

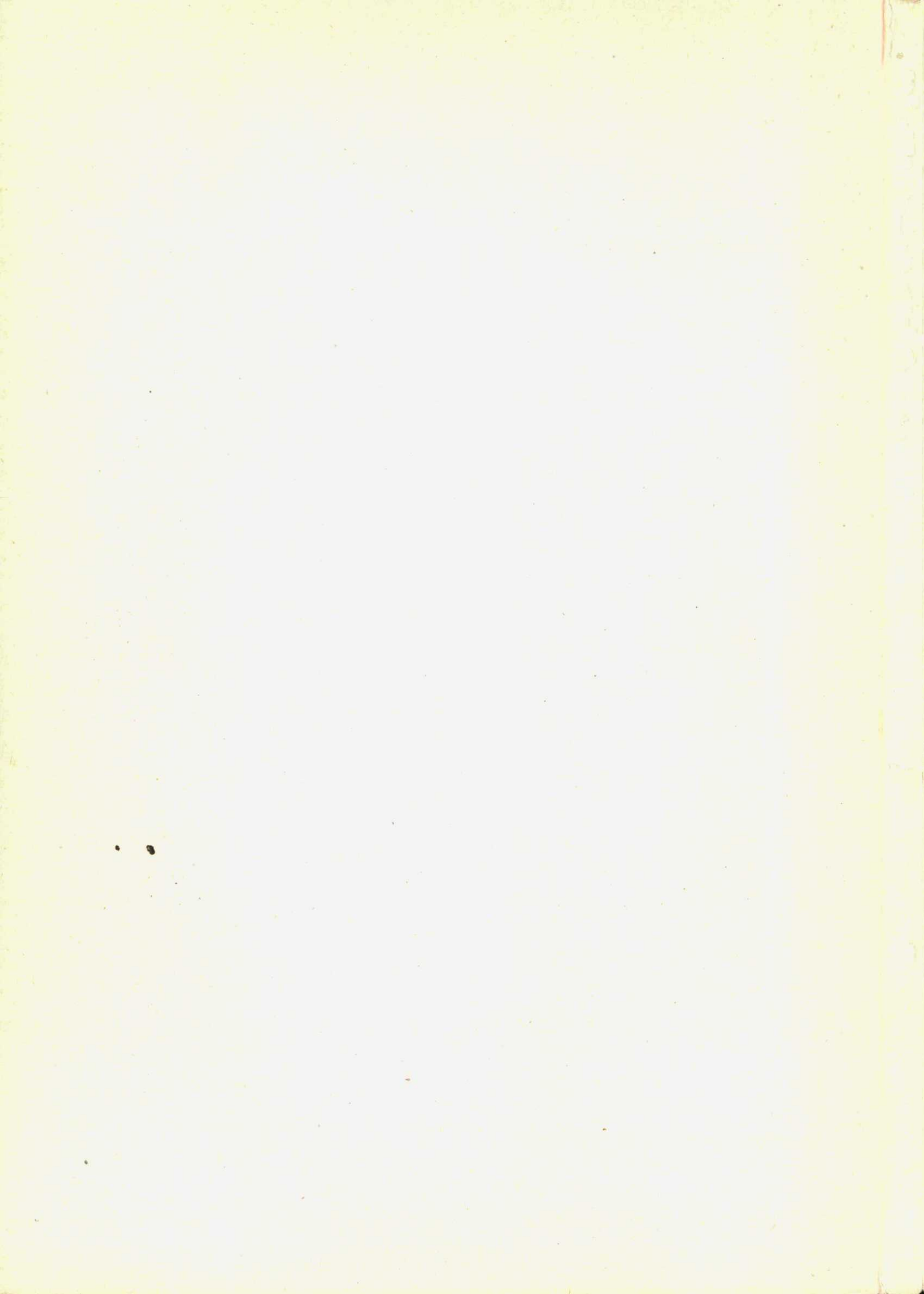
AÑO XVIII-VOL. LXXIV-NUMEROS 210-211-MADRID, JULIO-OCTUBRE 1970



# REVISTA DE EDUCACION

*En este número:*

*HOMENAJE A PEDRO ROSSELLO*



# REVISTA DE EDUCACION



## CONSEJO DE REDACCION

### Presidente:

Ricardo Díez Hochleitner

### Vicepresidente:

Pedro Segú y Martín

### Asesores del

### Consejo de Redacción:

Directores de los Institutos de Ciencias de la Educación

### Director:

Aurelio Desdentado Bonete

### Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

Publicación bimestral editada por el Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia

## Sumario

	Páginas
<b>1. Editorial</b>	3
<b>2. Estudios</b>	
Estrategia de la planificación educativa (una experiencia española), por Francisco Soler Valero	5
Dos décadas de investigación educativa en Suecia, por Torsten Husén	12
<b>3. Investigaciones educativas</b>	
Plan Nacional de Investigación Educativa	26
<b>4. La educación en la encrucijada</b>	
Semblanza de Pedro Rosselló, por Antonio Gamarra	29
La educación comparada, al servicio de la planificación, por Pedro Rosselló	33
Utilización de la educación comparada en el planeamiento integral de la educación, por Ricardo Díez Hochleitner	42
<b>5. Documentación</b>	
Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (texto íntegro)	46
Normas de aplicación y desarrollo de la Ley General de Educación	79
<b>6. 1970: Año Internacional de la Educación</b>	
La alfabetización funcional al servicio del desarrollo	91
Discurso del ministro de Educación y Ciencia ante la XVI Reunión de la Conferencia General de la Unesco	101
<b>7. Información</b>	
<b>7.1 Reuniones y congresos</b>	
Conferencia de los Ministros europeos encargados de la Política Científica	105
Conferencia de la Unesco sobre aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales	111
Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la OEI y Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación	114
Discurso del ministro de Educación y Ciencia en la inauguración de la Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la OEI y Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación	117
<b>7.2 Informes</b>	
Formación y actualización docente (exposición del subsecretario de Educación de la Argentina)	120
<b>7.3 La educación en las revistas</b>	128
<b>7.4 Actualidad educativa</b>	132
<b>8. Bibliografía</b>	
Bibliografía sobre la enseñanza de las distintas materias (Primera parte), por Vicenta Cortés Alonso	137
<b>Reseñas</b>	

Dirección: Tel. 232 7496

Redacción: Tel. 232 1300

Administración: Tel. 449 7700

Precio del ejemplar: España 50 ptas. Extranjero 1,5 \$

Suscripción: España 300 ptas. Extranjero 8 \$

Depósito legal: M 57/1958

Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado



## 1. Editorial

*Con la aprobación por las Cortes Españolas de la Ley General de Educación, los principios que inspiraron la primera etapa de estudios, de crítica y de propuestas de la Reforma han alcanzado su plena institucionalización jurídica.*

*Las líneas fundamentales que sobre la nueva estructura del sistema educativo apuntó el Libro Blanco, La Educación en España. Bases para una política educativa, enriquecidas por las aportaciones del gran debate nacional a que fueron sometidas sus tesis y por el proceso de discusión parlamentaria del Proyecto de Ley, se han integrado en nuestro ordenamiento jurídico como una realidad viva, flexible y abierta al cambio.*

*De esta forma, al superar unas estructuras educativas difícilmente adaptables a las necesidades de una sociedad que vive un proceso dinámico de crecimiento, España inicia un nuevo tiempo educativo de signo esperanzador.*

*Se abre ahora una fase difícil: la fase de ejecución. En ella los principios jurídicos tendrán que afirmarse como realidades prácticas plenamente integradas en el contexto social. Una reforma educativa no consiste sólo en la formulación de un modelo teórico atractivo: su alcance y su profundidad, como el de toda tarea humana, se miden por sus obras, por su eficacia social y por su capacidad de cumplir los principios que le han dado vida.*

*El tránsito hacia el nuevo sistema educativo previsto en la Ley constituye, por tanto, la labor fundamental y prioritaria de los próximos años. El Ministerio de Educación y Ciencia, consciente de esta responsabilidad, ha comenzado ya el proceso de implantación de la Reforma. Se trata de un proceso que busca en su carácter progresivo la mejor garantía de su eficacia, porque sólo a través de una implantación escalonada y atenta a la experimentación pueden hacerse realidad las profundas innovaciones que en nuestro sistema educativo introduce la Ley.*

*En esta línea, de atención a los problemas de la puesta en marcha de la Reforma, la REVISTA DE EDUCACIÓN presenta un estudio que describe los instrumentos de análisis y las realizaciones de planificación educativa española desde el modelo de desarrollo educativo hasta los planes regionales y provinciales de educación.*

*Junto a este estudio, atento a la problemática inmediata de la Reforma, el trabajo del profesor T. Husén nos muestra la evolución*

*de la investigación educativa en Suecia, delineando su marco institucional y estudiando sus principales orientaciones. La aportación del profesor Husén tiene un gran interés para nosotros, en el momento en que, con la creación de los Institutos de Ciencias de la Educación, la investigación educativa en España inicia un nuevo rumbo que es garantía para la continua renovación de nuestra enseñanza.*

*Frente a estas aspiraciones de futuro, la noticia de la muerte de Pedro Rosselló ha conmovido dolorosamente el mundo de la educación. Rosselló ha sido una de las figuras más relevantes del pensamiento educativo contemporáneo, y sus obras, en las que fundamentó una auténtica fenomenología explicativa de las corrientes educativas, constituyen una aportación científica de valor universal y un punto de partida indispensable para la nueva investigación educativa. Pero junto a la grandeza de su obra, su vida, su labor docente, su trabajo al frente de la Oficina Internacional de la Educación y su activa participación en conferencias y reuniones internacionales, son también prueba de una inmensa tarea —lúcida, honesta y vehemente— al servicio de la educación. La REVISTA DE EDUCACIÓN quiere rendir en este número un homenaje a este gran español, cuya presencia, agotada por el peso de un trabajo abnegado y difícil, pervivirá entre nosotros como un permanente testimonio de esperanza.*

## 2. Estudios



### **Estrategia de la planificación educativa (una experiencia española),** por FRANCISCO SOLER VALERO

En agosto de 1968 se celebró en París la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación. Como documento de trabajo se utilizó un texto publicado por la Unesco con el título: «El planteamiento de la educación. Situaciones, problemas y perspectivas», y difundido en España a través del Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia. Se trata de una documentación de gran valor a la que hay que añadir infinidad de estudios teóricos y análisis de experiencias prácticas, por lo que podemos afirmar que éste es uno de los campos que ha merecido más la atención de todos los que de alguna manera han tenido la suerte de vivir los problemas que la educación, entendida como servicio a la comunidad, tiene planteados en nuestros días.

Sin entrar en un planteamiento teórico, parece necesario realizar un intento de sistematización de la experiencia española que, como es lógico, consideramos de interés.

1. La andadura iniciada en nuestro país en el campo de la educación puede considerarse como uno de los últimos pasos, quizá el decisivo, que ha de darse para la integración plena en el contexto espiritual de las comunidades desarrolladas del resto del mundo. Nuestra sociedad se

encuentra en este instante ante el desafío de realizar el esfuerzo definitivo de su integración interna y de su apertura a Europa y cabe afirmar que, consciente del momento histórico en que vive, se ha lanzado con total entusiasmo a la empresa de la reforma educativa en la certeza de que tiene en sus manos el más valioso instrumento de transformación, integración y apertura de que haya podido disponer nunca.

