichas claros y útiles guiones para preparar sus clases.

En unas solas palabras (siguiendo la técnica de estos resúmenes), se puede decir que sirven para estudiar, repasar, preparar exámenes, consultar y orientar. Sin embargo, tres son los aspectos, sobre todo, que destacan en estas fichas:

1) Son *pedagógicas*, porque permiten al profesor y al alumno disponer en todo momento de una amplia visión del tema de estudio y de una rápida localización de fechas y datos de la asignatura.

2) Son *nuevas* porque su formato, realizado en cuadros cronológicos y sinópticos, permite retener de modo visual los conocimientos que exigen los nuevos métodos de enseñanza, ayudando a superar con éxito los exámenes y reválidas.

3) Son *prácticas*, porque su tamaño «tipo bolsillo» permite su fácil traslado y manejo al estar presentadas en cómodos estuches con índices de materias.

Auguramos a la autora muchas ediciones y éxito en estos resúmenes y esperamos de la doctora Sánchez Aranda que siga con su competencia y paciencia enriqueciendo esta valiosa colección con nuevas asignaturas.—FRANCISCO RICO.

RIOBÓ GONZÁLEZ, M.: *Psicopatología y pedagogía terapéutica* (diagnóstico, tests, formulario, objetivos y actuación pedagógica, formación y deontología del educador especializado), prólogo de F. LÓPEZ GETE y notas de GONZALVO MAINAR, Ediciones Morata. Madrid, 1966; 127 en cuarto.

Hacemos alusión al detalle del que prologa y pone notas porque ambos intervienen en otro segundo libro, que reseñamos inmediatamente después del que nos ocupa, y que adolece de los mismos defectos y lagunas que detallaremos por separado.

En primer lugar, se dice textualmente en el prólogo: «El libro del R. P. Manuel Riobó puede ser considerado como un deseo de responder a una inquietud de la sociedad por la atención a los subnormales y muy especialmente en lo referente a la educación y al planteamiento general de los problemas que entraña la pedagogía terapéutica. Este planteamiento puede ser abordado desde muy distintos puntos de vista y sobre bases diferentes. El P. Riobó lo encauza con unos criterios muy personales que responden a una formación y a unos puntos de vista específicos. Se dice también que en este libro el P. Riobó realiza una mayor aportación al desarrollo de la pedagogía terapéutica en España.»

Hemos querido conocer esos criterios prometidos, los puntos de vista específicos y la aportación personal, y no lo hemos conseguido, a pesar de haber analizado capítulo por capítulo; ni siquiera en el último, dedicado a la referencia sobre educación en el Concilio Vaticano II, se ve la originalidad, pues en el mismo epígrafe se hace una llamada que remite al lector al *Correo Gallego* de 2 de marzo de 1966, sin más.

Las 108 páginas que componen el contenido del libro están divididas en nueve capítulos, en los que todo son llamadas imprecisas, notas que ocupan a veces más espacio que el propio texto, y en las que se incluyen el índice y contenido completo

de cuatro autores, repitiéndose éstos a lo largo de toda la obra, como si no hubiera autores más representativos en la especialidad. El quid de esta perseveración está, no en que sirvan de aclaración a lo muy enrevesado del texto, sino en que el que pone las notas está más bien interesado en que se aireen las obras de Knapp, Mauco y Kelly, porque en ellas también ha tomado parte en la adición de notas.

Reina un confusismo enorme del principio al fin, porque el autor, al que se desconoce plenamente como especialista, aunque así se le presente en la obra, no sólo ignora el núcleo esencial del problema pedagógico especializado, sino que, además, no tiene ideas claras sobre los cometidos y personalidad del educador especializado, pedagogo terapeuta, psicopedagogo, psicoterapeuta que, unido al plagio inconsciente de autores a los que no digiere, convierten el libro en un mosaico de errores lamentable contra los que es preciso alertar.

Ya en el capítulo I, que titula «Orientación y delimitaciones», empieza por decir que la ortogénesis, como meta ideal del educador terapeuta, actúa sobre la dinámica de la personalidad manteniendo el equilibrio normal de los instintos, la precisión y eficacia del pensamiento perturbado y su adaptación correspondiente. En el segundo, que trata de las formas de pedagogía terapéutica se contradice palmariamente al querer definir la Pedagogía Terapéutica, enmascarar la fuente de donde tomó la referencia y silenciarla cuidadosamente para no descubrir el plagio; esta fuente es la REVISTA DE EDUCACIÓN en su número 167, diciembre de 1964, páginas 105-108, artículo publicado por quien hace la reseña titulado «En torno a la Pedagogía Terapéutica». He aquí la comprobación:

En la revista aludida decía su autora, en diciembre de 1964:

«Pedagogía Terapéutica significa lo mismo que Ortopedagogía o Pedagogía curativa: las tres expresiones responden a un mismo contenido, pues no son sino tres adjetivos similares referidos a un mismo nombre; ahora bien, no debe confundirse la Ortopedagogía con la Ortodidáctica, aunque ambas palabras lleven el mismo prefijo porque ambas hacen referencia a dos campos distintos: el ortopedagogo o pedagogo terapeuta se desenvuelve y trabaja dentro del marco de la inadaptación, cualquiera que ésta sea; el ortodidacta desarrolla su labor en el terreno de la normalidad. Hay una diferencia esencial respecto del sujeto sobre las cuales operan. La Ortodidáctica supone una acción correctiva, dentro de la instrucción del niño o muchachos normales. La Ortopedagogía se refiere de lleno a todos los que se hallan insertos en el área de la in-

adaptación, tengan o no que ver con el aspecto instructivo.

Una definición sencilla que exprese lo que esta ciencia significa se deriva de su propia etimología, la curación del niño inadaptado por medio de una educación apropiada. Este es y no otro el cometido de la Pedagogía Terapéutica: la estimulación de la evolución personal del niño o muchacho que presenta una deficiencia o inadaptación física, psíquica o intelectual con objeto de que salve las diferencias que le separan del normal, si ello es posible o de acercarle lo más posible a él.

Por su cometido expreso sobre la personalidad de esta categoría de niños, es obvio decir que la Pedagogía Terapéutica está en estrecha relación con el quehacer médico, ya que, en muchas ocasiones, la tara o deficiencia tiene una concausa orgánica que puede ser aliviada o eliminada con el tratamiento correspondiente. Cuando en el campo clínico los fármacos o dispositivos se dan por vencidos en sus posibilidades, el ortopedagogo tiene aún marco para actuar y del cual sacar provecho...

El señor Riobó copia descaradamente en la página 27: «Varias nomenclaturas caen dentro de la Pedagogía terapéutica—ortopedagogía, pedagogía curativa, educación terapéutica, psicodidáctica—que no son más que términos para expresar una misma cosa o una misma actividad. La Pedagogía Terapéutica es en sí misma una pedagogía curativa, mejor dicho, una educación que cura y una curación que educa.»

Sigue plagiando en la página 28: «la palabra Ortopedagogía responde también al mismo contenido de la Pedagogía Terapéutica. No debemos confundir la Ortopedagogía con la Ortodidáctica, aunque el prefijo sea el mismo. La Ortodidáctica se refiere a los sistemas y métodos de instrucción en función de la enseñanza. La Ortopedagogía debe limitarse al área de la reeducación y educación, tengan o no relación con el aspecto instructivo del niño.»

Y continúa copiando en la página 30, diciendo: «Pero como las taras o deficiencias tienen una concausa orgánica, la Pedagogía Terapéutica tiene que estar en estrecha colaboración con el quehacer médico. Sin embargo, una vez restablecido el trastorno orgánico, continúa aún el ortopedagogo con sus técnicas reeducativas...» Creemos más que suficiente esta muestra para dar una idea general de la calidad del libro y competencia del autor; en cuanto a las ideas y conceptos totalmente equivocados, en lo que parece de su propia cosecha, el párrafo del segundo capítulo, página 28, lo corrobora: «Por tanto, la Pedagogía Terapéutica, en cuanto pedagogía, utiliza y aplica los *test* en la función educadora y en cuanto Terapéutica debe

emplear todas las técnicas proyectivas de la Psicología Clínica.» Ha confundido o no sabe distinguir entre medios de diagnóstico—*test* y técnicas proyectivas—y medios educativos o de rehabilitación personal, por lo que la tarea pedagógica, según este concepto, no existe.

Lo mismo sucede cuando trata de los sectores de la reeducación, en el capítulo tercero, de los cuales solamente los trastornos del desarrollo y conducta son competencia del tratamiento pedagógico curativo, mientras que los demás citados sólo son beneficiarios de los cuidados neuropsiquiátricos, por ser característicos de enfermos mentales; pero el autor los incluye en lo pedagógico como panacea universal.

Más adelante vuelve a remarcar que las técnicas educativas son los *tests* y sigue confundiendo al educador con el psicoterapeuta, manejando de prestado conceptos psicoanalíticos con las consiguientes incorrecciones y equívocos. Continúa luego aduciendo fichas de examen psicotécnico y orientación profesional sin referirse al deficiente, e incluye el programa de formación de profesores especializados en Pedagogía Terapéutica, inclusión oficiosa por cuanto el programa en cuestión no se ha impreso públicamente, ya que está sujeto a reformas progresivas hasta cuajar en su estructura definitiva.

La inclusión del programa ya supone una incorrección, pero, además, pone de manifiesto la miopía sobre el problema, ya que es el que correspondió a los primeros momentos (formó parte del profesorado de los cursos de formación) y está plagado de errores de forma y fondo, que el autor y la persona que se los haya facilitado no han sabido siquiera descubrir y comentar. Sin duda lo que necesitaban eran llenar páginas y eso basta.

En conclusión, es una obra desprovista de valor formativo en el aspecto científico y deja mucho que desear en el moral, a pesar de vestir hábitos tales el desconocido autor que falta a los más elementales derechos de propiedad intelectual, silenciando bibliografía, para que no se conozca el fraude. Hasta para recopilar obras y datos sobre un aspecto determinado es necesario poseer una estructuración mental precisa y orientadora que coordine los diferentes elementos dispersos en obras y los dé unidad, sin perder de vista la sinceridad; y ni siquiera esto se observa en el libro que comentamos. No comprendemos cómo la prestigiosa trayectoria de Morata se haya desdibujado con la publicación de esta obra, aunque también nos hacemos cargo de que, estar impuesta en todas las ramas de la ciencia y el arte, supondría la posesión de una cualidad sobrehumana.

GONZALVO MAINAR, G.: *Educación especial*. (Organización escolar y didáctica, normas y legislación, enseñanza privada.) Prólogo de F. López Gete, 264 págs. en cuarto.