2. El «Libro Blanco» de la Educación en España fue, nada más y nada menos, que la cristalización sistematizada de un estado de conciencia de la sociedad española sobre los problemas que le aquejan en este campo. Una humilde y rigurosa crítica de nuestra situación y un ilusionado intento de programación de soluciones. En sus páginas se contiene el germen de todo un programa de actuación comunitaria que afecta y compromete a los españoles, cualquiera que sea su situación e ideología. Sin embargo, hay que reconocer que el centro del compromiso gravita sobre las personas y servicios expresamente determinados, de acuerdo con el régimen jurídico de nuestra Administración, para adoptar las medidas necesarias en este campo: el Ministerio de Educación y Ciencia y todos los organismos públicos o privados que tengan responsabilidades más

o menos directas en materia de la Educación.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia enfrentó su responsabilidad sin escatimar ningún esfuerzo, presentando a las Cortes el proyecto de ley general de Educación, vinculante a todos los efectos desde el momento de su aprobación y promulgación posterior en forma de ley.

La ley tiene carácter eminentemente programático, por lo cual era absolutamente necesario acometer, con posterioridad a su entrada en vigor, los estudios oportunos que desemboquen en las medidas de carácter reglamentario y técnico adecuados a su implantación. Máxime teniendo en cuenta que esta implantación se debe efectuar a lo largo de un período de diez años y con un esfuerzo financiero muy superior a los que hasta ahora se han venido realizando. Es necesario planificar, como lo es en cualquier momento anterior a la toma de decisiones de cierta envergadura política. El gigantesco esfuerzo a que toda la comunidad se ha de someter en los años futuros no puede dejarse a la improvisación, ni siquiera en el menor de sus detalles.

## ETAPAS DE UNA EXPERIENCIA PLANIFICADORA

### A) Análisis de la oferta del sistema

1. El ministro de Educación y Ciencia llamó expresamente la atención del país sobre un aspecto del que el ministerio ha sido plenamente consciente al iniciar los pasos por este nuevo camino: *mejorar la situación de la educación en España es una empresa cara*. Esta es una realidad que no debería olvidarse en ningún momento por ninguna de las personas a las que, de alguna manera, puede caberles responsabilidad en la implantación de la reforma educativa. Con plena conciencia de la relatividad que toda previsión a largo plazo encierra, el Ministerio acometió la adaptación del modelo macroeconómico de la Unesco, con objeto de prever, en la medida de lo posible, el volumen de costes corrientes que ha de significar a lo largo de los próximos diez años la oferta del

nuevo sistema educativo. Se trataba, por tanto, de tener una imagen, un marco dentro del cual las decisiones del Gobierno, sobre política de costes del sistema educativo, pudieran ser adoptadas con cierta seguridad.

### MODELO ESPAÑOL DE DESARROLLO EDUCATIVO

El camino sólo estaba iniciado. La adaptación del modelo Unesco dio como resultado la publicación por el Ministerio de Educación y Ciencia del *Modelo español de desarrollo educativo*, modelo que analiza la oferta del sistema, que tenemos que seguir calificando de determinista; modelo, sin embargo, mucho más flexible que el de la Unesco. La misma REVISTA DE EDUCACIÓN y posteriormente otras publicaciones se hicieron eco del modelo detallando sus características técnicas.

En base a su utilización se inició el proceso de planificación propiamente dicho, enfocado sólo y exclusivamente a la previsión de los problemas que la implantación de la reforma educativa planteará con toda seguridad.

### PREVISIONES DE CRECIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

2. El estudio de *Previsiones de crecimiento del sistema educativo* es un trabajo que, a nuestro entender, entra de lleno en lo que debe ser una verdadera planificación; y esto es así por dos razones:

1) Porque se establece una escala de prioridades en la aplicación de la reforma.

2) Porque se delimita un calendario para la implantación del nuevo sistema educativo.

Abarca un estudio detallado de aspectos de tanto interés como los siguientes:

a) Incidencia de la reforma en cada uno de los niveles del sistema educativo.

b) Estructura de cambio del sistema anterior al sistema nuevo.

c) Tasas de repetición, abandono y coeficientes de distribución en cada curso y nivel durante los diez años de implantación de la reforma.

d) Población natural por edades.

e) Proporción de alumnos libres.



- f) Cálculo de costes y profesores.
- g) Relación alumno-profesor en cada uno de los niveles.
- h) Proporción de gastos de administración general sobre el total de gastos corrientes.
- i) Módulos de costes corrientes.
- j) Proporción de alumnos matriculados en centros de enseñanza dependientes del Ministerio.
- k) Necesidades de profesores e incidencia en los costes corrientes de una variación en la relación alumno-profesor.
- l) Determinación de módulos de costes de capital.

El criterio seguido para el cálculo de costes corrientes, si bien en la simulación realizada mediante la aplicación del modelo abarca los diez años de implantación del sistema, en este último estudio se concreta al ejercicio presupuestario de 1962-1963, para lo cual se tuvieron en cuenta los cursos 1970-71, 1971-72, 1972-73 y 1973 y 1974. Una idea clara preside la aplicación de este método: Al igual que los gastos de inversión se incluyen en los sucesivos Planes de Desarrollo, se pretenden encajar los costes corrientes en el sistema español de Presupuesto bianual, pudiendo efectuarse análisis de resultados en la realización de los programas respectivos al final de cada ejercicio.

El calendario de implantación de la reforma educativa publicado, y en vigor en virtud de la norma correspondiente, contiene las siguientes especificaciones de carácter esencial:

- a) Alumnos por curso, nivel y año.
- b) Proporción de alumnos a cargo del Estado (gratuidad) por curso, nivel y año.
- c) Costes corrientes por curso, nivel y año.

#### REFORMULACIÓN DEL MODELO ESPAÑOL

3. El estudio que hemos descrito contiene suficientes elementos de juicio sobre aspectos esenciales de la reforma educativa. Sin embargo, todavía hay zonas oscuras en el panorama futuro que se presenta a la actuación del Ministerio de Educación, por lo que urge introducir en los estudios de planificación nuevos datos de

capital importancia para la adopción de medidas concretas por parte del Departamento. Es necesario plantearse la *reformulación del modelo español* con el fin de alcanzar dos objetivos concretos:

1) La introducción de nuevas variables que despejen incógnitas como la siguiente: desagregación de costes corrientes del sistema, con objeto de saber, con la mayor exactitud posible, el volumen de cada una de las partidas en que debe distribuirse el presupuesto de educación.

2) Cuantificar y resolver los problemas de inserción en el nuevo sistema educativo de factores de tanta transcendencia como los siguientes:

- Investigación de todo tipo.
- Formación en servicio del profesorado.
- Alternativas posibles en el enfoque de la educación permanente.
- Cultura.
- Costes de profesores en dedicación distinta a la plena.
- Diversas alternativas en la alteración del salario medio del profesorado.
- Mayor encaje en el flujo de alumnos por edad y grado.
- Determinación de costes corrientes por niveles y tipo de costes.
- Aportación de la información necesaria para la determinación de los costes de capital de cada uno de los niveles del sistema.
- Mayor ajuste en las necesidades de profesores de los diversos niveles, de acuerdo con diversos sistemas de dedicación.
- Demanda del sistema económico al sistema educativo.
- Problemas de planificación estadística.
- Resolución de problemas y estructuración de un sistema adecuado de recogida y tratamiento de la información, así como de su administración posterior a través del Centro de Proceso de Datos.
- Determinación de las necesidades de formación de profesorado.
- Aplicación y conexiones del modelo ENAP-1 con el modelo español de

desarrollo educativo, con objeto de realizar un intento de aproximación entre la oferta del sistema educativo y la demanda social de educación del país.

#### PROGRAMA PERT DE IMPLANTACIÓN DE LA REFORMA EDUCATIVA

4. Ante el cambio radical que el nuevo sistema educativo comporta, es evidente la inadecuación de la actual estructura orgánica del departamento para afrontar con éxito la implantación de la reforma. Se impone una reorganización que está a punto de realizarse, pero hay que tener conciencia de que ninguna estructura orgánica dura diez años sin ser retocada más o menos sustancialmente. Había que estructurar, como se está haciendo, un programa *PERT de implantación de la reforma educativa* que determinase, en el tiempo y en el espacio, las medidas concretas a realizar en cada uno de los niveles del sistema, por el servicio o servicios a los que en su día correspondiera la gestión correspondiente.

Las ventajas teóricas que encierra la realización de un programa de este tipo son, entre otras, las siguientes:

- Planificación de las diversas etapas de que consta un proceso, de forma que aumentan las posibilidades de alcanzar los objetivos propuestos.
- Simplicidad y originalidad en el método de medición de tiempos de cada actividad. Llama la atención sobre aquellas partes del programa que son susceptibles de impedir o demorar la realización completa del mismo.
- Información sobre la incompleta utilización de los recursos de que se dispone.
- Posibilidad de simulación, a través de ordenadores, de diversas alternativas dentro del proceso señalado, llegando a cuantificar sus efectos, por lo que se dispone de un elemento de base en la toma de decisiones.

Partiendo de las anteriores ventajas, es posible trazar un *camino crítico* para la

realización del programa, constituido por aquellas tareas en las que un retraso en su terminación lleva consigo un retraso en el programa total. Este es el camino más largo y marca la duración esperada del programa de implantación de la reforma, sin perjuicio de que pueda ser disminuida mediante el empleo de nuevos recursos, la sustitución de unas actividades por otras, realización paralela de actividades, etc.

Teniendo en cuenta lo anterior, se han elaborado dos listados de actividades, uno de realización inmediata que abarca todos los niveles del sistema y otro de realización extendida a lo largo del programa, este último con un grupo de carácter general para todo el sistema y otro distribuido de acuerdo con los siguientes niveles:

- Enseñanza General Básica.
- Bachillerato Unificado y Polivalente.
- Enseñanza Universitaria.
- Formación Profesional.
- Otras enseñanzas.

La elaboración completa de este programa es de esperar que pueda facilitar hasta el detalle la actuación del Ministerio, a través de los servicios correspondientes, durante la implantación del nuevo sistema educativo.

Hasta aquí el análisis de la problemática y enfoque de soluciones que plantea la oferta del nuevo sistema educativo. Importa ahora acometer los estudios que nos permitan cuantificar y cualificar, hasta el mayor grado posible, los problemas que plantea en nuestro país la demanda social de educación.

#### B) Análisis de la demanda

##### MAPA EDUCATIVO

1. El Mapa educativo o Carta escolar, como quiera llamársele, consideramos que es el instrumento adecuado y eficaz para realizar los análisis que nos permitan un conocimiento detallado de la demanda de educación.

### a) *Instrumento de diagnóstico*

Entendemos que el Mapa educativo, como instrumento de diagnóstico de una situación, debe contener a todos los niveles una representación gráfica por provincias y comarcas del número y clases de centros, así como del de puestos escolares con que cuenta el sistema, conteniendo el resto de los datos en las correspondientes Memorias: población de la zona, población en edad escolar, distribución por edades, número de profesores existentes, clasificación del profesorado, etc.

Así concebido, el Mapa es un instrumento valiosísimo de gestión para los servicios de la Administración periférica del Ministerio y, en general, del Estado. Sin embargo, importa mucho tener presentes las grandes limitaciones que este Mapa lleva consigo, siendo la mayor, a nuestro entender, la imposibilidad de que nos dé una visión al día de los problemas, pues sólo es posible actualizarlo «a posteriori» de las diversas medidas que se están adoptando continuamente.