En esta obra el revisor de las notas del anterior se convierte en autor y como en el anterior todo lo que se dice es a base de citas bibliográficas reiteradas de Mauco, de Knapp y reproduce incluso muchos de los gráficos insertos en el libro anterior.

Su título no responde por completo al contenido, porque de referirse exclusivamente a ella el libro hubiera quedado reducido a cien páginas, sin que supusiera una mutilación; es, más bien, una miscelánea sobre aspectos didácticos generales que no tiene aplicación práctica en la educación con deficientes o inadaptados y que no debieran haberse englobado bajo el epígrafe general de educación especial porque específicamente no se refieren a ella. Por otra parte, ha quedado ya superado el concepto de niño especial como se define al bien dotado, precisamente por lo equivoco de esta denominación y la de anormal. Le remito al autor al número 170 de esta revista, porque en el artículo titulado *Inadaptaciones e insuficiencias*

en el campo de la Pedagogía Terapéutica se trataba de la terminología mencionada y tampoco se alude bibliográficamente a ella.

Los esquemas de escalonamiento del retraso mental, cuya paternidad no se aduce, corresponden a las declaraciones de la OMS, cuyo criterio de recuperabilidad ha variado de algunos años a esta parte, porque, al principio, sólo admitía como recuperable, en general, a los insuficientes con cociente intelectual de 50 para arriba. Pero incluso está confuso el esquema por cuanto se coloca el mismo calificativo de educable a tres categorías de retrasados mentales, cuando en realidad la gradación es: casos límite entre normalidad y retraso asimilable a la normalidad con mayor tiempo de aprendizaje, casos de retraso instruíbles, de retraso educables leves y severos, y retrasados profundos.

Las siglas con las que mecaniza o pretende mecanizar el encuadramiento de cada niño en una categoría de inadaptación o deficiencia huelgan totalmente, ya que igual que en Medicina no hay inadaptaciones, sino inadaptados, y en una misma afección cada niño tiene peculiaridades distintas; las únicas siglas que encasillan al deficiente en los expedien-

tes son sus iniciales y no la de algo abstracto que a cada uno afecta de manera y extensión diferente.

De legislación, sobran los cuatro apartados últimos que no tienen nada que ver con educación especial propiamente dicha, y algunos de los epígrafes contenidos en los otros.

Se observa una visión unilateral del problema y una bibliografía muy poco al día, en lo que a educación especial se refiere, que es el título con que se encabeza el libro y el contenido debería responder al mismo. Por supuesto, no existe referencia alguna a los artículos publicados en esta revista, muy numerosos sobre la especialidad, y no por desconocimiento de la mencionada revista, ya que se cita un artículo publicado por un señor en el número 143, del año 1962, y desde el 1957 hasta ahora la autora de esta recensión ha publicado periódicamente trabajos originales, información del extranjero y recensiones de libros. La omisión es intencionada como en el anterior, evitándose comparaciones que pudieran resultar un demérito. La publicación de un libro exige sinceridad y amplitud de horizonte, aunque tengamos que apoyarnos en los demás porque de lo que tratamos no estemos debidamente impuestos.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

INVESTIGACION Y DESARROLLO

El proyecto de la Comisión de Investigación del Plan de Desarrollo es que en el año 1971 España gaste en investigación científica y técnica el 0,7 de su producto nacional bruto, frente al 0,3, aproximadamente, que venimos gastando ahora... En millones de pesetas sería pasar de unos 3.000, que aproximadamente gastaremos este año, a 11.000 en 1971, teniendo en cuenta el incremento acumulativo del 6 por 100 anual. En número de investigadores con título superior sería pasar de los 2.800 de la actualidad a poco más del doble, unos 5.800, con un crecimiento anual del 20 por 100... Claro es que todo esto no es más que un proyecto que requiere la aprobación de la Comisaría del Plan de Desarrollo.

Las palabras fueron dichas por el subsecretario de Enseñanza Superior e Investigación, don Juan Manuel Martínez Moreno, en la rueda de Prensa celebrada en el Ministerio de Educación y Ciencia, con motivo de la entrega a los periodistas del libro-informe: «La investigación científica y técnica y sus necesidades en relación con el desarrollo económico en España.» El doctor Martínez Moreno es presidente de la Comisión de Investigación del II Plan de Desarrollo, y durante el diálogo que se produjo durante la rueda surgió la pregunta de qué iba a ocurrir con la investigación en el segundo Plan.

El déficit de investigación puede frenar el desarrollo

«La investigación española es deficitaria en relación con otros países similares al nuestro, tanto en el número de personas a ella dedicadas, como en los medios económicos puestos a contribución, y que en su mayoría proceden del Estado—dijo el señor Martínez Moreno—, que era una de las dos conclusiones más generales a que conducen los datos consignados en el libro-informe.

Este déficit—añadió— puede frenar considerablemente, si no se le pone pronto remedio, el desarrollo económico-social del país.»

La otra de las conclusiones más generales a que se llega en el informe es la existencia de «un desequilibrio entre la investigación propiamente

tal, pura o aplicada, y el desarrollo industrial de sus resultados. Este desequilibrio—afirmó el subsecretario— se debe principalmente al escaso esfuerzo investigador de las industrias.»

Causas del desarrollo

En el informe se dice—página 280 y siguientes— que desde 1950-1951, España ha conocido un ritmo de crecimiento rápido y, a veces, incluso muy rápido. Este crecimiento se mantuvo hasta 1964, fecha hasta la que se recogen datos.

«Este nivel de crecimiento muy rápido—la tasa del crecimiento del producto nacional bruto pasa de 5,4 por 100 al 11,7 en 1963— parece desmentir la existencia de cualquier vínculo entre el desarrollo económico y los gastos efectuados por España en el terreno de la investigación, que en el mismo período no dedicó más del 0,2-0,3 por 100 de su producto nacional bruto a la investigación y desarrollo.»

«Esta circunstancia sirve, agrega el informe, por otra parte, de argumento a los que pretenden minimizar el papel que podría jugar en la evolución económica una investigación científica española a la que se facilitan los medios de desarrollarse eficientemente. Por eso conviene abordar de frente este problema y hacer ver claramente los límites y los fallos que presentan los argumentos que tienden a negar el valor de un desarrollo de la investigación científica y tecnológica nacional.»

Podían haber sido más importantes

«Efectivamente, es exacto que la investigación científica española ha jugado un papel muy secundario en el reciente desarrollo. Admitido esto, es posible, sin embargo, demostrar:

Que el crecimiento inmediato pasado ha sido posible por la conjunción de una serie de factores y circunstancias, de los cuales algunos de ellos están actualmente en vías de transformación o desaparición, creando una situación nueva en la que el desarrollo económico del país dependerá mucho más que en el pasado del factor Investigación más Desarrollo.

Que los éxitos alcanzados por la economía española hubiesen podido ser aún más importantes si su investigación científica hubiese sido alentada y desarrollada y sus esfuerzos hubiesen sido orientados hacia la solución de determinados problemas urgentes, particularmente en la agricultura.»

Agricultura y concurrencia internacional

Estas dos afirmaciones del informe se justifican a continuación con un análisis general de las características del crecimiento aludido, principalmente a través de tres campos distintos, que los podíamos agrupar de la siguiente forma: estudio de la balanza de pagos; modificación de la estructura de la población activa, como factor interno decisivo del crecimiento y los principales fallos del desarrollo.

Sobre este último campo el informe dice lo siguiente: La prueba más clara del carácter totalmente insuficiente de los esfuerzos hechos hasta ahora para desarrollar la investigación científica y técnica y vincularla a los problemas que se presentan en el crecimiento de la economía española, viene dada por: La incapacidad del sector agrícola para adaptar su oferta a las exigencias de la demanda interior y exterior, tanto desde el punto de vista de la cantidad como del de la calidad de los productos y la incapacidad del sector industrial para desarrollar un número suficientemente importante de producciones susceptibles de afrontar la concurrencia internacional.

Análisis de las exportaciones

A continuación el informe analiza cada uno de estos dos factores y añade: «Un desarrollo importante de las exportaciones españolas en el porvenir exigiría un aumento de los gastos de investigación científica y técnica por la razón principal de que la mayor parte de las modalidades de los acuerdos técnicos o de compra de patentes o licencias tienden a reglamentar severamente la exportación de los productos fabricados en el marco de tales convenios. Los acuerdos técnicos restringen generalmente la venta de los materiales o

elementos sujetos a los métodos importados, bien sea al territorio nacional exclusivamente o a ciertos países limitados y claramente especificados. La introducción de técnicas extranjeras ha permitido, ciertamente, un desarrollo muy importante en el consumo y las inversiones internas. Unas acertadas legislación y disposiciones de distinto orden procuran y consiguen conciertos más aceptables a los intereses españoles. Pero de cualquier forma, únicamente los productos fabricados sobre la base de una investigación científica y técnica propia podrán ayudar al futuro de las exportaciones.»

El libro-informe

El libro-informe, objeto de la rueda de Prensa con el subsecretario de Enseñanza Superior e Investigación, ha sido redactado en virtud de un acuerdo firmado con la OCDE en diciembre del año 1963. En su elaboración trabajaron, durante tres años, un grupo de expertos adscritos a la Dirección General de Promoción y Cooperación Científica. Este grupo realizó una detenida encuesta en los centros de investigación españoles, oficiales o privados, en las Universidades y centros de Enseñanza Superior y en las industrias, al objeto de analizar la situación de la investigación en nuestro país. Los datos recogidos se refieren fundamentalmente al año 1964. El jefe de trabajos fué el economista Nieto Huerta, con quien colaboraron los señores Bermúdez de Castro, Moreno García, Ramírez Pascual y Sánchez Cela, a lo largo de los años 64 y 65. También colaboraron activamente el experto de la OCDE François Chesnais y el vicesecretario de la Comisión Asesora de Política Científica, don José María Pombo Angulo.

Dos partes principales

Consta el libro de dos partes principales. En la primera se presenta un análisis de la estructura actual de la investigación española y de los recursos de que dispone tanto económicos como humanos. La descripción de nuestras organizaciones investigadoras se distribuye en cuatro capítulos, correspondientes a los sectores de la Enseñanza Superior, centros de Investigación del Estado, Asociaciones de Investigación e Industria Privada, y se completa con un estudio detallado de los grandes organismos oficiales de investigación dependientes de los diversos Ministerios. Al final de esta parte se inserta un resumen de conjunto del estado de la investigación española, referido al año 1964, con tablas comparativas sobre gastos y personal, de donde resultan una serie de recomendaciones para el futuro.

Planificación de la investigación

La segunda parte del trabajo contiene un ensayo metodológico con vistas a una planificación general de la investigación en relación con las necesidades del desarrollo económico y social. Comienza con un análisis de dicho desarrollo y sus tendencias recientes, justificando la necesidad de un aumento de gastos de investigación en los próximos años. Y continúa con dos capítulos que tratan de definir una estrategia para el desarrollo de la investigación en el sector industrial y en el sector agrícola.

Como anexos se incluyen en el libro dos estudios sectoriales piloto sobre las necesidades de la investigación en la industria de conservas vegetales y en el subsector de la ganadería.

Otros estudios similares

Paralelamente con el estudio español se han realizado otros similares, siempre por contrato con la OCDE, en Italia, Grecia, Turquía, Yugoslavia, Portugal e Irlanda. A fines del pasado mes de marzo se celebró una reunión en París de los diferentes grupos de trabajo, al objeto de examinar los informes redactados hasta la fecha por los diversos equipos que habían dado cima a su trabajo, entre ellos el de España. Asistimos a esa reunión los señores Alvarez Ossorio, Cotorruelo, Moneo, Pombo Angulo y yo mismo. El libro español fué objeto de una muy favorable acogida por los expertos de la OCDE, llegando a decir el señor Piganiol, antiguo delegado de la Investigación Científica y Técnica en Francia, que no vacilaba en afirmar que el documento era uno de los mejores que le había sido dado leer sobre la materia; alabanzas que, por otra parte, no impidieron un examen profundo y crítico de éste, como de los demás estudios presentados, en el cual se pusieron de relieve aquellas cuestiones en las que precisa continuar trabajando para llegar a establecer planes racionales de desarrollo de la actividad investigadora en los diversos países, de acuerdo con su situación actual y el ritmo de crecimiento de su nivel económico.

No es un libro blanco

«Conviene precisar—dijo el doctor Martínez Moreno—que el libro no es un Libro Blanco, es decir, una obra de propaganda sobre el esfuerzo investigador español, sino una presentación realista de los efectivos de investigación españoles y una crítica imparcial de su situación en el momento actual, en la que se procura poner de relieve todas las deficiencias observadas. Tampoco puede considerarse esta obra como un temario de nuestra investigación, pues su

énfasis principal se centra en las estadísticas, que indican el número de investigadores en cada centro, su formación, su situación administrativa, medios de trabajo y recursos económicos; la breve enumeración que se hace de temas de trabajo ni es exhaustiva ni está organizada en forma que permita dibujar un panorama general de la investigación de los diversos sectores, muy difícil de trazar y propio más bien para lectores muy especializados en cada campo.»

Acompañaban al subsecretario el director general de Promoción y Cooperación Científica, don José Ramón Pérez Alvarez Ossorio, y el vicesecretario de la Comisión Asesora de Política Científica, don José María Pombo Angulo.

OBTENCION DEL GRADO DE DOCTOR EN INGENIERIA Y ARQUITECTURA

Para obtener el grado de doctor los arquitectos o ingenieros de los planes de estudios de 1957 deberán aprobar la tesis doctoral correspondiente.

El arquitecto o ingeniero que aspire a doctorarse propondrá al director de la escuela en que haya terminado sus estudios el tema de la tesis y el director de la misma. El director del centro someterá estas propuestas a la Junta de Profesores, que procederá a las designaciones correspondientes en el caso de merecer su aprobación.

Podrá ser director de tesis cualquier catedrático de Escuela Técnica Superior o un especialista en la materia objeto de la tesis que ostente el grado de doctor.

La tesis doctoral será un trabajo original de rigurosa investigación científica, técnica o artística sobre materia que esté en relación con las enseñanzas de la escuela, y significará, por su contenido y extensión, una aportación positiva al estudio del tema sobre que versa.

Elaborada la tesis, el director de la misma autorizará, por dictamen escrito y razonado, su presentación. Cumplido este requisito quedará depositado, durante quince días, en la Sala de Juntas de la escuela, un ejemplar de la tesis para que pueda ser examinada por los catedráticos numerarios de la misma, cualquiera de los cuales podrá dirigirse al director del centro, en escrito razonado, pidiendo que la tesis sea retirada.

Oído el director de la tesis, el director de la escuela someterá la admisión de la misma a la Junta de Profesores, y si ésta acordase que siga su trámite, se nombrará el tribunal que la ha de juzgar, debiendo presentar el doctorando cinco ejemplares de la tesis a partir del momento en que el aspirante tenga noticias de su admisión.

El tribunal estará constituido por el Director de la tesis y cuatro ca-

tedráticos numerarios nombrados por la Junta de Profesores. Si en la propia escuela no existiesen suficientes catedráticos especialistas serán designados catedráticos de otras Escuelas Técnicas Superiores o de Universidades hasta completar el mínimo de tres especialistas.

Siempre que un catedrático deba forma parte de un tribunal de tesis doctoral fuera del lugar de su destino, se solicitará la correspondiente comisión de servicios del Ministerio de Educación y Ciencia.

El mantenimiento y defensa de una tesis doctoral tendrá que hacerse en sesión pública, que se anunciará oportunamente por los medios normales, con señalamiento de lugar, día y hora.

El ejercicio consistirá en la exposición hecha por el doctorando, en el plazo máximo de una hora, de la labor preparatoria realizada, fase de investigación, análisis de fuentes bibliográficas y toda clase de medios instrumentales de que se ha servido.

Seguidamente desarrollará el contenido de la tesis y las conclusiones a que ha llegado.

Por los miembros del tribunal podrán presentarse al candidato las objeciones que consideren oportunas, a las que el doctorando deberá responder, pudiendo fijar el tribunal las bases para esta contestación.

Terminado el ejercicio, el tribunal en sesión secreta le adjudicará la calificación, que podrá ser la de sobresaliente, notable, aprobado y suspenso, y constará en las actas que se formulen.

Anualmente la Junta de Profesores de cada escuela podrá adjudicar un premio extraordinario a la mejor tesis presentada que haya sido calificada de sobresaliente.

Las tesis deberán ser publicadas, dentro de lo que permitan las consignaciones presupuestarias de la escuela respectiva, pudiéndose establecer a este fin un sistema de colaboración económica con otros organismos o con los interesados.

Se hará constar necesariamente en la publicación su carácter de tesis doctoral, la escuela que colaciona el grado, el tribunal que la aprobó, calificación otorgada y el nombre del director de la tesis. En todo caso, la publicación se hará en volúmenes que formen series, cuyo formato y demás condiciones se establecerán uniformemente por cada escuela.

La mención del título de doctor en un documento oficial deberá ajustarse a las denominaciones que establece el número cuatro del artículo 12 de la Ley de 20 de julio de 1957 e ir acompañada, en su caso, de la especialidad cursada y siempre de la indicación de la escuela en la que se ha obtenido el título.

EDUCACION Y DESARROLLO

Don Agustín Cotrullero Sendagorta, catedrático de la Universidad de Madrid y subcomisario del Plan de

Desarrollo, ha pronunciado la tercera conferencia del ciclo «Fin de curso», en el Colegio Mayor de la Moncloa, de Madrid, sobre «La educación, sector estratégico del desarrollo».

Comenzó señalando que sería sólo una visión parcial del problema pretender realizar los estudios sobre la educación con las miras puestas exclusivamente en posibles resultados económicos que se derivarían de una determinada política educativa. Por ello propuso considerar cuatro objetivos fundamentales a desarrollar: conseguir la igualdad de oportunidades según las personales potencialidades del individuo; pretender elevar al máximo el nivel cultural de los individuos, y el de la colectividad, y, por último, un fin exclusivamente económico: la formación de capital humano.

En cualquier caso, siempre habrá que resolver cuatro cuestiones prácticas: cuánto debe gastarse, cómo debe distribuirse el gasto, quién debe sufragarlo y bajo qué marco institucional debe realizarse la política educativa.

España gasta en educación, más o menos, lo mismo que los Estados Unidos en 1913, año en que USA tenía una renta parecida a la nuestra del último ejercicio. No obstante, estudios recientes de la Unesco revelan que no se puede establecer un paralelo entre países considerados en momentos histórico-temporales distintos, porque la enseñanza de nuestra hora resulta bastante más cara que la de hace cincuenta años.

El profesor Cotrullero recalcó que los países semiavanzados al estilo del español deben dedicar normalmente el 35 por 100 del gasto para enseñanza, a la primaria, el 40 por 100, a la media, y el 25 por 100, a la superior. Hizo notar que el bachillerato elemental debería incluirse en la enseñanza elemental obligatoria, y que la enseñanza no termina nunca, por lo que debe prestarse atención a la de adultos y subnormales.

Por último, el conferenciante se refirió a una serie de opciones que debe resolver previamente la política económica. La disyuntiva tecnología versus humanidades, que desde el punto de vista económico se resuelve en caso de crecimiento rápido, a favor de la técnica, y en el de estados ya maduros, en favor de las humanidades, que garantizan mejor las libertades fundamentales de los individuos.

EDUCACION CONFORMADORA DE LA JUVENTUD

Continuando el curso organizado por el Instituto Municipal de Educación sobre el tema «Problemas de la infancia y de la juventud en el mundo actual», ha pronunciado una conferencia el catedrático de la Universidad de Madrid don Mariano Yela Granizo.

Arrancó el señor Yela su disertación desde el enunciado mismo del curso, planteándose los problemas que el mundo actual vive. Definió al mundo como la realidad a la que el hombre está abierto en tanto lo habita y le da un sentido, que no siempre ha sido igual en la Historia.

El sentido de hoy es la universalidad y la igualdad en dignidad en todos los hombres. Por eso la actitud del hombre es dialéctica. Está instalado a través de la ciencia y de la técnica, pero no tiene fe en ellas. Esta dialéctica característica es de dominio y de evasión, cuyas tres directrices principales son: el marxismo, que lucha por la felicidad humana; la cristiana, de la fe que quiere encarnarse en la realidad del mundo, y la de la angustia, de la que el hombre no puede evadirse. En ese mundo, el hombre está instalado en el problema común de la liberalización y de la esclavitud, y sólo puede ser libre por la educación.

La infancia es la etapa en que se constituye la personalidad humana, en vía de su liberalización o su enajenación. Se libera la personalidad si recibe protección afectiva y efectiva.

Es competencia de los educadores que todos los padres den pan con amor. El punto capital del sistema educativo es la familia. Pero el niño tiene que sentir la libertad de crecer física y espiritualmente. En nuestro mundo, el niño precisa un amor comprensivo, y para ello es necesario paz y tiempo.