### b) *Instrumento de previsión*

Por eso es absolutamente necesario ir a una concepción dinámica de la Carta escolar, aprovechando las posibilidades que hoy nos ofrece el tratamiento de la información a través de los ordenadores electrónicos. El concepto de población que antes hemos enunciado, las circunstancias socioeconómicas de una zona, etc., son magnitudes tan difíciles de retener como datos estables durante períodos de tiempo medianamente aceptables, que se hace necesario pensar en la aplicación, también aquí, de modelos macroeconómicos para el análisis de la demanda de aducción por sectores de actividad y zonas geográficas. Modelos que nos permitan cuantificar los fenómenos que se desprenden de la actuación del sistema, de la oferta del sistema sobre un núcleo social determinado y la correspondiente reacción de la demanda, que nos permita, en una palabra, analizar las relaciones entre la sociedad y el sistema educativo mediante la introducción en un programa de ordenador de un listado de variables como el siguiente:

- Oferta global de títulos por el sistema.
- Oferta global de títulos por niveles.
- Número de cursos de que consta el nivel (*i*).
- Número de puestos escolares del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Número de alumnos por plazas del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Número de plazas del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Número de plazas del nivel (*i*).
- Coste por plaza en el nivel (*i*) y zona (*j*).
- Gastos de capital en el nivel (*i*) y zona (*j*).
- Oferta teórica de títulos.
- Oferta teórica de títulos del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Oferta teórica de títulos del nivel (*i*).
- Número de matrículas posibles del nivel (*i*).
- Número de matrículas posibles del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Población en la zona (*j*) de edades (*E*) y niveles de formación (*F*) que teóricamente pueden matricularse en el nivel (*i*).
- Déficit o superávit de puestos escolares del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Oferta real de títulos.
- Oferta real de títulos del nivel (*i*).
- Número de matrículas del nivel (*i*).
- Número de matrículas del nivel (*i*) en la zona (*j*).
- Nivel de desempleo del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Número de matrículas del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Nivel de desempleo del nivel (*i*).
- Factores socioeconómicos de desigualdad externos en el nivel (*i*) y zona (*j*).
- Factores socioeconómicos de desigualdad externos en el nivel (*i*).
- Oferta efectiva de títulos.
- Oferta efectiva de títulos del nivel (*i*).
- Oferta efectiva del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Número de aprobados del último curso del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Número de matrículas existentes en

- el último curso del nivel (*i*) y zona (*j*).
- Proporción de aprobados del último curso del nivel (*i*) y zona (*j*).
  - Proporción de aprobados del último curso del nivel (*i*).
  - Demanda global de títulos.
  - Demanda global de títulos del grupo de grados (*g*).
  - Demanda global de títulos del grupo de grados (*g*) en la zona (*j*).
  - Número de grados del grupo (*g*).
  - Demanda global de puestos escolares del grupo de grados (*g*) y zona (*j*).
  - Población global escolarizable de edades (*E*) y niveles de formación (*F*) en la zona (*j*).
  - Demanda teórica de títulos.
  - Demanda teórica de títulos del grupo de grados (*g*).
  - Demanda teórica de títulos del grupo de grados (*g*) y zona (*j*).
  - Población escolarizable de edades (*E*) y niveles de formación (*F*).
  - Demanda real de títulos.
  - Demanda real de títulos del nivel (*i*).
  - Demanda real de títulos del nivel (*i*) y zona (*j*).
  - Población matriculada de edades (*E*) y niveles de formación (*F*) en el nivel (*i*) y zona (*j*).
  - Demanda efectiva de títulos.
  - Demanda efectiva de títulos del nivel (*i*).
  - Número de aprobados en el último curso del nivel (*i*).
  - Demanda efectiva de títulos del nivel (*i*) y zona (*j*).
  - Deducción de títulos del análisis cuantitativo del nivel (*i*) y zona (*j*).
  - Deducción de títulos del análisis cuantitativo del nivel (*i*).

La «salida» de ordenador conteniendo los datos actualizados debe concebirse como un auténtico Mapa educativo de previsión que se proyecta en una doble finalidad:

- a) Desde el punto de vista de la gestión, es la fuente que permite mantener al día la representación gráfica del Mapa a que antes hemos aludido.
- b) Desde el punto de vista de la poli-

tica educativa, es el instrumento de previsión y toma de decisiones fundamentadas para el Estado.

#### PROBLEMAS DE INFORMACIÓN

Evidentemente, la utilización y aprovechamiento de instrumentos de análisis que deben alimentarse de una masa de información tan diversa y voluminosa, plantea el problema inmediato de los procedimientos a seguir para la canalización, depuración, análisis, tratamiento y distribución de esa información. Nos parece algo claro, sea cual sea el sistema que se estructure, que a nivel periférico sólo debe ser un órgano el que ejerza esta función y, a nivel central también debe ser uno solo el que a través de procedimientos normalizados recoja la información, la depure y la someta a tratamiento, correspondiendo a otro servicio su interpretación como base de futuras alternativas de decisión en el terreno de la política educativa.

#### PROYECTOS REGIONALES

2. El enfoque a nivel nacional de los problemas que plantea la demanda de educación, no los resuelve todos. España es un auténtico mosaico de particularidades regionales que hacen especialmente difícil el planteamiento de una política generalizadora en este campo tan sujeto a condicionamientos de todo tipo. Un planteamiento de futuro medianamente serio, que aspire a un éxito siquiera relativo, debe centrarse en el estudio detallado de los factores sociales, económicos, culturales, demográficos, etc., que afectan a la zona objeto de estudio. Debe analizar en profundidad el grado de interrelación de estos aspectos entre sí y de su incidencia en la situación actual de la educación en la zona. Debe, en fin, aventurarse en una rigurosa proyección hacia el futuro que permita, mediante la orientación de la demanda, acometer acciones coordinadas para la transformación progresiva de la región estudiada. *Los proyectos regionales de planificación de la educación* pretenden ser el motor de esta transformación.

El proyecto de Galicia ha sido el primero en este largo camino por el que se pre-

tende recorrer toda la geografía nacional. Otros le seguirán de forma inmediata.

En todo caso, este es un aspecto de la planificación que por su entidad, problemática y repercusiones en la zona afectada, merece un tratamiento individualizado desde el punto de vista teórico.

Terminemos diciendo que toda innovación es el resultado de un más o menos detenido análisis de la realidad, unido a la voluntad declarada de introducir determinados cambios en aquélla, cuya orientación viene determinada por los estudios

prospectivos a largo plazo. Siendo así, parece lógico que se hubiese iniciado el proceso planificador mediante el análisis de la demanda de educación. Sin embargo, a nuestro entender, en este proceso lo primero es saber hasta dónde se puede llegar en la oferta y lo segundo qué es lo que se puede y debe ofrecer. Al fin y al cabo, la educación es en cierta medida un bien de consumo, pero con determinadas y muy especiales cualificaciones que no permiten su sometimiento absoluto a las frías normas de la oferta y demanda del mercado.

## Dos décadas de investigación educativa en Suecia, por TORSTEN HUSÉN

### LA DÉCADA DE LOS 50: UN PERIODO EN EL QUE SE IMPLANTAN INVESTIGACIONES EDUCATIVAS EN LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS DE EDUCACION

La investigación educativa en Suecia fue espoleada vigorosamente por la creación del Instituto Estatal de Psicología de la Educación en 1944, y del Consejo Nacional de Investigación de Ciencias Sociales en 1948, así como por los estudios especiales creados por orden de diversas comisiones gubernamentales de investigación del sistema educativo. No obstante, estos hechos no bastaron para proporcionar a la investigación educativa, especialmente la que trata de la educación escolar, su propio perfil. Para conseguir este objetivo, el tema tenía que ser tratado por disciplinas universitarias separadas. Por consiguiente, quizá convenga delinear su marco institucional como aparecía a comienzos de la década de los 60. Un inventario de los acontecimientos revelará que los más importantes ocurrieron durante la década que comienza en 1948.

Como se creía que la psicología experimental era demasiado dominante, se comenzó separando las cátedras combinadas de psicología y educación que existían hasta entonces en las Universidades. Así, Uppsala creó una cátedra de educación en

1948, Estocolmo en 1953, Lund en 1955 y Göteborg en 1956. En su informe político la Comisión Escolar propuso en 1948 que se dotara a la primera escuela de educación —la de Estocolmo— con una cátedra de investigación de la educación, propuesta que fue aprobada más tarde por el *Riksdag* de 1954. Se suponía que tendría una estrecha vinculación con el programa de prueba para la nueva *escuela comprensiva* autorizada por el *Riksdag* en 1950. En otras palabras, se enfocaría los problemas prácticos de la educación que fueran planteados por la reforma escolar. Debía establecerse una cooperación con los profesores de metodología, inspectores de enseñanza y estudiantes, con el fin de que su trabajo pudiera adoptar una actitud menos dogmática y más experimental ante la capacitación de los profesores. La nueva institución en la Escuela de Educación de Estocolmo, que empezó a funcionar en otoño de 1956, emprendió casi inmediatamente una serie de proyectos de investigación a gran escala que fueron iniciados por el Comité Escolar Gubernamental de 1957 o por la misma institución.

Aparte de la decisión en principio de establecer escuelas de educación con sus respectivas cátedras, la legislación escolar de 1950 tuvo otras consecuencias. Se creó un departamento especial de experimen-

tación escolar en la Junta Nacional de Educación (Norinder, 1957). Como los estatutos recomendaban comparaciones «incesantes» entre escuela «antigua» y «nueva», la Junta se sintió obligada a efectuar estudios comparativos frecuentes sobre la puesta en práctica de la escuela comprensiva en antigua escuela secundaria (*realskola*). En consecuencia, se empleó una parte considerable de los recursos del Departamento en la realización de encuestas, lo que supuso efectuar pruebas de aprovechamiento y aptitud con alumnos escogidos al azar en ambos tipos de escuelas. Puede formarse alguna idea de la amplitud de este programa leyendo el informe completo (*Försöklverksamhet med nioarig*, 1959), que la Junta entregó al Comité Escolar Gubernamental en 1959. Este tipo de investigación provocó un debate, en gran parte polémico, que duró toda la década de los 50. El principal logro científico puede decirse que consistió en hacer a los investigadores más conscientes de los problemas metodológicos y de los problemas de evaluación en la educación. Incluso mediada la década de los 50, el auténtico concepto (y aún más el término) de «evaluación» era todavía poco familiar para la mayor parte de los investigadores de ciencias de la educación del país. Realmente hasta 1957 no se discutió el tema en una conferencia organizada por el comité escandinavo de expertos en investigación educativa y experimentación escolar.

Se prestó una pronta consideración a la cuestión de establecer escuelas o laboratorios experimentales, que proporcionarían no sólo «condiciones óptimas» (por ejemplo, por medio de un grupo especialmente seleccionado de profesores), sino también instalaciones para mantener la enseñanza bajo un mejor control a través de métodos científicos. El *Riksdag* defendió en 1950 la implantación de escuelas de este tipo. La Junta de Educación llevó a cabo una investigación especial, recomendando seis escuelas para fines experimentales. Pero solamente se formó una Escuela experimental estatal, en Linköping, en 1958. Como Linköping no tenía entonces ninguna institución superior para capacitación de profesores, la Escuela de Educa-

ción de Estocolmo supliría esta ausencia. Durante los diez años de su existencia la escuela de Linköping fue un centro piloto en el sentido de ofrecer un campo de prueba para metodología y contribuir a que las innovaciones educativas se propagaran por el país. Esta escuela realizó una tarea de pionera en favor de los estudios didácticos que exigen un contacto continuo entre los profesores y los investigadores que proyectan y evalúan los estudios. Las experiencias obtenidas por la Escuela Experimental Estatal han servido de base a los centros experimentales establecidos en 1968 y a las escuelas de educación que fueron resultado de la legislación de 1967 sobre formación de profesores.

La necesidad de psicólogos profesionales y la creación de centros para su capacitación fueron los dos puntos principales encomendados a una comisión gubernamental nombrada en 1953. En su informe, presentado en 1955, la comisión propuso también establecer un consejo especial de investigación en el campo de la educación y de la psicología. Esa recomendación se cumplió parcialmente en 1957, cuando el Instituto Estatal de Psicología de la Educación se disolvió y su personal pasó al Instituto de Investigación de la Educación en la Escuela de Educación de Estocolmo. No obstante, la función de concesión de becas pasó al Instituto Estatal para la Investigación Psicológica y Educativa. Esta última operación se fusionó en 1959 con el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales y Derecho en el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales, y con ello se convirtió en una sección de dicho organismo.