La etapa siguiente, la juventud, es la apertura a sí mismo. La conciencia del señorío sobre el propio yo. Es el descubrimiento de la soledad, que no es aislamiento. Es esta de la juventud la etapa de la caída de los ídolos. Por eso caen los padres y los educadores, considerados hasta aquí como verdaderos ídolos. Lo que precisa entonces el joven es que le queden, al menos, como tales padres y educadores, ya que no como ídolos.

La educación de la juventud es conformadora. El educador tiene que formarse con él. Ha de encontrarse en el terreno personal. Para que el educador encuentre al educando es preciso hacerlo al trato más libre, más dueño de sí. Educa el que sabe aceptar, el que sabe comprender.

LA SOBRECARGA DEL TRABAJO ESCOLAR

El matutino «Arriba» ha solicitado del delegado de Educación del Ayuntamiento de Madrid unas declaraciones sobre el trabajo del escolar en España. Por su interés se reproducen los aspectos más interesantes.

—Señor Aparisi, existe la creencia general de que el trabajo de nuestros escolares es excesivo. ¿Cree usted que está sobrecargada la jornada escolar?

—Considero que aciertan quienes estiman que el trabajo de los escolares españoles es excesivo. Coinciden en ello médicos, pedagogos y padres de familia. Y no sólo la jornada escolar está sobrecargada, sino que, a mi modo de ver, lo que está es muy mal organizada. Y esto afecta a los distintos niveles de la enseñanza, pero de manera especial a la Enseñanza media. Claro es que el problema no es sólo escolar, sino que las deficiencias que en este campo observamos, en gran parte, son consecuencia de una anárquica jornada laboral en la que se mueven los españoles. Se ha denunciado muchas veces esa gran anomalía de que una familia en la que existan cuatro hijos en edad escolar se producen tales confusionismos en horarios que es frecuente el hecho de que la familia, entendiéndose como tal el matrimonio y los hijos, difícilmente pueden reunirse en ese ambiente necesario y altamente formativo de una auténtica vida familiar. Teóricamente hay unas horas lectivas que hemos de reconocer se ajustan a las conveniencias de una sana pedagogía; pero la realidad es que al margen de lo que constituyen «unidades idénticas» el escolar ve recargado su trabajo de forma tal que actúa siempre con una sensación de agobio.

Que el niño español—al menos teóricamente—se ve obligado a dedicar muchas más horas al estudio que el niño extranjero es un hecho que no se puede poner en duda. Corregirlo es algo tan necesario que si no lo hacemos ello será en perjuicio de esa formación que se echa de menos cuando se llega a la Universidad y se advierten los enormes fallos de unos primeros años de Enseñanza media deficientemente cursados.

—En España aún está muy extendida la costumbre de los «deberes» en casa y el recurrir al «profesor particular»; ¿no es esto índice de una deficiencia sustancial de la enseñanza española?

—Efectivamente, que en estos primeros años de Enseñanza media y aun en los últimos de primaria la escuela no cubra en su totalidad la acción formativa, es un fallo lamentable. Pero lo que más nos sorprende es que en un orden legislativo todo parece perfecto; sin embargo, en el terreno de la realidad, los propios centros vulneran disposiciones oficiales y suplen su deficiencia formativa con unas tareas fuera de horario escolar que le vienen impuestas al muchacho si al terminar el mes se le exigen unas buenas notas. En el número 62 del «Boletín Informativo» que publica la Oficina Iberoamericana de Educación, en un artículo que titulaba «Limitación de la jornada escolar», leíamos estas acertadas palabras: «El alumno, sobre todo en Enseñanza media, debe realizar su diaria labor en el centro a donde acuda y de acuerdo con el ho-

rario que le señalan las disposiciones legales. Pero, en la práctica, muchos centros imponen a los alumnos trabajos extra fuera de horario para realizar en su domicilio. Frente a esta anomalía, que hace prácticamente inoperante los límites de horario que marcan los planes de estudio, se han tenido que dictar disposiciones que limitan la jornada escolar». Y nuestra sorpresa, cuando leíamos este artículo, era todavía mayor, porque en un decreto que establecía una reducción de asignaturas en el plan de estudios del bachillerato, concretamente sobre jornada escolar, se leía lo siguiente: «Queda prohibido encomendar a los alumnos trabajos para ejecutar fuera del centro. Los que con carácter extraordinario se les encomienden se someterán a la previa aprobación del jefe de estudios».

Como usted verá, si se cumpliera lo legislado el problema no existiría o quedaría muy atenuado.

—¿Cuál es su opinión sobre la media jornada escolar, aceptada ya por numerosos países?

—Creo que hablar de media jornada escolar es impropio. Si las horas lectivas hoy necesarias para desarrollar los cuestionarios de cualquier plan de estudios deben cumplirse con exactitud, no cabe refundir en una media jornada lo que exige forzosamente de un margen de tiempo superior a ese espacio tan corto de media jornada. Ello quiere decir que si por media jornada entendemos un procedimiento de «formación acelerada» o «intensiva» en la niñez y en la juventud, nos parece, con todos los respetos, un soberbio disparate. El escolar necesita que sus actividades se desenvuelvan en un margen de tiempo en el que se puedan conjugar unidades didácticas, recreos, estudios, descansos; en resumen: unas horas que no encajan en esa media jornada. Hay incluso quien apunta que la media jornada podría derivar en un doble aprovechamiento de locales, y seguimos creyendo que esto es también un disparate. Ni a los docentes ni a estos locales escolares se les debe pedir un mayor rendimiento que el de una normal jornada. Sería en perjuicio de la función educadora, tan importante como la formativa, y entonces quebrarían por su base todos los magníficos postulados en que hoy se apoya la educación española.

Otra cosa sería el hablar de una jornada que evitara los desplazamientos matutinos y vespertinos del escolar, como sucede, por ejemplo, en magníficos centros educacionales del extranjero—principalmente en Estados Unidos—, donde iniciándose la jornada a hora mucho más temprana que en España—por lo general, a las ocho de la mañana—, el niño permanece en el centro hasta las cinco de la tarde, haciendo su comida del mediodía—por lo general muy ligera—en el colegio y re-

integrándose a una auténtica vida familiar a partir de aquella primera hora vespertina. Supone esto un cambio muy radical en las costumbres españolas; son muchos quienes propugnan por esa jornada continuada que deja para solaz y esparcimiento familiar unas horas que a los españoles les están vedadas. Quizá pudiera interpretarse que una estancia en el colegio desde las ocho de la mañana hasta las cinco de la tarde son muchas horas, pero no olvidemos que en ese espacio de tiempo el escolar no ha recibido más unidades didácticas que las que recibe el niño español; lo que sí ha hecho es completar su jornada con actividades que complementan la formación del pequeño y hacen innecesarios los deberes en casa y ese agobio con que nos encontramos los padres de familia al tener que contemplar cómo nuestros hijos se quedan trabajando después de la cena hasta altas horas de la noche, y en algunos casos hasta la madrugada. Esto es absurdo y, por ello, más que media jornada lo que pediríamos es una jornada más racional, en las que el niño encontrara en la escuela o instituto tiempo bastante para dar sus clases, realizar estudios dirigidos, hacer prácticas de laboratorio, recibir enseñanzas de educación física, etc.

LA CIENCIA ESPAÑOLA EN 1967

Con el tema «La ciencia española en 1967», a cargo del doctor don Juan Martínez Moreno, subsecretario de Enseñanza Superior e Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia, fué iniciado el acto correspondiente a la segunda jornada del Seminario de Periodismo Científico.

El señor Martínez Moreno destacó la riqueza literaria de España como su factor más relevante, y lamentó que en el campo de las ciencias se hubiese tenido una actitud desdeñosa, hasta llegar a la afirmación de un filósofo español en el sentido «que inventen los demás». De esta manera, en ciencia experimental, «todavía en 1954 la única Universidad española autorizada a otorgar títulos de doctor era la de Madrid». «Hoy—agregó—, España cuenta con doce Universidades del Estado, más tres reconocidas de instituciones religiosas, y con veintiuna Escuelas Técnicas Superiores, que totalizan cerca de mil quinientos catedráticos, unos tres mil profesores agregados y adjuntos, numerosísimos ayudantes de clases prácticas y aproximadamente ciento treinta mil alumnos de Enseñanza Superior, comprendido el doctorado». Son numerosos también los institutos de investigación, que se agrupan en un número reducido de grandes centros dependientes de diversos Ministerios, tales como el de Educación

y Ciencia, Ejército, Aeronáutica, Marina y Asuntos Exteriores. Igualmente hay organismos relacionados con el Ministerio de Agricultura y de la Secretaría de Industria. El órgano superior de coordinación de las actividades investigadoras—resaltó el subsecretario—es la Comisión de Política Científica del Gobierno, integrada por los Ministros de Hacienda, Industria, Comercio, Agricultura, Educación y Ciencia, Obras Públicas, Gobernación, Vicepresidencia y Presidencia. En la Comisión también están englobados algunos organismos particulares, que contribuyen eficientemente al desarrollo de la ciencia en España.

SERVICIO DE ORIENTACION ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA MEDIA

La complejidad de la actual vida profesional requiere que quienes se encuentren en edad escolar reciban la debida orientación que, ayudando a descubrir su vocación, les permita con un mejor aprovechamiento de sus aptitudes, el acierto en la elección de una actividad de trabajo para el futuro o una dirección a los adecuados estudios superiores, consiguiendo además un mayor rendimiento en la utilización de los medios didácticos que se ponen a su alcance y en la duración total de sus respectivos estudios, sin perjuicio de las funciones que en orientación profesional tienen atribuidos los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia y aun en la colaboración con éstos.

Por todo ello, el Ministerio de Educación y Ciencia ha dispuesto en reciente Orden Ministerial la implantación de un Servicio de Orientación Escolar en todos los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Oficiales de Maestría y Aprendizaje Industrial, así como en los Centros reconocidos que impartan iguales estudios.

Al Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, además de las funciones privativas que tiene legalmente atribuidas, le corresponderá elaborar las normas e instrucciones que hayan de aplicarse en cada caso, fijar las técnicas de las pruebas de psicotecnia y los procedimientos de actuación del personal encargado de los Servicios de Orientación Escolar de los Centros.

El Servicio de Orientación Escolar de cada Centro emitirá su informe sobre los alumnos, que será enviado a sus padres o tutores y se incorporará a su expediente. Dará cuenta asimismo al Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia a través de los Institutos Provinciales para su conocimiento y valoración que proceda.

Los Servicios de Orientación Escolar de los Centros podrán solicitar la colaboración de los Institutos de Psicología Aplicada y Psicotecnia en

aquellos casos particulares en que resulte conveniente, con el fin de completar los datos necesarios para la emisión de un consejo de orientación vocacional.

SINDICATO DE LA ENSEÑANZA

El presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza convocó, en la sede de la Organización Sindical, a los medios informativos para anticiparle la celebración, durante los días 28 y 29 de abril, de la primera Junta General de dicho organismo, que presentará el exponente de la participación en el mismo de todos los sectores profesionales docentes.

Dijo el señor Iglesias Selgas que, cuando a finales de 1965, fué llamado a ocupar la presidencia del Sindicato Nacional de Enseñanza, con el encargo de proceder a su organización, tuvo que enfrentarse con el problema de conseguir la libre participación en aquél de las distintas organizaciones de profesionales de la docencia, tanto aquellas cuyos componentes satisfacen la cuota sindical con plenitud de derechos como las que prestan su colaboración a través de distintas formas.

Compondrán dicha Junta General los miembros de la Junta Central de la Sección de Centros de Enseñanza—económica—y los de la Sección de Personal Docente y Auxiliar—social—. «La constitución de la economía—manifestó—supone la culminación del proceso integrador de los centros docentes en el Sindicato, habiéndose conseguido que las distintas modalidades de enseñanza—primaria, media, superior, especiales y profesionales, religiosa y seglar—tengan una representación que guarde correspondencia con la importancia de cada una de ellas. También formarán parte de la Junta General los presidentes de los Sindicatos Provinciales de Enseñanza. Por otra parte, han sido invitados a participar en sus tareas los delegados de las Asociaciones de Profesorado incorporados al SEP, de las Asociaciones del Magisterio Nacional que forman parte del SEM, del Consejo Superior de Colegios de Licenciados y Doctores, de las Asociaciones de Estudiantes, de la Unión Nacional de Asociaciones Familiares, de la Confederación Católica de Padres de Familia y otras.

«La Junta General—concluyó el señor Iglesias Selgas—conocerá de diversos informes, en los que figurarán las actividades del Sindicato durante el pasado año, el informe-consulta sobre la nueva ley Sindical, el referente a los trabajos de las Comisiones de Enseñanza y Formación Profesional y de Investigación Científica y Técnica del Plan de Desarrollo y de la encuesta sobre la ayuda del Estado a la enseñanza no estatal. Asimismo tratará veintiséis mociones, que han sido presentadas, en nombre de di-

versas organizaciones profesionales incorporadas al Sindicato.

Acompañaron al señor Iglesias el presidente del Sindicato Provincial de Enseñanza de Madrid, don Lauro Alonso, y el padre Lumbreras, profesor de la Universidad de Deusto y constante colaborador en las tareas del Sindicato.

ENSEÑANZA MEDIA 1967

Intervino en Televisión Española, en el programa «Tribuna TV», don Angel González Alvarez, director general de Enseñanza Media, quien a las preguntas de los periodistas respondió, entre otras cosas, lo siguiente:

Es cierto que desde 1939 hasta 1959 no se crearon en España institutos nacionales de enseñanza media, por varias razones, pero la primera, y posiblemente la fundamental, era porque no había necesidad, en realidad, de verdad, ya que los institutos nacionales de enseñanza media existentes estaban funcionando con el 60 y el 70 por 100 como máximo de su capacidad real.

Un factor natural en el crecimiento del alumnado es el que viene derivado del crecimiento vegetativo de la población. Un segundo factor de importancia verdaderamente decisiva es el crecimiento de la renta nacional. Es decir, la elevación del nivel de vida de nuestras clases medias y populares, que han determinado que surja de alguna manera un cierto interés por que sus chicos estudien. Y, finalmente, un tercer factor, nada despreciable, por cierto, lo podemos contemplar si observamos el crecimiento de los medios de comunicación, como la radio y la televisión, que han hecho despertar el interés por los problemas culturales y por los problemas de la enseñanza media en general en zonas que hasta entonces estaban más o menos impermeabilizadas para esa clase de estudios.

Comenzamos por plantear el problema de las construcciones escolares y entonces pensamos que en el Primer Plan de Desarrollo debíamos construir aproximadamente 500.000 puestos escolares, que ciframos en una cifra de 250.000 en la enseñanza estatal y 222.000 en la enseñanza colegiada. Esto suponía la inversión de 10.000 millones de pesetas. No hemos invertido 10.000 millones de pesetas porque no nos han sido proporcionados más que 6.000 y un poquito más. El 60 por 100 de aquella cantidad.

Superamos la cifra de los puestos que teníamos programados, de tal manera, que el número de puestos escolares que pondremos en funcionamiento al término del Primer Plan de Desarrollo en la enseñanza estatal llegará a 285.000 y en la enseñanza colegiada pasará de 250.000.

El porcentaje de alumnos entre la enseñanza elemental y la enseñanza superior se establece así: Actualmente, hoy, por cada 100 alumnos que hacen bachillerato elemental sólo 22 pasan a bachillerato superior. En consecuencia, el gran problema que a nosotros se nos planteaba era el de dar enseñanza a esta turbamulta de muchachos de bachillerato elemental, aunque, naturalmente, van creciendo al mismo ritmo, porque si hay un 22 por 100 de bachilleres superiores, a medida que crece la base del bachillerato elemental también crece el número de alumnos del bachillerato superior. Las secciones filiales de que hablé antes y las secciones delegadas son sólo centros de enseñanza que, dependiendo de un instituto nacional de enseñanza media, están habilitados para dar únicamente el bachillerato elemental.

Para el II Plan de Desarrollo es necesario comenzar por advertir que el Gobierno ha tomado conciencia del gran problema que supone la escolarización poco menos que total en la enseñanza media elemental de la población española de diez a catorce años. En la directriz número 8, de las directrices de política de educación señaladas por el Gobierno para el II Plan de Desarrollo, se dice en ella que se procurará que la totalidad de los alumnos incluidos en las edades de diez a catorce años se escolarizará en bachillerato elemental. Importantísimo: para este cuatrienio del II Plan de Desarrollo se procurará conseguir el máximo del porcentaje que consientan, en primer lugar, los recursos financieros de que se disponga; en segundo término, la formación de los profesores, que tan vasta extensión de la enseñanza media exige, y, en tercer lugar, el ritmo

de creación de los edificios escolares, sin los cuales, naturalmente, no puede haber tampoco.

En este momento tenemos el proyecto de unificación de la enseñanza media de bachillerato elemental, en el cual las asignaturas que quedan son las mismas asignaturas que existen hoy, incluso estas asignaturas más estrictamente humanísticas, como la lengua y literatura, como el latín, como la historia, la geografía, etcétera. En los cursos superiores también quedará el bachillerato superior, lo mismo en ciencias que en letras, en la misma situación que está ahora. Únicamente en el preuniversitario se proyecta para el próximo curso que aquellos alumnos que han tomado la opción de ciencias, éstos no cursarán las disciplinas humanísticas y, en cambio, los que han elegido la rama de letras, éstos no cursarán ninguna disciplina científica.

INDICE LEGISLATIVO DE DG. ABRIL 1967

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

Tomo 247-1967 1-15 abril 1967

Decreto 603/67, de 16 marzo, sobre limitación de las palabras «Politécnico» y «Superior» en las denominaciones de Centros y Entidades.—675.
Decreto 604/67, de 16 marzo, sobre

transformación de la Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza.—675.

Orden de 6 de marzo de 1967 por la que se dictamina que los Ayudantes Técnicos Sanitarios no tienen acceso a las Facultades de Medicina de las Universidades españolas.—695.

Orden de 20 de marzo de 1967 por la que se modifica la de 24 de febrero de 1967, que establece la Comisión encargada de elaborar el nuevo Plan de estudios de Bachillerato.—697.

Orden de 29 de marzo de 1967 por la que se constituye una Comisión encargada de elaborar un anteproyecto de Reglamento de régimen interior de las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos.—698.

Orden de 23 de marzo de 1967 por la que se establece el Servicio de Orientación Escolar de Enseñanza Media.—705.

Orden de 29 de marzo de 1967 por la que se delega la firma en el Director general de Enseñanza Técnica Superior para convocar y resolver concurso-oposición de Profesores adjuntos de Escuelas Técnicas Superiores.—778.

Tomo 248-1967 16-30 abril

Decreto 748/67, de 23 de marzo, sobre atribuciones profesionales de los Aparejadores y Peritos titulados por planes de estudios derivados de la Ley de 20 de julio de 1957.—787.

Orden de 1 de abril de 1967 por la que se derogan los apartados VI del calendario de matrícula y 4 del calendario de exámenes de Enseñanza Media.—788.

Orden de 6 de abril de 1967 por la que se regula la contratación de personal en este Departamento.—852.

2. Extranjero

PUESTOS TECNICOS VACANTES EN LA UNESCO

1. Experto en Documentación e Información Pedagógica.

Lugar: Centro de Documentación Pedagógica adscrito al Centro Regional de la UNESCO en el Hemisferio Occidental.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Cuba ha concedido gran importancia al desarrollo de los servicios nacionales de documentación pedagógica como parte de sus esfuerzos por extender y mejorar la calidad de la enseñanza. En 1960 se creó el Centro de Documentación Pedagógica del Instituto de Superación Educativa en La Habana, y desde 1961 se han establecido—en forma de red nacional—23 centros provinciales y locales de documentación. Sin embargo, aún existe marcada necesidad de organizar el suministro de documentación para el planeamiento y la investigación educativa; de hacer frente a una aguda escasez de personal especializado y, en general, de planear adecuadamente el desarrollo futuro de los servicios de documentación teniendo en cuenta las metas cualitativas y cuantitativas de la educación.

En cuanto a las funciones:

a) Asesorar técnicamente al Gobierno cubano, particularmente al Ministerio de Educación, en la reorganización y planeamiento futuro de los servicios nacionales de documentación pedagógica, utilizando en lo posible las técnicas y la experiencia del Centro de Documentación Cuba-Unesco.

b) Organizar y llevar a cabo, en cooperación con los especialistas cubanos, cursos destinados a formar y perfeccionar documentalistas en educación.

c) En consulta con el director del Centro Regional de la Unesco, asesorar al personal del Centro de Documentación Cuba-Unesco en el cumplimiento de sus funciones técnicas, incluyendo la preparación del material para «Informaciones Trimestrales» y otras posibles publicaciones.

d) Asesorar al Gobierno cubano y colaborar con el director del Centro Regional de la Unesco en los estudios que se llevan a cabo sobre las posibilidades de internacionalizar el Centro de Documentación Cuba-Unesco.