Hasta finales de 1940 los grupos económicos suecos no mostraron más que un interés pasajero en las cuestiones educativas en general. Pero a partir de este hecho la situación empezó a cambiar rápidamente con la fundación del Consejo Industrial de Estudios Sociales y Económicos (SNS), que no tardó en dedicarse a los problemas escolares que se relacionaban principalmente con la industria y los negocios. Esta dedicación fue un síntoma de la creciente conciencia dentro del mundo de los negocios de la importancia de la educación para el desarrollo económico.

En relación con la preparación de una declaración de posiciones en el informe final de la comisión escolar de 1946, el SNS se comprometió a efectuar ciertos estudios, uno de los cuales se relacionaba con la reserva de talentos (*Studieförbundet Näringsliv och Samhälle*, 1950). El SNS más tarde se dedicó, como socio fundador, a un proyecto muy amplio, que fue llevado a cabo conjuntamente con el Comité Escolar Gubernamental en 1957, en relación con los programas de los tres grados superiores de la escuela básica. Este proyecto exigía más recursos que cualquier otro proyecto de investigación educativa anterior (Husén & Dahllöf, 1965).

Ninguna revisión histórica de la naciente investigación educativa en Suecia sería completa sin mencionar la unidad de selección de personal que se montó en la Oficina de Reclutamiento de las Fuerzas Armadas Suecas; esta unidad, entre otras cosas, hizo posible recoger datos educativos de virtualmente todos los varones de veinte años. Estos datos permitieron estudios tipo encuesta como el de la magnitud de la reserva de talentos o las relaciones entre el aprovechamiento escolar y la clase social. En 1948, llegó el momento de identificar y recoger los datos completos de la mitad de los 1.500 niños de diez años con los que se habían hecho pruebas en 1938, y cuya clase social se había registrado entonces (Husén, 1969).

## ORIENTACION DE LA INVESTIGACION

Dada la rápida expansión de la investigación educativa en Suecia durante las últimas dos décadas, los intentos por señalar las tendencias dominantes o las características especiales plantean dificultades mucho mayores que las de exponer los marcos institucionales. Hasta mediados los años 50, la mayor parte de esta investigación estaba en conexión con las tesis escritas para la obtención de títulos universitarios, y como tal reflejaban los intereses especiales de los investigadores individuales o los departamentos de graduados. Como quiera que la rama psicológica de la disciplina (y también debido

a la existencia de institutos o laboratorios totalmente psicológicos) era el tema dominante de las tesis de educación, la mayor parte de la investigación realizada se relacionaba con proyectos en psicología educativa. Una descripción detallada de la investigación llevada a cabo en las instituciones y por los profesores que intervinieron puede obtenerse en la revista quinquenal *School and Society* (Redogörelser, 1950, 1955, 1960). Los estudios enumerados cubren un amplio campo, pero hay un número muy limitado de estudios relacionados estrictamente con problemas educativos. Al comienzo de los 50 dominaban los proyectos interesados por los métodos de psicología diferencial y psicometría. En Göteborg, la escuela Jaederholm, de pensamiento, dejó un legado que resaltaba la aplicación de análisis de factores a problemas de psicología diferencial (Elmgren, 1952). En Uppsala, Rudolf Anderberg y sus discípulos desarrollaron un «test» de aptitud psicológica para la industria y las fuerzas armadas. En Lund, se hacía hincapié en las diferencias psicológicas de sexo y en el estudio de los mellizos (Siegwald, 1944; Smith, 1949). El Instituto de Psicología de Lund fue llamado al comienzo de los años 40 para ayudar a la preparación de un «test» de aptitud para las fuerzas armadas (Husén, 1949). En la Universidad de Estocolmo, cuyo Instituto de Psicología estaba dirigido por el profesor David Katz (Sandström, 1969), la atención se centraba en los estudios de las leyes de la psicología de la forma que regían el trabajo intelectual, estudios de procesos mentales, y experimentos para estudiar la capacidad motora en la escritura—todo ello relacionado con las aulas y llevado a cabo según la tradición de la psicología experimental fijada por Katz. Cuando Gösta Ekman pasó a formar parte del Instituto de Estocolmo, se introdujo incluso allí una investigación vital en la psicología diferencial.

Si se compara con el Continente, la investigación educativa en Suecia ha tenido menos inclinación filosófica, humanística e histórica. Aún así, no ha dejado de tener exponentes importantes, especialmente Wilhelm Sjöstrand, en Uppsala, y Sven Edlund, en Lund. Ambos consiguieron sus



doctorados en historia de educación, campo que ha sido también el tema de disertaciones de varios jóvenes investigadores de Uppsala. Sjöstrand (1954-65) ha compilado un manual completo de la historia de la educación para estudios superiores. Una parte considerable de esta investigación se ha llevado a cabo fuera de las Universidades. La Sociedad Sueca de Historia de la Educación llevó a cabo realizaciones en las que intervino de algún modo Albert Wiberg, secretario ejecutivo de la Sociedad. En virtud del predominio que había tenido la psicología de la educación, y debido a la falta de profesores competentes, los aspectos histórico y comparativo de la disciplina han sido abandonados en algunos sectores no solamente como campos de consulta, sino también como zonas de enseñanza. Una explicación de ello, me parece que puede encontrarse en la Comisión de Universidades de 1939, que, cuando propuso la separación de las «antiguas» cátedras de educación en cátedras de psicología, por una parte, y cátedras de educación y psicología educacional, por otra, pensó que el contenido humanístico de la materia más su aspecto psicológico importante, serían tratados con capacidad por los futuros ocupantes de las «nuevas» cátedras. Pero excepto en Uppsala y Lund, no sucedió así. En vista de la profunda especialización que había tomado la materia, y sin ser lo menos importante su aspecto de ciencia de la conducta, no puede suponerse, ya que una sola persona pueda representar ambas ramas, empírico-experimental y humanística de la disciplina, y sus posibilidades de asimilar toda la investigación relacionada son aún menores.

El período posterior a 1948, examinado retrospectivamente, se nos aparece como invadido por el espíritu de reforma general en la educación y por la escolaridad obligatoria. La Comisión Escolar de 1946, en un informe de 1952 (Statens Offentliga Utredningar, 1952), propuso la primera escuela de educación, a la que se agregaría una cátedra denominada explícitamente «investigación escolar». Por razones desconocidas, la cátedra se llamó después «pedagogía práctica», un título que se dio también a las cátedras siguientes: En Malmö, 1961; en Göteborg, 1964; en Umeå,

1968; en Uppsala y en Linköping, en 1969. La cátedra de Göteborg subraya la educación especial. Los proyectos de investigación fueron encargados por los diferentes comités de la educación al mismo tiempo que se formaban instituciones de investigación en las escuelas de educación, que estaban bajo la autoridad de la Junta Nacional de Educación. Como resultado, empezó a aparecer una investigación centrada en los problemas actuales escolares, como subdisciplina importante dentro del campo de la investigación educacional.

Otro estímulo a la investigación de la educación vino de la Comisión Escolar de 1946, que exigió que el Instituto de Psicología de Gothenburg hiciera ciertos estudios sobre el proceso de maduración en cuanto que se creía que aportaría una solución al llamado problema de la diferenciación (Elmgren, 1952). Tan pronto como la investigación educativa se dedica a problemas «socialmente orientados» tiende a sentirse atraída, quiéralo o no, por controversias políticas. No obstante, la misma dedicación tiende a generar una investigación posterior en algunos problemas típicos. Y no sólo porque los investigadores creen más fácil obtener fondos para grandes estudios. Cuando observamos la investigación escolar que se ha efectuado en Gran Bretaña, vemos que una preocupación primordial desde 1945 ha sido el problema de fijar los criterios que deben regir la admisión a la escuela secundaria (Vernon, 1957). La mayor parte de esta investigación, considerada con referencia a los datos de los psicólogos, ha partido de una premisa más o menos tácitamente aceptada, a saber, que debe efectuarse una selección competitiva de los alumnos en una edad determinada. En contraposición, los sociólogos británicos han efectuado estudios que ponen en tela de juicio los presupuestos fundamentales del sistema (Halsey, 1961).

En Suecia, los psicólogos de la educación han emprendido también un estudio sociológico similar sobre el problema de la diferenciación. La encuesta efectuada por Nils-Eric Svensson (1962), con alumnos de Estocolmo, que terminó en diferentes medios pedagógicos y prácticas de agrupación, así como el estudio Sixten

Marklund (1962) sobre la relación entre homogeneidad de clase escolar y nivel de los resultados logrados, apuntó a las suposiciones aceptadas en un cierto momento con pruebas de una superioridad educacional en el ambiente de la *realskola* y en la homogeneización *como tal*. Estos estudios provocaron una discusión sobre los méritos respectivos de los planes de encuesta en relación con los planes experimentales, partiendo de Uppsala la crítica más abierta (Agrel, 1953; Sjöstrand, 1961). Dahllöf (1967) proyectó todavía más luz sobre problemas metodológicos, sometiendo los estudios de Estocolmo y de Växjö a análisis más detallado.

En nombre del Comité Escolar Gubernamental, en 1957, Ingvar Johannesson y David Magnusson (1960) estudiaron la relación de los diversos alumnos de una clase y las aptitudes para trabajar en diferentes tipos y clases de escuela. En el estudio de Växjö (Sjöstrand, 1966) se hicieron valoraciones semejantes. Estas y otras investigaciones han servido para profundizar nuestro conocimiento del proceso de evaluación. Los proyectos de encuesta relacionados con los programas experimentales que fueron llevados a cabo durante los años 1950, bajo los auspicios de la Junta de Educación, junto con los estudios que se originaron en el trabajo del Comité Escolar Gubernamental, probablemente se encuentran entre los estudios masivos emprendidos en un país europeo en relación con una reforma educativa, y por esa razón han despertado una atención considerable en el extranjero (Husén & Boalt, 1968).

En estas circunstancias fue natural que una institución sueca de investigación educativa formara parte del proyecto internacional para evaluación de logros educativos (IEA), que comenzó en 1959. Otra razón de la participación fue la experiencia que se había conseguido en Suecia en la aplicación de *tests* de realización como parte de investigaciones de encuesta a gran escala. Con el fin de igualar todas las puntuaciones escolares, estas pruebas se han hecho con todos los alumnos virtualmente en ciertos grados, desde 1945. Al principio estas pruebas se dirigían exclusivamente a una estandariza-

ción de las clasificaciones, pero este objetivo tiene ahora importancia secundaria en los ciclos inferior y medio de la escuela básica. Los *tests* se utilizan ahora cada vez más por el profesor para evaluar su propia instrucción. El acceso a los datos de los *tests* standard administrados en todos los grados ha permitido la realización de una gran cantidad de investigación que posiblemente no se hubiera podido realizar de otro modo. En 1960, un subcomité del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales propuso que la Oficina Central de Estadística recogiera, a intervalos de cinco años, una serie de estadísticas individuales que cubrirían los datos de los *tests* standard, datos de los *tests* de inteligencia, datos sociales, y así sucesivamente, para una muestra nacional escogida al azar de un grado escolar. Se adoptó la propuesta, y eventualmente se estableció un banco de datos que dio lugar a amplios estudios de grupos nacionalmente representativos. Puede mencionarse aquí que Kjell Härnqvist (1966, 1968), que se encargó de establecer las estadísticas individuales, ha aprovechado la ayuda de los alumnos para calibrar el impacto de las reformas aducativas. Indudablemente, los datos amplios permiten investigaciones (por ejemplo, el efecto de la escolaridad) que de otra forma no son practicables o que dejan mucho que desear si se efectúan con datos de sección cruzada. Además, Suecia tiene un sistema para la inscripción de la población, en el que el investigador no tiene que correr el riesgo de perder los datos incluso en casos en los que su estudio se prolonga durante un período largo. Los 1.500 niños de diez años de edad estudiados en 1938 han sido seguidos por mí y mis colaboradores hasta 1964 (Husén, 1969); nuestro objetivo principal aquí era apreciar el valor de previsión de los datos de 1938 para las carreras de carácter educacional y vocacional, así como para el ajuste social en general.