Requisitos: a) Título universitario o equivalente en bibliotecología.

b) Experiencia en la organización de servicios de documentación pedagógica; dominio de las técnicas de

catalogación, clasificación y preparación de resúmenes analíticos.

c) Experiencia en la formación y perfeccionamiento de especialistas en documentación.

Idiomas: Español.

Duración del contrato: Un año (1967).

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 13.900 dólares bruto; 10.730 dólares neto.

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 si el interesado no tiene personas a su cargo).

Subsidios por misión (subsídium 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 Unesco abonará los gastos de viaje del experto y de las personas a su cargo (cónyuge e hijos menores de dieciocho años). Además, la Unesco contribuirá a los gastos de instalación en el lugar del destino oficial, de educación de los hijos a cargo y a los gastos de servicio médico del experto. Una prima de repatriación se abonará al interesado al cesar en el servicio.

2. Experto en planeamiento integral de la educación.

Destino: Guatemala.

Antecedentes y funciones: El Gobierno de Guatemala ha pedido a la Unesco que le proporcione los servicios de un experto encargado de prestar asistencia a la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación Pública en la preparación de un programa de trabajo a corto plazo. La tarea esencial del experto consistirá en formar o perfeccionar al personal homólogo capaz de continuar solo, después de la marcha del experto, el trabajo común. En estrecha colaboración con ese personal homólogo, el experto tendrá las siguientes funciones:

a) Ayudar a la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación Pública a efectuar una evaluación general del sistema de educación y colaborar con los servicios competentes en el inventario de los recursos hu-

manos del país y en el estudio de ofertas y demandas de empleo.

b) Participar en la creación o en el perfeccionamiento de los servicios técnicos o de investigaciones indispensables para el planeamiento de la educación.

c) Participar en la elaboración de un plan de educación integrado en el plan general de desarrollo económico y social, ayudando sobre todo a los servicios u organismos competentes a evaluar, teniendo en cuenta la realidad, las necesidades en mano de obra o las posibilidades de empleo para traducirlas en objetivos de la educación.

d) Fomentar las relaciones de la Oficina de Planeamiento Integral de la Educación Pública con los demás servicios del Ministerio de Educación o de cualquier otro Ministerio encargado de tareas educativas, con los organismos que se ocupan del desarrollo económico y social y con los organismos multilaterales y bilaterales de asistencia técnica.

e) Preparar proyectos de educación que el Gobierno pueda utilizar llegado el caso para peticiones de ayuda exterior.

f) Participar en la información de los servicios educativos, del cuerpo docente, de los grupos profesionales y del público en general para crear un ámbito favorable a una participación general en el esfuerzo de desarrollo de la educación, dentro del marco del desarrollo general.

g) Asesorar a los servicios competentes en la aplicación de los medios para la ejecución del plan.

h) Participar en la adaptación continua del plan a las necesidades y a los recursos y en la evaluación cuantitativa y cualitativa de los resultados.

i) Ayudar al Gobierno a escoger los funcionarios que han de gozar de una beca de la Unesco en la esfera del planeamiento de la educación.

Estas funciones se han de desempeñar en colaboración con el conjunto de la misión de la Unesco, el representante residente de la Oficina de Asistencia Técnica de las Naciones Unidas y los miembros de los organismos multilaterales y bilaterales interesados en el desarrollo de la educación.

Requisitos: a) Título universitario o equivalente, de preferencia en educación, economía o sociología.

b) Profunda experiencia de la administración de la educación en puestos de responsabilidad.

c) Conocimiento de los problemas del desarrollo y, si es posible, conocimiento de los países de América Latina.

d) Actitud positiva frente al país y sus problemas, interés por su cultura, capacidad de adaptación.

e) Capacidad de trabajo en equipo.

Idiomas: Conocimiento perfecto del español; es conveniente el conocimiento del francés o del inglés.

Duración del contrato: Un año a partir de enero de 1967.

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 13.400 dólares.

3. Experto en ciencias de la educación.

Destino: Tegucigalpa, D. C., Honduras.

Antecedentes y funciones: Dentro del Proyecto Principal de extensión y mejoramiento de la Educación Primaria en América Latina (1967-1968), la Unesco ha cooperado con el Gobierno de Honduras en el desarrollo de la Escuela Normal de Tegucigalpa y la Escuela Superior del Profesorado «Francisco Morazán». En dichas escuelas se han ensayado nuevas técnicas administrativas, planes y programas de estudio y métodos y materiales de enseñanza. Sobre la base de las experiencias desarrolladas en la Escuela Normal asociada al Proyecto Principal y como complemento de la labor que realiza en el país el experto de la Unesco en supervisión y administración escolar, las autoridades hondureñas desean adoptar y aplicar una serie de medidas destinadas a impulsar y mejorar la preparación del personal docente de las escuelas primarias del país y asegurar el perfeccionamiento técnico de los maestros y directores y de dichas escuelas. Para llevar a la práctica este proyecto, el Gobierno de Honduras ha solicitado los servicios de un experto que desempeñará las siguientes funciones:

a) Asesorar a la Dirección General de Educación Media en la reorganización de sistemas de formación de maestros de escuelas primarias y en la reforma al reglamento de las Escuelas Normales.

b) Cooperar con las autoridades en la reforma del Plan de estudios y en la elaboración y desarrollo de los programas de materias pedagógicas.

c) Ayudar al establecimiento de servicios de orientación personal y vocacional.

d) Cooperar en la organización y realización de cursillos y seminarios destinados a maestros y directores en ejercicio.

e) Dictar ocasionalmente cursos de materias pedagógicas en las escuelas normales.

El experto coordinará estrechamente sus labores con las del experto de la Unesco en supervisión y administración escolar.

Requisitos: Título universitario o equivalente en ciencias de la educación, de preferencia con estudios especiales en formación de personal docente y en organización y administración escolar. Amplia experiencia docente en escuelas primarias y normales y larga práctica de los aspectos didácticos y metodológicos de la enseñanza. Conocimiento de los sistemas educativos de América Latina. Aptitud para trabajar en equipo. El conocimiento de las actividades que desarrollan algunos organismos internacionales en favor de la educación es muy deseable.

Idiomas: Es indispensable el dominio del español, deseable el conocimiento del inglés o del francés.

Duración del contrato: Un año renovable, a partir de enero de 1967.

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 13.900 dólares.

4. Oficial de Enlace (Ciencias del Mar).

Destino: Oceanografía (Lasco) Montevideo.

Funciones: El titular del puesto cooperará en la ejecución del programa de oceanografía de la Unesco en los países de América Latina y Central, así como en la región del Caribe.

Estimulará en esos países las actividades que sean de la competencia de la Comisión Oceanográfica Inter-gubernamental.

Ayudará a la Sede a seleccionar candidatos a becas y a cursos de formación en oceanografía, en cuya dirección cooperará.

Asistirá a reuniones nacionales y regionales de ciencias del mar, de las que mantendrá la Sede al corriente.

Requisitos: Doctorado o licenciatura en una de las ciencias fundamentales relacionadas con la oceanografía y experiencia en las investigaciones marinas.

Idiomas: Lengua materna española y buen conocimiento práctico del inglés.

Duración del contrato: Un año a partir de febrero de 1967.

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 13.900 dólares.

MATRICULA GRATUITA EN LA UNIVERSIDAD DE ZURICH

Después de dos horas y media de debate, el Gran Consejo de Zurich ha aprobado por 95 votos contra 47

una moción en favor de la supresión de tasas de cursos en la Universidad.

Sólo algunos diputados de la alianza y un miembro del grupo evangélico-popular han unido sus votos a los de los socialistas, mientras que las partes burguesas han subrayado el estado precario de las finanzas cantonales y el reglamento satisfactorio del problema de las becas de estudios.

Actualmente los estudiantes de la Universidad de Zurich pagan una suma de matriculación semestral y tasas de cursos que varían según el número de horas.

Esta tasa, fijada en 1914, es de seis francos por hora de curso. La matrícula cuesta 20 francos para un suizo y 35 para un extranjero, más 35 francos por semestre. Las tasas de laboratorio varían desde 11 a 150 francos.

FRANCIA: ENSEÑANZA EN LA ESCUELA MATERNAL

Los alumnos de una escuela maternal de Burdeos han seguido durante un curso una enseñanza bilingüe francés-alemán. Una hora por día los niños conversaban con una profesora alemana esta lengua. Al cabo de cinco meses se mostraban ya capaces de comentar una partida de bolos, representar un pequeño sainete, comprar flores y devolver la moneda. Esta experiencia está de momento limitada a la escuela maternal.

EDUCACION PERMANENTE EN IBEROAMERICA

El Presidente del Perú inauguró en Lima la Conferencia Regional sobre Educación de los Adultos en América Latina, tema que ofrece extraordinario interés en las perspectivas del desarrollo general de la región. Colocar a las poblaciones, en particular a las personas mayores de quince años, que constituyen la fuerza de trabajo en condiciones de perfeccionar sus conocimientos profesionales y de adaptarse mejor a los cambios que intervienen constantemente en las naciones, es sin duda la tarea más inaplazable.

Numerosos documentos de trabajo y las encuestas reunidas por la Unesco en esta materia confirman que los países latinoamericanos no quieren limitarse a resoluciones generales sobre el problema de la educación de los adultos. La crisis de las nociones y pautas tradicionales del pensamiento hacen que cada hombre necesite de elementos de información y aguzar su ingenio y espíritu de adaptación para no quedar al margen de la vida y de la sociedad a que pertenecen. Ya no es posible concebir una educación adquirida en la infancia, de una vez para siempre, que pueda llenar las exigencias del ciudadano de nuestro tiempo.

Y sin embargo en Iberoamérica la mayor parte de los países ha consagrado la educación de los adultos como algo sustantivo en sus preceptos constitucionales y en la política cultural. La alfabetización de los adultos, la extensión cultural, la orientación y formación profesional son mantenidas oficialmente por los Gobiernos, por servicios nacionales de aprendizaje o por instituciones particulares que han rendido eminentes servicios a la política de desarrollo económico y social. Pero ha llegado el momento de salir del estado actual de cosas para establecer las bases de la educación permanente. Ese nuevo planteamiento exige una participación más activa de la sociedad para que los jóvenes que terminan sus estudios escolares puedan seguir instruyéndose y para que los adultos, sean o no iletrados, puedan contribuir con mayor eficacia al aumento de la rentabilidad y al progreso del nivel general de instrucción.

La producción per cápita de la población activa de América Latina sólo aumentó en un 2 por 100 anual en los últimos veinticinco años y ha sido una cuarta parte de lo que han disfrutado los países industrializados. Los bajos niveles de tecnología y de inversión, la escasa formación de las grandes masas de trabajadores han hecho que el 40 por 100 de los adultos trabaje en condiciones de baja productividad.

Cuatro puntos fundamentales figuran en el orden del día de esa Conferencia Regional de la Unesco: la definición de las condiciones de la educación de los adultos, conforme a las exigencias del desarrollo general; el estudio de los problemas de la educación de adultos en las zonas urbanas y rurales; el lugar de la educación de los adultos en los programas nacionales de educación, y la misión de las universidades en esta importante esfera de la educación de los adultos.

LABORATORIOS DE MATEMÁTICAS EN EE. UU.

En los Estados Unidos se han creado laboratorios de Matemáticas, en salas de clase suplementarias provistas de toda una gama de medios de enseñanza utilizados bajo la dirección de un maestro que desempeña un papel importante en los nuevos programas de matemáticas escolares. Existen actualmente unos dos mil, más frecuentes en la enseñanza media. El laboratorio primario comporta objetos que permiten contar, combinar y separar, escalas, etc. Estos laboratorios disponen también de diapositivas, films, cortometrajes y material de proyección. El laboratorio tiene por objeto alentar a los alumnos de aptitudes variadas a explorar y a descubrir las matemáticas, gracias a los consejos de un profesor calificado. Este método permite al maestro individualizar su enseñanza, proporcionar los medios por los cua-

les la prueba puede ser obtenida e incitar igualmente a los alumnos a hacer progresos constantemente.

DE LA EDUCACION DE ADULTOS A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El año 1966 fue capital en la formulación de los principios del mejoramiento cuantitativo y cualitativo de la enseñanza en todos los grados, a través de las reuniones celebradas en Caracas sobre la alfabetización y educación de los adultos; en San José de Costa Rica con relación a la labor universitaria en el desarrollo económico y social de las naciones latinoamericanas; y en Buenos Aires para precisar la íntima relación que debe guiar la política escolar con los afanes de mejoramiento económico y social. En el nuevo documento se precisa la labor de adaptación a realizar por las Comisiones nacionales y los Estados miembros con el fin de llevar a la práctica los compromisos contraídos por los ministros titulares de educación y del planeamiento, tanto en el plano regional como en el internacional.

LA EDUCACION EN LA REUNION DE PRESIDENTES EN PUNTA DEL ESTE

Entre los documentos que examinaron los Presidentes de los Estados Americanos, reunidos en la Conferencia de Punta del Este, celebrada el pasado mes de abril, destacamos lo relacionado con el desarrollo educativo científico y tecnológico, demostración de la prioridad que se ha concedido a la educación.

«La calidad de la educación debe ser considerablemente mejorada de manera que cada educando sea estimulado en el espíritu de iniciativa creadora que es indispensable a toda sociedad en rápida evolución. En este sentido nos proponemos, de acuerdo con las posibilidades de cada país, realizar las siguientes tareas:

1. Reestructurar y reorientar los sistemas educativos a fin de lograr:

- a) La expansión y mejoramiento progresivo de la educación preescolar y la prolongación del ciclo de educación general.

- b) El aumento de las oportunidades posteriores a la educación general, es decir, aquellas destinadas al aprendizaje de oficios, de carreras cortas o a la continuación de la propia educación general.

- c) La supresión paulatina de las barreras entre la educación técnica y la educación general.

- d) La ampliación y diversificación de los ciclos universitarios de manera que comprendan también las nuevas carreras indispensables para el desarrollo económico y social.

- e) El establecimiento o afianzamiento de ciclos de especialización para profesionales por medio de escuelas de graduados.

- f) La organización de ciclos de renovación para todas las ramas y especies de la educación, de manera que los egresados puedan mantener al día sus conocimientos en una época de rápido avance científico y tecnológico.

- g) El afianzamiento y la ampliación de programas de educación de adultos, y

- h) La promoción de la educación especial.

2. Afianzar u organizar en gran escala los servicios de preparación y perfeccionamiento del magisterio, del personal de administración y, paralelamente ampliar en forma considerable los programas de edificación escolar.

3. Difundir el uso de nuevos medios educativos tales como televisión educativa, enseñanza programada, por correspondencia y otras técnicas.

4. Desarrollar la investigación y experimentación educativa en todos sus aspectos.

5. Estructurar progresivamente la escuela primaria rural en forma que no tenga una calidad inferior a la escuela primaria urbana y con miras a garantizar las mismas oportunidades educativas a la población rural.

6. Reestructurar y ampliar la educación técnica en todos sus niveles y en armonía con la estructura previsible de la fuerza de trabajo y las necesidades de recursos humanos requeridos por los planes de desarrollo.

7. Estimular el incremento de la contribución financiera privada a la educación.

8. Estimular la participación efectiva de las comunidades locales y regionales en la construcción de edificios escolares y en el apoyo cívico al desarrollo de la educación.

9. Incrementar considerablemente los programas nacionales de becas, de préstamos y de asistencia a los estudiantes.

10. Crear o ampliar servicios bibliotecarios, museos y archivos, conservación del patrimonio cultural y estimular la creación intelectual y artística.

11. Organizar los programas de estudios de cada uno de los países, en sus distintos niveles y ramas, en forma tal que se fortalezcan la comprensión internacional y la integración de América Latina.»

ALEMANIA: TRABAJOS UNIVERSITARIOS EN GRUPO

La Asociación General de Estudiantes (ASTA) de la Escuela Técnica Superior de Stuttgart ha evaluado en una encuesta realizada entre los estudiantes las experiencias obtenidas con la intensificación de la labor de los grupos de estudio. El

eco que el trabajo en grupo ha encontrado entre los estudiantes ha sido tal que los 37 grupos de estudio que actuaron por vez primera en el semestre de verano de 1965 por iniciativa de la ASTA de Stuttgart, ya en el semestre de invierno 1965-66 habían aumentado a un número de 59.

En el seno de estos grupos de estudio los estudiantes se esfuerzan por aclarar, mediante ejercicios adecuados, las materias, complicadas a veces, que han sido expuestas en las clases. Debido al reducido número de participantes, los estudiantes tienen la posibilidad de exponer libremente sus dudas, que después son aclaradas conjuntamente en la discusión.

Según las experiencias obtenidas en Stuttgart, esto estimula al estudiante a intensificar su participación, al mismo tiempo que obtiene conocimientos fundados y una mayor seguridad científica. El 87 por 100 de los estudiantes entrevistados, participantes en estos grupos, opinaron que también se facilitaba una más rápida familiarización con la materia. El 93 por 100 subrayó que muchas cuestiones oídas en las clases no fueron comprendidas hasta durante los ejercicios en grupo. Al mismo tiempo, los estudiantes entrevistados hicieron una serie de propuestas para la realización y perfeccionamiento de los ejercicios en grupo.

La mayoría considera suficiente que se encargue de los grupos de estudio a estudiantes que hayan pasado ya el examen intermedio. Sólo el 17 por 100 exige que sean ayudantes de cátedras quienes dirijan los grupos. El 95 por 100 de los estudiantes habría deseado contar con estos grupos ya en el primer curso, para la iniciación a los estudios. El 98 por 100 piensa seguir asistiendo a estos grupos en los semestres siguientes.

FEDERACION INTERNACIONAL SINDICAL DE LA ENSEÑANZA

Encuesta sobre la presentación de los países de Oriente en los manuales escolares para alumnos de doce a quince años en Checoslovaquia, Hungría y Polonia. En aplicación del proyecto principal, se firmó un contrato con la Federación Internacional Sindical de la Enseñanza (FISE), para proceder a una encuesta que sirviera de base a un informe sobre cómo se presenta a los países de Oriente en los libros de texto, particularmente en los de historia y geografía, para alumnos de doce a quince años, de tres países de Europa, Checoslovaquia, Hungría y Polonia.

La encuesta se ha concluido y el informe, redactado en francés, será publicado y difundido en breve por la FISE.

Además de los libros de texto, los autores del documento han tenido

en cuenta los programas de historia y de geografía, las publicaciones para la juventud, los medios auxiliares audiovisuales, las actividades al margen del plan de estudios y los métodos de enseñanza. En los anexos al informe relativo a Checoslovaquia figuran listas de libros para niños inspirados en la literatura oriental, de estudios políticos, de traducciones y de títulos de programas de radiodifusión, de películas y de conferencias para la juventud sobre temas relativos a los países de Oriente.

Las reformas a que se ha procedido recientemente en los sistemas de enseñanza de esos tres países han estimulado y facilitado las medidas destinadas a favorecer el desarrollo de la educación para la comprensión internacional. Los autores de los informes estiman que el Oriente ocupa en general un lugar importante en la educación escolar. Al formular sus conclusiones, subrayan la importancia de coordinar los esfuerzos encaminados a promover el conocimiento y la comprensión de los países del Oriente. Insisten también en la necesidad de producir y distribuir materiales de todas suertes, así como de mejorar la formación del personal docente.

REPERTORIO UNESCO DE INTERCAMBIOS INTERNACIONALES

La II edición del Repertorio de la Unesco sobre Intercambios Internacionales describe los trabajos de 4.750 instituciones gubernamentales y no gubernamentales en las esferas de la educación, la ciencia y la cultura.

Da idea de la importancia de esta comunicación de conocimientos la existencia de 2.500 acuerdos bilaterales y la consignación de más de 2.000 firmas de Estados en otros 98 acuerdos multilaterales y en 70 acuerdos de las organizaciones internacionales. A favor de estudiantes extranjeros se crearon 170.000 becas en las principales universidades del mundo.

Cada país, entre ellos la totalidad de los de habla española y portuguesa, aparece indicado con su población, capital del Estado, medios de comunicación y facilidades de turismo.

En cuatro comunicaciones de especialistas distinguidos se señalan las ventajas y los inconvenientes de esta cooperación, bajo la perspectiva del desarrollo económico y cultural. Los intercambios aumentaron al acceder a la independencia un gran número de países asiáticos y africanos. La permanencia en el exterior se traduce por la emigración definitiva de los cerebros mejor dotados y ha llegado el momento de crear en las naciones menos favorecidas centros propios de estudio, a fin de evitar esa hemorragia, mucho más cara que el esfuerzo que se haga para resolverla.