El proyecto de investigación sobre los programas mencionados anteriormente se inició en 1957 por el Comité Escolar Gubernamental y el SNS a final de la década de los 50, empezando por las cinco materias que se enseñaban en la escuela

primaria: matemáticas, lengua materna, educación cívica, física y química. La comisión de encuesta de 1960 patrocinó un proyecto similar en la escuela preuniversitaria (*gymnasium*), e influyó fuertemente en el desarrollo de su programa (Dahllöf, 1963). Esta zona de investigación se ha desarrollado a partir de entonces, por ejemplo, por Dahllöf (1967), que diseñó un modelo para «análisis comparativo de objetivos y procesos». La principal preocupación reside en aquellas variables de procesos que actúan en el aula real, tales como los métodos y el tiempo de instrucción, y su relación con los resultados de la enseñanza. Junto con esta investigación se ha llegado también a una tecnología de la educación, de la que trataremos más adelante.

Se ha podido ver, por lo expuesto, que la investigación educativa en Suecia está estrechamente relacionada con las ciencias del comportamiento. La vinculación con la psicología ha sido especialmente íntima por razones históricas. La mayor parte de los principales investigadores aprendieron su metodología bajo la égida de la psicología. Un ejemplo es el de Karl Gustad Stukát (1966), quien ha publicado el primer manual sueco sobre metodología de la investigación educativa. No obstante, las mismas razones abonan, al menos en parte, el estrecho contacto con la sociología. La primera cátedra de sociología se instituyó en la Universidad de Uppsala en 1948. Su ocupante, Torgny Segerstedt, ha dedicado gran parte de su trabajo a crear el marco teórico para la investigación de la sociología educativa. Muchos de los investigadores jóvenes que más tarde se convirtieron en profesores o se unieron a las nuevas instituciones sociológicas recibieron su capacitación en las ciencias fundamentales del comportamiento en los días en que la educación no se había separado formalmente de la psicología. Veo este hecho como la explicación esencial no sólo del hecho de que los científicos del comportamiento suecos hablan todos más o menos el mismo lenguaje, sino también de que se hayan dedicado a problemas semejantes en tan gran medida. La consecuencia ha sido que la sociología de la educación se ha convertido en un cam-

po común de encuentro para muchos de ellos. Es notable ver cuántos investigadores, que están clasificados formalmente como psicólogos, pedagogos y sociólogos, han llevado a cabo o han tomado parte en estudios importantes para aclarar importantes problemas de la educación. Más abajo se dan varios ejemplos.

En la última parte de los años 40 se utilizaron los datos de reclutamiento militar para efectuar las primeras investigaciones, a gran escala sobre la llamada «reserva de talentos». Estas investigaciones dieron origen a un debate metodológico, en el que tomaron parte científicos sociales de disciplinas diferentes. Una metodología considerablemente mejorada y desarrollada por Ekman (1951) se dedicó al estudio de la reserva de talentos, que fue patrocinado por la comisión de universidades de 1955 (Härnqvist, 1961), y que también dio origen a un animado debate. Es conveniente que nos refiramos aquí a un estudio semejante hecho por Dael Wolfe (1945), que empleó métodos más directos que los que se suelen utilizar en Suecia. La amplitud de la investigación y el debate correspondiente puede medirse por la bibliografía que se adjuntaba como apéndice a un estudio del tema en el Anuario de Educación de 1962 (Husén, 1962a).

Los datos del primer proyecto fundamental sueco en sociología de la educación fueron presentados por Gunner Boalt (1947), que había ido siguiendo durante diez años toda una clase de cuarto grado en Estocolmo. Su objeto era analizar el significado del origen social en relación con las carreras escolares y los logros escolásticos. Algunos años más tarde vino la presentación de un estudio hecho a lo largo de diez años con alumnos varones del tercer grado en Malmö, que habían sido probados cuando se inscribieron para el servicio militar (Husén, 1951). Este estudio dio la posibilidad de nuevos enfoques para calibrar el peso relativo de la clase social para el éxito de la escuela. En relación con el estudio de corriente en Estocolmo emprendido por el Comité Escolar Gubernamental en 1957, donde se siguió a una muestra de alumnos tomada al azar del cuarto grado hasta el noveno, se pudo valorar también el papel de los antecedentes

sociales para admisión en la *realskola*, y para los rechazos, así como para las no-promociones y fracasos en dicha escuela. Los datos, tal vez, determinaron en gran medida la posición tomada por el Comité sobre corriente en los tres grados superiores de la escuela básica (Svensson, 1962).

En este punto también pueden mencionarse algunos proyectos de investigación relativamente nuevos, especialmente del tipo de encuesta, sobre todo el proyecto sobre la juventud de Göteborg (Andersson, 1969) y el proyecto de Orebro (Magnusson, 1965). Ambos proyectos son del tipo que exige un trabajo de equipo a gran escala. El proyecto de la juventud tiende generalmente a estudiar los valores de los jóvenes y a sondear las aptitudes ante la educación y la elección vocacional de alumnos de los grados octavo y noveno de la escuela básica, mientras que el proyecto Orebro se preocupa principalmente de los mecanismos de ajuste y de la juventud escolar. En 1960 el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales estableció una beca de investigación separada de la Escuela de Educación de Estocolmo para estudiar los problemas especiales de ajuste que se esperaba surgieran cuando se aplicara la escolaridad obligatoria a todos los jóvenes, prácticamente hasta la edad de dieciséis años. Ingvar Johanneson (1966) obtuvo la beca en 1966, y se especializó en el estudio de las aptitudes ante la educación y ante los compañeros de escuela de alumnos de los grados séptimo y noveno.

En el área fronteriza entre la psicología social y la psicología de la personalidad, se ha desarrollado una considerable cantidad de investigación sociométrica en la Universidad de Lund, y después en la Escuela de Educación de Malmö (Pjerstedt, 1956 a, 1956 b). Entre los estudios fundamentales de método, debe mencionarse el realizado por Bjerstedt (1958), que ha realizado también un estudio sociopsicológico de las ciudades internacionales de muchachos en Suecia.

El importante trabajo de investigación llevado a cabo durante la primera mitad de la presente década por el Comité Gubernamental de 1960 sobre capacita-

ción de profesores, representó algunas importantes realizaciones en la investigación (Marklund, 1969). Por ejemplo, el Comité ha trazado el plan de la instrucción que se da en un número de asignaturas universitarias (Elgqvist, 1965), y ha presentado monografías que tratan del estudio de la educación como disciplina en la capacitación de los profesores (*Specialundersökningar om lärautbildning*, 1965). También aquí el trabajo de los comités oficiales ha proporcionado un incentivo significativo para la investigación educacional.

Otras características importantes en el panorama investigador sueco son los extensos proyectos relacionados con la lectura y el deletreado (Edfeldt, 1959; Husén, 1950 a; Malmquist, 1958; Norinder, 1946; Wallin, 1968). Los estudios sobre la lectura han desempeñado un papel importante en el programa de investigación lanzado por Eve Malmuist (1958), jefe de investigación en la primera escuela experimental del Estado.

Ultimamente se han llevado a cabo varios estudios con importantes implicaciones educacionales por organismos, tales como el Consejo Sueco para Administración de Personal (la investigación de Ejnar Neymark [1961] sobre la migración selectiva) y el Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad de Estocolmo (estudios del valor de predicción de «tests» y clasificaciones para la entrada en Facultades de matrícula limitada de Universidades y escuelas especiales).

## LA SITUACION AL TERMINAR LA DECADA DE LOS 60

Para enfocar la investigación educacional en Suecia, dedicada ahora a un proceso dinámico de crecimiento alentado por un rápido aumento de fondos no tenemos suficiente perspectiva que permita una descripción del estado actual de la ciencia. No obstante, debe hacer un intento por definir las tendencias que han prevalecido desde comienzos de los años 1960.

Para empezar, deberán agregarse algunos ingredientes más importantes al cuadro institucional, ya que han llegado a

pesar crucialmente en los recursos disponibles para investigación escolar al final de la década. Los fondos que el Consejo de Investigación de Ciencias Sociales puede conceder a la investigación sociológico-pedagógica han aumentado sustancialmente. Han aparecido en escena dos nuevas fuentes de subvenciones, a saber, el Fondo Tri-centenario del Banco de Suecia y la oficina especial (L4) para investigación y desarrollo de la educación en el sector escolar, montada por la Junta Nacional de Educación en 1962. En 1969 se estableció una oficina semejante en la Junta Nacional de Universidades. El Fondo Tri-centenario ha concedido subvenciones muy importantes a amplios proyectos sociológico-educacionales del tipo COMPASS (análisis comparativo de procesos y metas) (Dahllöf, 1967), Metropolit (un estudio de los jóvenes en las capitales escandinavas) e IEA (Proyecto Internacional para la Valoración de Realizaciones Educativas, ambos constituyen la parte internacional y nacional del proyecto) (Husén, 1967). El curso de los acontecimientos refleja las expectativas que las autoridades del gobierno ponen en la investigación educativa en relación con las innovaciones deseables o necesarias dentro del sistema educativo. La legislación sobre la escuela básica (1962) y sobre la escuela secundaria superior (1964) implicaba que las cuestiones de estructura escolar no se encontraban ya en primera línea. En vez de ello, así nos dijeron, la tarea principal sería la de renovar el trabajo interior de las escuelas, los métodos de instrucción y las ayudas a la enseñanza, siendo la investigación uno de los puntos claves. No obstante, las reformas escolares han obligado a plantear enormes demandas al tesoro nacional. En un plazo de algo más de una década los gastos por alumno —permaneciendo invariables los precios— casi se han duplicado. Esto, más la carencia de profesores, que ha detenido el programa de reforma durante los años 60, ha engendrado demandas de racionalizaciones o métodos de operación más eficientes. La petición de presupuesto sometido por la Junta de Educación para el año fiscal 1968-69 solicitaba criterios de eficiencia en casi todas sus páginas. Por lo

tanto el problema central ha llegado a ser: ¿Cómo se puede conseguir una renovación del trabajo de la escuela que se adapte al nuevo programa, *al mismo tiempo* que las «formas de producción» de la escuela se racionalizan para conseguir más de lo que se consigue ahora de cada alumno por cada corona invertida? Como el mayor capítulo de gastos está constituido por los sueldos de los profesores, naturalmente el interés principal se centra en encontrar nuevos métodos que permitan una mejor dirección económica de la energía educacional de la nación.

La oficina L4 funciona en su mayor parte como agencia de «control» para la investigación escolar que se ha efectuado en los institutos pedagógicos del país desde el comienzo de la década de los 60. Estos institutos están subordinados a la Junta de Educación, ya que están incorporados a las escuelas de educación. La oficina puede, o bien recibir propuestas de proyectos de antiguos investigadores que actúan individualmente interesados por una determinada institución, o bien que desean ponerse en contacto con una institución donde puede contarse con una acogida favorable y a la que se pedirá que someta propuestas de proyectos.