Las conferencias internacionales han sido un instrumento eficaz para el progreso de la ciencia y de la tecnología. Pero no han sido estudiados como conviene los problemas inherentes a los países en vías de desarrollo. En el campo de las artes, el intercambio internacional es el procedimiento más eficaz de renovación, si bien el cine es el que más ha penetrado entre las masas de población, habiendo alcanzado la literatura una enorme difusión, gracias a los premios internacionales otorgados.

La aparición de los satélites puede alterar la actual línea de conducta y los organismos internacionales se preocupan de las cuestiones jurídicas, morales y políticas implicadas por los nuevos medios de comunicación.

PLETORA ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA EN LA INDIA

La superpoblación de las universidades indias y los institutos de formación técnica han dificultado la admisión de mayor número de estudiantes extranjeros, declaró recientemente el vicescanciller de la universidad de Nueva Delhi ante ochenta estudiantes de ultramar. Mientras que en otros países las universidades reservan un 10 por 100 de sus plazas de estudio para estudiantes extranjeros, este índice es extremadamente bajo en la India. Esto se debe a que la mayor parte de los países asiáticos, como la India, atraviesan los dolores del paso de la transición a la época moderna. El rector se refirió a la falta de edificios, especialmente para residencias de estudiantes. Según sus datos, en la India sólo el 18 por 100 de los estudiantes se aloja en residencias—en Delhi, incluso, sólo un 10 por 100—, mientras que en países occidentales lo hacen de un 70 a un 80 por 100.

EXIGENCIAS DEL DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL

El director general de la Unesco ha enviado a los 120 Estados miembros y a las Comisiones nacionales de cooperación, el extracto de las resoluciones principales adoptadas por la última Conferencia General en el mes de diciembre, en forma de documento de trabajo, para que resulte más fácil poner en ejecución lo determinado en las diferentes conferencias internacionales sobre educación y aplicación de la ciencia y de la tecnología al desarrollo. El documento en el ánimo del director general permitirá adaptar los programas nacionales a los compromisos internacionales contraídos sentando las bases de una línea de conducta mucho más sólida en estas esferas fundamentales.

Aparecen con sus relaciones correspondientes las fases principales de esta evolución en el estudio de los problemas escolares en las Conferencias de Instrucción Pública y, en el caso de América Latina, en las Conferencias de ministros celebradas en Santiago en 1962 y en Buenos Aires en 1966.

Entre otros extremos se destaca que el planeamiento de la educación ha de ir en estrecha relación con los planes generales de desarrollo económico y social. En Santiago de Chile se recomendó que el 4 por 100 del producto nacional bruto sea destinado a las atenciones escolares, y siempre la Unesco insistió además en la necesidad de reforzar la formación del personal docente, evitando la deserción de los escolares que todavía alcanza al 75 por 100 de los que ingresaron en las aulas para el el conjunto del Continente. Otras recomendaciones afectan a la situación del magisterio en el grado primario y en el secundario. Respecto a la calidad de la enseñanza se ha sugerido también el perfeccionamiento y mayor agilidad en los programas, la incorporación de la educación cívica y moral, y, en fin, la puesta en marcha de trabajos de investigación con vistas al encuentro de procedimientos eficaces de instrucción.

COLOQUIO SUIZO SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR

Para remediar la crisis del desarrollo de las universidades, sería conveniente convocar un «coloquio nacional sobre la enseñanza superior». Esta interesante idea ha sido emitida por el Bureau de la Unión de Estudiantes Suizos (UNES) y será presentada a la asamblea de representantes de los estudiantes, reunidos en la metrópoli.

La idea consiste en agrupar, bajo la égida de la UNES, a todos los medios interesados directamente por la enseñanza superior, como son el Departamento Federal del Interior, la Conferencia de Rectores, el Consejo de la Ciencia, el Fondo Nacional de Investigación y las agrupaciones de profesores y estudiantes, a fin de discutir sobre «una política nacional de enseñanza superior».

Se tratará de definir una política común que permita la realización de una universidad suiza que sea, por sí sola, una verdadera solución de futuro.

Se han establecido una serie de contactos preliminares que autorizan a pensar que esta idea será acogida favorablemente fuera de los grupos de estudiantes. Se ha puesto de manifiesto el interés que los jóvenes dedican a los problemas tocantes al conjunto del país y ya sólo por esta razón el proyecto merece toda consideración.

IMPORTANCIA DEL CENTRO DE TECNOLOGIA DE SAN PABLO

Otra resolución destacada por la Unesco con vistas al fomento de las ciencias tecnológicas y de la investigación aplicada es la referente al establecimiento del Centro para la aplicación de la ciencia y de la tecnología al desarrollo de América Latina con sede en San Pablo (Brasil). Esta iniciativa fué aconsejada por los expertos latinoamericanos reunidos en Santiago de Chile en 1965 y tiene por objeto coordinar las labores de las instituciones establecidas en la región, señalándose a tales efectos la preparación de un acuerdo que consagre el carácter jurídico del Centro.

IBEROAMERICA Y LA RADIO Y LA TV EDUCATIVAS

Damos a conocer el texto de la declaración conjunta iberoamericana, suscrita en París, durante el Tercer Congreso Internacional de Radio y Televisión Educativas, por los representantes de todos los países iberoamericanos que asistieron a dicha reunión.

«Los que suscriben, representantes de los organismos gubernamentales y no gubernamentales que en Iberoamérica se dedican a actividades educativas por radio y televisión, reunidos en París, en ocasión del Tercer Congreso Internacional de Radio y Televisión Educativas, convocado por la Unión Europea de Radiodifusión, han convenido en hacer una Declaración conjunta con las siguientes finalidades:

1. Constituir provisionalmente un Comité Iberoamericano, para promover la creación de una Asociación Regional de Radio y Televisión Educativas que permita la integración de esfuerzos y recursos en la producción, el intercambio de la información y documentación, la formación y perfeccionamiento de personal Iberoamericano en los medios de comunicación audiovisual aplicados a la educación.

2. Invitar al mayor número posible de organismos gubernamentales y no gubernamentales Iberoamericanos para que en el mes de octubre próximo se reúnan en la ciudad de México y puedan concretar la constitución definitiva de la Asociación antes mencionada, y aprobar el trabajo de la misma, de acuerdo con los requerimientos y necesidades de los miembros que la constituyan.

3. El Comité Iberoamericano estará integrado por un coordinador general y un secretario general, ambos provisionales; encomendándose tales funciones a los señores: licenciado Alvaro Gálvez y Fuentes y al doctor Vicente Roberto Di Pasquale, respec-

tivamente, quienes, teniendo como base operativa la sede de los organismos que representan, dispondrán de amplios poderes para encontrar los medios de coordinación oportunos y cumplir el mandato para el que son elegidos. Dichos poderes incluyen la facultad de designar el personal de tiempo completo necesario.

4. Convencidos de la necesidad de promover a corto plazo el objetivo fundamental de la presente Declaración conjunta, sugerimos que el Comité Iberoamericano realice las consultas convenientes con organismos internacionales, fundaciones e instituciones educativas o de promoción de desarrollo, cuyos fines coincidan con los objetivos de la proyectada asociación y tome las medidas ejecutivas para una acción inmediata.

5. Los firmantes de esta Declaración conjunta actuarán como consultores del comité.»

ORIENTACION ESCOLAR Y PROFESIONAL

En el Irán ha sido creada una oficina de orientación escolar y profesional dentro del departamento de estudios y planificación para elaborar un programa de formación de los orientadores escolares para el nuevo ciclo de observación y de orientación de tres años (que es continuación de los cinco años de enseñanza primaria general y obligatoria). La oficina ha reclutado especialistas en Psicología y en Orientación Escolar y Profesional, ya dedicados a la determinación de las aptitudes de los alumnos por medio de «tests» individuales y colectivos, al igual que en el descubrimiento de niños mentalmente deficientes o inadaptados en vista de su admisión en establecimientos especiales.

RESOLUCIONES SOBRE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES

La última Conferencia General de la Unesco ha insistido sobre la necesidad de llegar a la práctica de una política científica coherente en todos los Estados miembros, como requisito indispensable para incrementar el potencial intelectual y tecnológico del país y satisfacer las necesidades del desarrollo económico y social.

El informe comunicado a los Estados miembros destaca la importancia de la enseñanza, la investigación y la documentación científicas. Los intercambios de información y de experiencias, la organización y desarrollo de servicios nacionales de documentación, pueden enriquecer el ambiente, pero el señor René Maheu subraya la necesidad de mejorar los trabajos de investigación aplicada, los laboratorios de ensayo y, en fin, el establecimiento de repertorios cuali-

tativos y cuantitativos de los recursos naturales.

El fomento de las carreras técnicas entre los jóvenes, el acceso de la mujer a los estudios de ingeniería y a las carreras tecnológicas, el aumento de facilidades de formación de personal especializado, aparecen como otras tantas etapas a poner en

juego para acrecer el número de técnicos y científicos nacionales. A este respecto la Unesco insiste para que todas las naciones procedan al inventario de su potencial en centros de investigación científica y en hombres de ciencia en ejercicio, para que puedan ser analizados y expuestos de manera que se encuentren las

deficiencias y las posibilidades de corrección.

Sobre puntos concretos del programa a realizar en 1967 y 1968, el documento de la Unesco señala la composición del Consejo de Coordinación del Programa Hidrológico Internacional integrado por 21 países, y entre ellos Argentina, Brasil y Venezuela.

CUADERNOS DE LEGISLACION

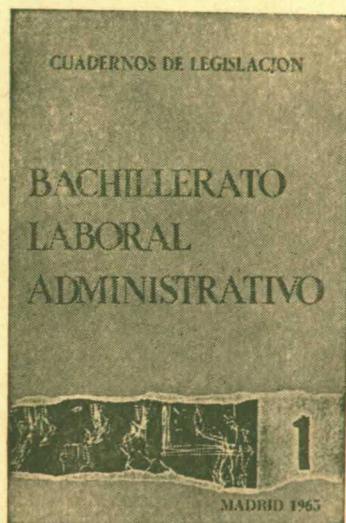
La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio 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

INDICE ANALÍTICO DE MATERIAS

178 páginas

50 pesetas



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

REVISTA DE EDUCACION

En el próximo número 191

junio 1967

ESTUDIOS. Federico Sopena: La enseñanza de la música religiosa (II) - Jesús García Jiménez: Notas previas para la planificación y ejecución de una enseñanza de alfabetización - Florencio Ollé: El juego y los juguetes - Francisco Secadas: El tabú de la ortografía.

INFORMACION EXTRANJERA. José Jiménez Delgado: La Federación internacional "Una Voce".

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

RESEÑA DE LIBROS

ACTUALIDAD EDUCATIVA

Precio del ejemplar

40 pesetas