Los proyectos patrocinados por la oficina L4 pueden agruparse esquemáticamente en tres categorías: 1) los proyectos de materiales y métodos comprensivos; 2) proyectos para formar a investigadores de la educación; 3) proyectos para evaluar la capacitación del profesorado. Los proyectos de materiales y métodos comprensivos tratan de producir prototipos para un sistema de ayuda a la enseñanza, tanto con referencia a un departamento escolar específico, como a un grado determinado dentro de un tema dado. Entre los proyectos más o menos terminados ya en esta categoría, podemos mencionar los de enseñanza individualizada en matemática (IMU), métodos de enseñanza de inglés (UME), y métodos de autodidactismo de la enseñanza de los sordos (SMID) (Ahlström, 1967). La finalidad de estos proyectos es la de crear oportunidades de cambio en la situación de trabajo de las escuelas que no pueden alcanzarse solamente con las normas escolares o las re-

comendaciones de los programas. El factor clave en este terreno consiste en centralizar la preparación de métodos, materiales y organización, que son requisitos previos necesarios para la instrucción individualizada. Se plantea este punto porque podría dudarse si los proyectos de este tipo tienen algún lugar en las instituciones de investigación de la educación, considerando que éstas, por definición, tienen que interesarse principalmente en los problemas básicos de investigación o a la investigación orientada hacia conclusiones, y como tal no deberían dedicarse abiertamente a la producción o preparación de materiales (Husén, 1968 a). Se ha planteado una cuestión semejante con relación a los centros de investigación y desarrollo situados en unas diez universidades americanas. Podría contestarse diciendo que la investigación básica y la investigación aplicada se estimulan recíprocamente cuando se llevan a cabo en la misma institución, a condición de que se mantenga un equilibrio apropiado entre ellas. Además, el trabajo sobre proyectos aplicados puede dar urgencia a los problemas de investigación básica, que de no ser así no habrían sido considerados. El problema más urgente de estas instituciones desde 1965, aproximadamente, ha sido la escasez de investigadores cualificados. La reforma de la formación del profesorado, por no mencionar la enorme cantidad de matrícula de las escuelas de educación, ha planteado una necesidad cada vez mayor de profesores de educación. Por esta razón, la Junta de educación ha concedido diferentes tipos de apoyo a los proyectos que tratan de formar investigadores de las ciencias de la educación.

Además de la investigación sobre sistemas de ayuda a la enseñanza, se ha preparado una metodología más sistemática para abordar el problema de la formación del profesorado. Con este fin, han comenzado proyectos que emplean circuitos cerrados de TV en Estocolmo, Göteborg y Malmö. La escuela de educación de Göteborg ha desarrollado un método especial para observar el comportamiento de los profesores por medio de circuitos cerrados de TV (Stukat & Engström, 1966). La necesidad de valorar los efectos a largo

plazo del nuevo programa de capacitación del profesorado puso en marcha el proyecto KUL (Valoración cualitativa de la formación del profesorado).

Pensando en términos de tecnología de la educación, su correspondiente investigación ha comenzado en la Universidad de Göteborg la preparación de tecnólogos de la educación. Este programa debe verse como un intento para responder a la necesidad de educadores acostumbrados a pensar en términos de «material-método» sobre la base de la escolaridad fundamental en las ciencias del comportamiento. Uno de los mayores problemas—todavía sin resolver en gran parte—para la investigación dependiente de las escuelas de educación es la dificultad de conseguir instructores didácticos y supervisores de enseñanza entre los estudiantes para combinar la investigación con la enseñanza. Cuando la Comisión Escolar de 1946 realizó una encuesta sobre este punto en su informe sobre preparación del profesorado, estableció que los profesores-estudiantes deberían poder proseguir estudios de graduación en metodología en las escuelas de educación. Aparte de que las universidades rechazaron una propuesta al efecto, y de que tampoco fue recogida en el decreto gubernamental que establecía la primera escuela de educación, los esfuerzos por establecer investigación de métodos fallaron en gran medida debido a las dificultades para aplicar el pensamiento de la ciencia del comportamiento al campo didáctico, lo que a menudo toma el carácter de fórmulas que no están siempre fundadas o apoyadas racionalmente por datos de la investigación. Los grupos de proyectos que combinan la capacidad investigadora de un científico del comportamiento con la de un maestro cualificado en didáctica y uno o más ayudantes, se ha demostrado, hasta el momento, que es la solución más útil. Con este arreglo, se ha proseguido la investigación didáctica en los institutos de educación.

La investigación sueca del comportamiento al terminar los años 50, aparte de su mayor o menor inclinación hacia el aspecto educacional o el psicológico, estaba concebida como una especie de ingeniería social, que más o menos suponía

el decir a la gente lo que era bueno. Podría ser útil predecir quién iba a poder hacer frente a una educación superior o demostraba aptitud para ciertos puestos. Las expectativas de este tipo, por ejemplo, fueron planteadas por la Junta de Educación Nacional durante los años 40 en el proyectado Instituto estatal de investigación educacional, que se suponía iba a tratar de los problemas relacionados con el sistema escolar. Se iban a preparar unos *tests* psicológicos que «diferenciarían» a los alumnos y comprobarían sus «aptitudes y rasgos» en relación con su aptitud vocacional. A medida que pasó el tiempo, estas tareas, en cuanto se relacionaban con los alumnos de la escuela obligatoria, se fueron relegando a un plano de menor interés en la misma medida en que la diferenciación se difería hasta terminar la escolaridad básica (Husén & Boalt, 1968). En este punto, no obstante, el problema se presenta de nuevo con mayor fuerza, aunque no con la misma finalidad para el individuo como cuando se decidía qué niños de once años deberían entrar o no en la escuela secundaria estatal.

La cuestión de diferenciar o separar a los alumnos en el nivel secundario superior, donde el *Riksdag* tiene un porcentaje limitado de admisiones en el *gymnasium*, en la escuela de continuación y en la escuela vocacional, ha impuesto como una necesidad el proporcionar las personas que determinen los datos para sus decisiones. Se ha acudido a los especialistas en psicometría, cuya principal contribución investigadora a la educación en Suecia ha consistido hasta el momento en preparar *tests* de aptitud y *tests* de realización tipo standard, para explorar en valor de predicción para los estudios secundarios superiores con datos referentes a alumnos de los últimos cursos de la escuela básica. A partir de 1965 Sten Henrysson (Henrysson & Jansson, 1967), un importante experto en este campo, ha llevado a cabo un examen continuado a gran escala de todos los alumnos de la provincia de Västmanland, que pasan desde la escuela básica a cierto tipo de educación secundaria. Los estudios como éste tienen también importancia para la comprobación de las cualificaciones que deben hacerse en una sociedad que,

por una parte, intenta modificar e incluso eliminar los requisitos normales para la admisión a la educación pos-secundaria y que, por otra parte, al tener tantas solicitudes de ingreso en la mayor parte de facultades debe establecer algún tipo de selección. Las cuestiones que deben plantearse entonces son: ¿qué requisitos formales debe pedirse a los solicitantes? Y ¿qué métodos para comprobar la capacidad escolar pueden considerarse los más adecuados técnicamente?

Un empuje importante, pensando estrictamente en términos de tecnología educacional, ha sido la aparición de las ayudas programadas de instrucción. La tecnología de la educación no está ligada en absoluto a dispositivos mecánicos o a aparatos de ninguna clase. Su objetivo central es analizar cuidadosamente y expresar en términos de comportamiento los objetivos del aprendizaje. En diferentes lugares de Suecia se ha proseguido la investigación en ayudas programadas. En Göteborg, un equipo se dedicó durante los primeros años de la década de 1960 a esta tarea. En Malmö, la Escuela de Educación ha hecho un trabajo importante en problemas de programación (Bjerstedt, 1965). En Uppsala, Karl Georg Ahlström (1967), en relación con el proyecto SMID, ha estudiado diferentes formas de presentar el material programado. Estos estudios no solamente han tenido un gran impacto en la investigación básica del aprendizaje, sino que Ahlström en general ha representado un factor muy importante para la investigación moderna de este tipo, que ha tenido aplicaciones pedagógicas más directas.

## PERSPECTIVAS PARA EL FUTURO

Como conclusión, quizá convenga tratar de exponer la dirección a que apuntan las tendencias actuales en investigación de la educación. Esta exposición ha sido hecha ya por un Subcomité del Consejo de Investigación de Ciencias Sociales. Teniendo presente las partes fundamentales de ese informe, me limitaré a resaltar los siguientes puntos.

Después de la legislación parlamentaria del año 1967, todos los cursos sobre edu-

cación que se relacionan con la capacitación de los profesores se han situado en las escuelas de educación. Actualmente se ha abolido el curso de psicología con teoría e historia de la pedagogía, que en un tiempo justificaba la existencia de cátedras de pedagogía en las universidades. ¿Qué sería más natural, en efecto, que permitir a las escuelas de investigación que tomaran esa parte de la investigación educacional llamada educación escolar bajo su patrocinio? Esto ha creado problemas de coordinación como es obvio, ya que nuestro país no está tan perfectamente dotado de talentos para la enseñanza y la investigación educacional como para que podamos permitirnos tener dos organizaciones paralelas de investigación, cada una con su propio patrocinador, en la mayor parte de nuestras ciudades universitarias. Estos problemas de coordinación, junto con la cuestión de los cursos escolares en general estaban bajo estudio de la Comisión gubernamental sobre Investigación y Enseñanza en la Educación en el momento de escribir el presente trabajo (noviembre 1969).

En el informe entregado a la Junta Consultora de Investigación del Gobierno sueco, leemos que «la investigación pedagógica ha asumido actualmente tareas importantes fuera de lo que llamamos normalmente el campo de la instrucción» (Samhällsforsking, 1968, p. 28). Aprender se ha convertido en un proceso que dura toda la vida, y debe considerarse a la enseñanza sólo como un sector dentro del sistema que influye constantemente en el individuo para que aprenda una cosa u otra. En este contexto deberá hacerse particular referencia a la filosofía que se ha desarrollado en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Estocolmo, donde se define la educación como «... un sistema de métodos para ejercer influencias que deben adaptarse a los determinantes específicos en cada sector de la sociedad, que exigirá cambiar las normas, ideas, habilidades, etc., de los individuos que actúan en el sistema» (Stukieplan, 1968, p. 1). Concebida así, la disciplina de la educación se considera como una ciencia general de los cambios del comportamiento. En términos concretos, significa que la in-

vestigación de problemas de bienestar social, atención a los ancianos, penología, y otras terapias sociales se consideran como una parte de la investigación educacional.

El programa tecnológico de investigación y capacitación iniciado en la Universidad de Göteborg deberá considerarse como un intento por especificar nuevos objetivos para la investigación pedagógica interesada en la educación y escolaridad. La aparición de un sistema institucional de educación del adulto ha dado gran ímpetu a la investigación en el campo de la pedagogía de los adultos. Por recomendación del Comité de Educación de Adultos, se estableció un cursillo de educación de adultos en la escuela de educación de Estocolmo, haciéndose hincapié en la iniciación de investigaciones en este campo. La Junta Nacional de Educación apoya no sólo esto, sino también un proyecto de pedagogía de adultos que se puso en práctica en la Universidad de Uppsala, a mediados de los años 60.

Al escribir estas líneas, no es difícil prever importantes misiones para las universidades en el campo de la pedagogía académica. A partir de un análisis de las necesidades, se ha propuesto que el canciller de cada una de las universidades suecas colabore en ese tipo de investigación, y ya se han iniciado gran número de proyectos que tratan de los «programas», y exámenes, etc.

Es quizá sintomático que la Junta Nacional de Educación decidiera en 1968 respaldar un proyecto que trata del desarrollo del sistema escolar hasta el año 2000 (Husén, 1968 b). Las autoridades deben establecer sus planes a largo plazo, incluso para varias décadas. Los juicios más intuitivos del tipo «futurológico» se basan en análisis sistemáticos y previsiones suficientemente imaginativas. Los proyectos para hacer frente a la explosión de la matrícula y de los conocimientos en el sector escolar dependerán en buena parte de las medidas que se tomen para enfocar las finalidades de la nueva educación en una sociedad que tendrá que emanciparse de formas institucionales inadecuadas y en la que el individuo tendrá que ser más flexible que nunca.



Como resulta evidente, por esta exposición de la investigación educativa sueca en el período de la posguerra, los profesores han abandonado sus torres de marfil académicas en número cada vez mayor, movidos en gran parte por la enorme cantidad de recursos (al menos si se comparan con los anteriores) que los comités gubernamentales y autoridades ponen a su disposición. Esta nueva situación plantea dos cuestiones importantes: ¿qué pueden hacer los profesores para ayudar a plantear —no me atrevo a decir «resolver»— mejor los problemas de los que tienen en sus manos la política? ¿Qué problemas de integridad surgirán para el profesor si su trabajo depende cada vez más del presupuesto que las autoridades le conceden para fines específicos? He estudiado e incluso he intentado contestar estas preguntas en una conferencia que di en Londres en el otoño de 1967, en una asamblea general de la Fundación Nacional para la Investigación Educativa en Inglaterra (Husén, 1968 a). Por consiguiente, en este contexto bastará con resumir las conclusiones. Tal como yo lo veo, los profesores tienen, pues, tareas esenciales cuando se contratan para dedicarse a la investigación: 1) Deben colaborar con los que toman las decisiones en muchos aspectos; por ejemplo, pueden decir que no tiene sentido preguntar cuál es la «mejor edad» para que los niños escolares empiecen el estudio de la primera lengua extranjera. 2) Pueden poner a su disposición los conocimientos técnicos, medios de investigación que han aprendido a utilizar adecuadamente. 3) Pueden ayudar a los que tienen que establecer la política a interpretar los resultados de estudios realizados, conscientes no sólo de que las decisiones de política no se toman simplemente sobre la base de los datos suministrados, sino también de que dichas decisiones en último término se regirán por juicios de valor político que —a veces— pueden estar influidos por las perspectivas que el profesor ayuda a descubrir.

Podría plantearse otra pregunta, pero responder concisamente es más difícil: ¿qué relación garantizará la integridad del profesor ante el cliente, y protegerá su actitud no dogmática y crítica de forma

que no se sienta tentado a convertirse en un evangelista por miedo a perder el maná económico que le viene del cliente? A mi entender, lo esencial es que el contrato de investigación en un instituto no abarque tales dimensiones que atrape al especialista en un proceso que le someta a la presión de entregar los «resultados» a toda costa. Debe haber campo para esa investigación «irresponsable» y alegre que constituye un elemento integrante de toda investigación digna de tal nombre, un juego con los datos que pueda proporcionar los resultados más inesperados. Es especialmente importante que el especialista evite el verse envuelto en un tipo de investigación que le convierta en un director ejecutivo de proyectos, con su jornada laboral totalmente absorbida por tareas administrativas y en cuyo caso sería víctima fácil del gran peligro de la burocracia, es decir: conceder excesiva prioridad a la seguridad de que la maquinaria funciona con perfección técnica, dejando de lado cualquier inquietud sobre lo que esta maquinaria realmente debería hacer.

## REFERENCIAS

- AGRELL, J.: (*La nueva escuela en prueba*). Uppsala: Lindblads, 1953.
- AHLSTRÖM, K. G.: «Funciones de alimentación de las máquinas de enseñanza». *Scandinavian Journal of Psychology*, 1957, 8, 243-249.
- ANDERSSON, B. E.: *Estudios sobre el comportamiento de los adolescentes*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- BJERSTEDT, Å.: *Interpretación del estado socio-métrico de elección*. Lund: Gleerup, 1956 (a).
- BJERSTEDT, Å.: *La metodología de la sociometría preferencial. Tendencias seleccionadas y algunas contribuciones*. New York: Beacon House, 1956 (b).
- BJERSTEDT, Å.: Reducción de las «tendencias de barrera» durante la experiencia de convivencia internacional». *Acta Psychologica*, 1958, 14, 329-346.
- BJERSTEDT, Å.: *Undervisningsprogrammering och utvärdering*. Stockholm: Scandinavian University Books, 1965.
- BJERSTEDT, Å.: *Doce años de investigación educativa y psicológica en Suecia*. Lund: Gleerups, 1968.
- BOALT, G.: (*Carrera escolar y logros escolásticos de niños de diferentes estratos sociales en Estocolmo*). Stockholm: Norstedts, 1947.
- DAHLÖF, U.: (*Requerimientos del gimnasio*). Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1963.

- DAHLLÖF, U.: (*Diferenciaciones escolares y el proceso de enseñanza*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1967.
- EDFELDT, Å.: *Locución silenciosa y lectura silenciosa*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1959.
- Política educacional y planificaciones en Suecia*. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1967.
- EKMAN, G.: («Distribución de habilidad dentro de tipos de escuela»). *Pedagogisk Tidskrift*, números 1-2.
- ELGQVIST, I.: «Den ämnesteoritiska lärarutbildningen vid universiteten». En *Specialundersökningar om lärarutbildning*, núm. 31. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1965.
- ELMGREN, J.: *Escuela y psicología*. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1952.
- «Försöksverksamhet med 9-årig enhetsskola». *Skolöverstyrelsens skriftserie*, núm. 42. Stockholm: Skolöverstyrelsen, 1959.
- HALSEY, A. H. (Ed.): *Habilidad y oportunidades educativas*. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1961.
- HENRYSSON, S., & JANSSON, S.: *Rekrytering till gymnasium och fackskola. Report*, núm. 25. Stockholm: Escuela de Educación, 1967.
- HUSÉN, T.: «Personalprüfungen bei schwedischen Armee während des zweiten Weltkrieges». En *Progrès de la psychotechnique 1939-1945*. Bern: A. Francke AG, 1949; pp. 280-291.
- HUSÉN, T.: (*La psicología de la locución: algunas contribuciones experimentales*). Stockholm: Svensk Lärartidnings förlag, 1950 (a).
- HUSÉN, T.: («Psicología militar en Suecia»). *Nordisk Psykologi*, 1950, 4, 163-171 (b).
- HUSÉN, T.: «La influencia de la escolaridad en el cociente de inteligencia». *Theoria*, 1951, 17, 61-88.
- HUSÉN, T.: «Detección de la capacidad y selección para fines educacionales». En *The yearbook of education*. London: Evans Brothers, 1962; pp. 295-314 (a).
- HUSÉN, T.: *Problemas de diferenciación en la escolaridad obligatoria sueca*. Stockholm: Scandinavian University Press, 1962 (b).
- HUSÉN, T.: «La investigación educacional y el estado». En *Educational research and policy-making*. London: National Foundation for Educational Research in England and Wales, 1968; pp. 13-22 (a).
- HUSÉN, T.: (*Escuelas para los años 1980*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968 (b).
- HUSÉN, T.: *Talento, oportunidad y carrera*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- HUSÉN, T. & BOALT, G.: *Investigación educacional y cambio en la educación: el caso de Suecia*. New York: Wiley, 1968.
- HUSÉN, T. & DAHLLÖF, U.: «Investigación de programas en Suecia». *International Review of Education*, 1965, 11, 189-208.
- HÄRNQVIST, K.: «El cálculo de las reservas de capacidad». En A. H. HALSEY (Ed.): *Ability and educational opportunity*. París: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 1961.
- HÄRNQVIST, K.: «Factores sociales y elección educacional». *International Journal of the Educational Sciences*, 1966, 1, pp. 87-102.
- HÄRNQVIST, K.: «Cambios relativos en inteligencia de 13 a 18». *Scandinavian Journal of Psychology*, 1968, 9, 50-82.
- JOHANNESON, I.: (*Los adolescentes en la escuela. Planificación general de las investigaciones, instrumentos y problemas*). Informe núm. 1. Stockholm: Institute of Education, School of Education, 1966.
- JOHANNESON, I. & MAGNUSSON, D.: *Social och personligt ghetpsykologiska faktorer i relation till skolans differentiering*, núm. 42. Stockholm: Statens offentliga utredningar, 1960.
- MAGNUSSON, D.: (*Ajuste, comportamiento y realizaciones. El proyecto Örebro I. Planificación*). Stockholm: Psychology Laboratory, University of Stockholm, 1965.
- MALMQUIST, E.: *Capacidad para la lectura en los primeros grados de la escuela elemental*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1958.
- MARKLUND, S.: *Skolklassens storlek och struktur*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962.
- MARKLUND, S.: (*Aptitud del maestro: problemas y sugerencias*). Stockholm: Liber, 1968.
- NEYMARK, E.: (*Migración selectiva*). Stockholm: Personaladministrativa rådet, 1961.
- NORINDER, Y.: *Diferencias paralelas en el rendimiento en la escritura: estudio de la heredad y la capacitación escolar*. Lund: Håkan Ohlsson, 1946.
- NORINDER, Y.: «La escuela comprehensiva envolvente en Suecia». *International Review of Education*, 1957, 3, 3-20.
- PASSOW, A.: *La oficina L4 y la investigación educacional y la planificación en Suecia. Algunos comentarios y observaciones*. School Research, 1968, 9. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Pedagogisk Forskning (Investigación educativa)*. Specialnummer i anledning av upprättandet av Psykologiskpedagogiska institutet. Skola och samhälle, 1944, 25, 189-230.
- «Pedagogisk Forskning». *Specialnummer*, 5-6. Skola och samhälle, 1955, 36, 145-185.
- «Pedagogisk Forskning». En *Samhällsforskning: rapporter från fem arbetsgrupper tillsatta av forskningsberedningen*. Lund: Studentlitteratur, 1968.
- (*Informe sobre proyectos de investigación en el instituto de psicología y educación*). Skola och samhälle, 1950, 31; 1955, 36; 1960, 41.
- Samhällsforskning: rapporter från fem arbetsgrupper tillsatta av forskningsberedningen*. Lund: Studentlitteratur, 1968.
- SANDSTRÖM, C. I.: (*Percepción y experiencia*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- SIEGVALD, H.: (*Estudios experimentales en las diferencias intelectuales de sexo*). Lund: Håkan Ohlsson, 1944.
- SJÖSTRAND, W.: (*Historia de la Educación*). Lund: Gleerups, 1954-65, 3 vols.
- SJÖSTRAND, W.: *Skolberedningen och differentieringsfrågan*. Stockholm: Natur & Kultur, 1961.

- SJÖSTRAND, W.: *(Escuela y democracia)*. Malmö: Codex, 1966.
- SJÖSTRAND, W.: «Realizaciones en la escuela y desarrollo de la personalidad». *Paedagogica Europaea*, 1967, 6, 189-212.
- Skola och Samhälle*, 1950, 31, 211-217; 1955, 36, 163-168; 1960, 41, 222-230.
- SMITH, G.: *Estudios psicológicos sobre diferencias de gemelos*. Llund: Gleerups, 1949.
- Specialundersökningar om lärarutbildning*, número 31. Stockholm: Statens offentliga utredningar,, 1965.
- «Statens offentliga utredningar». (*La primera escuela de educación*), núm. 33. Stockholm: SOU, 1952.
- «Studieförbundet näringsliv och samhälle». (*La reforma escolar y el mundo de los negocios*). Stockholm: SNS, 1950.
- Studieplan: Pedagogisk*. Lokal Studieplan vid Stockholms Universitet. Stockholm: University of Stockholm, 1969.
- STUKÁT, K. G.: (*Metodología de la investigación pedagógica*). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1966.
- STUKÁT, K. G. & ENGSTRÖM, R.: *TV-observationer av läraraktiviteter i klassrummet*. Informes. Göteborg: School of Education, 1966.
- SVENSSON, N. E.: *Agrupación por capacidad y logros escolares*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962.
- SVENSSON, N. E. & BJÖRKLUND, E.: «Investigación pedagógica y desarrollo en Suecia». *Educational Sociology*, 1966, 39.
- VERNON, P. E.: «Secondary school selection». London: Methuen, 1957.
- WALLIN, E.: *La locución: estudios factoriales y experimentales*. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1968.
- WOLFLE, D.: *Recursos de América en talentos especializados*. New York: Harper & Brothers, 1954.
- WALLACE, W. L.: *Cultura estudiantil: Estructura social y continuidad en una escuela de artes liberales*. Chicago: Aldine, 1966.
- WALLER, C.: *Investigación relacionada con la continuidad en la escuela*. College and University, 1964, 39, 281-294.
- WEIGAND, G.: «La adaptación y el papel de los padres en los éxitos académicos.» *Personnel and Guidance Journal*, 1957, 35, 518-522.
- WHITMER, P.: *Causas no intelectuales de la eliminación en los programas de formación de profesores seleccionados de Montana*. (Tesis doctoral, Universidad de Denver.) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1963, núm. 64-4867.
- WILLIAMS, V.: «La desaparición de las escuelas: cualidades de su entorno.» *Personnel and Guidance Journal*, 1967, 45, 878-882.
- WOLFORD, M. E.: *Comparación de los que se retiran y los que persisten en una escuela privada de artes liberales*. (Tesis doctoral, Universidad de Oregón.) Ann Arbor, Mich.: University Microfilms, 1964, núm. 65-2489.
- YOSHINO, R. I.: «Retirada de las escuelas al terminar el primer año.» *Journal of Educational Sociology*, 1958, 32, 42-48.
- YOURGLICH, A.: «Un estudio de cuatro fases del valor de la homofilia, amistad, participación social y retirada de los colegios.» *Sociological Analysis*, 1966, 27, 19-26.





### 3. Investigaciones educativas

#### Plan Nacional de Investigación Educativa

El Patronato del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación ha aprobado el Plan Nacional de Investigación Educativa. El cuadro adjunto muestra en detalle el Plan, desglosando los proyectos que van a investigarse por los Institutos de Ciencias de la Educación.

Se trata de una programación, hasta ahora inédita en nuestro país, que implica la coordinación de todos los proyectos de investigación educativa. De esta coordinación básica se desprende inmediatamente la conveniencia de delimitar las conexiones existentes entre los proyectos que tratan de áreas de investigación relacionada, fijándose, a partir de estas conexiones un sistema de colaboraciones y contactos entre los distintos Institutos de Ciencias de la Educación para conseguir, en todos los casos, la máxima rentabilidad de los recursos empleados.

El punto de partida de la programación han sido los proyectos de estudio presentados al Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación por los Institutos de Ciencias de la Educación; proyectos que han sido estructurados de forma que permitan la aplicación del sistema de evaluación de costos y la programación de actividades mediante la aplicación del método PERT.

El cuadro que se ofrece a continuación puede dar una idea de cuáles son los temas de los diferentes proyectos y de cómo se van a agrupar los ICE de las diversas universidades para trabajar en colaboración. Por ejemplo, el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona es el responsable de un proyecto de estudio sobre «Pros-

pectivas de la Educación y las Profesiones», en el que colaboran los ICE de Oviedo y Bilbao. A su vez, este proyecto se puede desglosar en otros que estudian temas muy afines, aunque más específicos, como puede ser el del ICE de la Universidad de Santiago que estudia, en colaboración con el de Zaragoza, «El rendimiento de la educación escolar para la actividad profesional», o el de la Universidad de Oviedo, sobre «Conocimientos y habilidades en las ocupaciones industriales», en el cual colabora el ICE de Sevilla.

Hay proyectos de estudio sobre problemas muy concretos que afectan solamente, por razones lingüístico-histórico-geográficas, a ciertas regiones españolas y que han despertado por lo tanto el interés de los ICE que trabajan sobre aquel terreno. Así, por ejemplo, la Universidad de Barcelona es responsable de un estudio sobre «Los problemas pedagógicos planteados por el bilingüismo», en el que colaboran la Autónoma de aquella misma ciudad catalana y el ICE de Bilbao. También en este sentido se puede citar el proyecto del ICE de la Universidad de La Laguna (Tenerife), que estudia un tema muy concreto y de carácter local: «El rendimiento del estudiante canario.»

Entre los proyectos en marcha figuran algunos que se ocupan de experiencias educativas de la más absoluta actualidad, así, por ejemplo, el ICE de Santiago de Compostela en colaboración con los de la Universidad Autónoma de Barcelona y de las de Salamanca, y Valladolid llevan a cabo un trabajo de «Evaluación de distintas experiencias del Curso de Orientación Preuniversitaria (COU).»

ICE	Proyectos	
1. Barcelona ...	a) <i>Responsable</i>	
	1.5 Condicionamientos sociales de la educación.	
	2.5 Los problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo.	
	3.1 Origen, orientación, selección y formación del profesorado.	
	3.7 Enseñanza individualizada.	
	4.1.1 Ensayo de pedagogía institucional.	
	8.4 Estadísticas educativas.	
	8.5 El coste familiar de la educación.	
	b) <i>Colabora</i>	
	2.2.1 Estructura y enlace de la lógica, matemática y lingüística.	
<b>Total ...</b>	<b>8 PROYECTOS</b>	
2. Barcelona Autónoma ..	a) <i>Responsable</i>	
	1.1 Prospectivas de la educación y las profesiones.	
	1.3 Conocimientos y habilidades en cada tipo de ocupación.	
	3.4 y 3.5 Fenomenología y análisis de la clase.	
	3.8 Encuesta a profesores de religión.	
	4.2.1 Cuestionarios y textos programados en EGB.	
	7.1 Posibilidades de la formación acelerada.	
	8.2 Previsión de población activa según niveles de conocimientos.	
	b) <i>Colabora</i>	
	2.5 Problemas psicopedagógicos planteados por el bilingüismo.	
3.6 El computador y la formación del profesorado.		
6.1 Evaluación de distintas experiencias COU.		
<b>Total ...</b>	<b>10 PROYECTOS</b>	
3. Bilbao .....	a) <i>Responsable</i>	
	2.1 Relación entre los distintos aspectos de la cultura: creatividad y expresión.	
	5.3 Preparación de cuestionarios y textos programados primer curso FP.	
	b) <i>Colabora</i>	
	1.1 Prospectivas de la educación.	
	2.1 Problemas psicopedagógicos del bilingüismo.	
	8.2 Previsión de la distribución de población activa según formación.	
	<b>Total ...</b>	<b>5 PROYECTOS</b>

ICE	Proyectos
4. Granada ...	a) <i>Responsable</i>
	8.3.1 Estudio sociológico de la Universidad de Granada.
<b>Total ...</b>	<b>1 PROYECTO</b>
5. La Laguna .	a) <i>Responsable</i>
	6.4.1 Nivel de rendimiento del estudiante canario.
<b>Total ...</b>	<b>1 PROYECTO</b>
6. Madrid .....	a) <i>Responsable</i>
	2.6 Estudio crítico de las tutorías.
	3.2.1 Autocrítica en formación de profesores.
	3.7.1 Estudio del material de aprendizaje individualizado.
	6.2 Técnicas cooperativas en la Universidad.
	6.6 Estudio de los problemas académicos de los universitarios.
	8.3 Dirección Gerencial de Universidad.
	b) <i>Colabora</i>
	3.7 Enseñanza individualizada.
	<b>Total ...</b>
7. Madrid Autónoma .....	a) <i>Responsable</i>
	7.4 Evaluación de la vida escolar.
	2.2.1 Estructura y enlace de la lógica, matemática y lingüística.
	2.2.2 Estructura y enlace de las ciencias sociales.
	3.6 El computador y la formación del profesorado.
	7.3 Formación de los medios de comunicación de masas.
	s/n La enseñanza médica en la Universidad.
	b) <i>Colabora</i>
	6.3 El problema de la Universidad visto por el estudiante.
	<b>Total ...</b>
8. Murcia .....	a) <i>Responsable</i>
	s/n Medios audiovisuales en la enseñanza del francés.
b) <i>Colabora</i>	
2.2.1 Estructura y enlace de la lógica, matemática y lingüística.	
<b>Total ...</b>	<b>2 PROYECTOS</b>

ICE	Proyectos	
9. Oviedo .....	a) <i>Responsable</i>	
	1.3.2 Conocimiento y habilidades en las ocupaciones industriales.	
	1.4.3 Evaluación del actual sistema de promociones escolares.	
	b) <i>Colabora</i>	
	1.1 Prospectivas de la educación.	
	1.3 Conocimientos y habilidades en las profesiones.	
	3.7 Enseñanza individualizada.	
	3.7.1 Estudio del material para enseñanza individualizada.	
	4.2.1 Preparación de cuestionarios y textos programados en EGB.	
	5.3 Preparación cuestionarios y textos programados en EP.	
8.2 Previsión de la distribución de la población activa.		
<i>Total ...</i>	9 PROYECTOS	
10. Salamanca	a) <i>Colabora</i>	
	6.1 Evaluación de las distintas experiencias COU.	
<i>Total ...</i>	1 PROYECTO	
11. Santiago ...	a) <i>Responsable</i>	
	1.2 Rendimiento de la educación escolar.	
	1.6 Escolarización de los preescolares.	
	6.1 Evaluación de distintas experiencias COU.	
	7.2 Evaluar lo que el joven aprende fuera de la escuela.	
	b) <i>Colabora</i>	
	3.2 Evaluación de tipos de formación del profesorado.	
	3.6 El computador y la formación del profesorado.	
	<i>Total ...</i>	6 PROYECTOS

ICE	Proyectos
12. Sevilla .....	a) <i>Responsable</i>
	6.3 Problema Universidad - Sociedad visto por el estudiante.
	b) <i>Colabora</i>
	1.3.2 Conocimientos y habilidades de las ocupaciones industriales.
	4.1.1 Ensayo de pedagogía institucional.
<i>Total ...</i>	3 PROYECTOS
13. Valencia ...	a) <i>Responsable</i>
	4.3 Causas de los fracasos escolares.
	8.6 Planificación escolar de la provincia de Valencia.
	b) <i>Colabora</i>
	7.3 Evaluación del valor formativo, medios de comunicación, masas.
<i>Total ...</i>	3 PROYECTOS
14. Valladolid	a) <i>Responsable</i>
	2.4 Coeducación entre subnormales y normales.
	b) <i>Colabora</i>
	6.1 Experiencia COU.
	<i>Total ...</i>
15. Zaragoza ..	a) <i>Responsable</i>
	3.2 Evaluación de los distintos tipos de formación del profesorado.
	b) <i>Colabora</i>
1.2 Rendimiento de la formación escolar para la actividad profesional.	
3.6 Utilización de ordenadores en formación del profesorado.	
<i>Total ...</i>	3 PROYECTOS

## 4. La educación en la encrucijada

### Semblanza de Pedro Rosselló, por ANTONIO GAMARRA

La obra de Pedro Rosselló se extiende a lo largo de cincuenta años y alcanza sus puntos culminantes en los trabajos de la Conferencia Internacional de Educación y en el logro de una pedagogía comparada dinámica, funcional, orientada hacia la explicación general de los acontecimientos educativos con arreglo a ciertos principios de base. Los 28 volúmenes del Anuario Internacional de la Educación serán la fuente obligada de referencia al estudiar la evolución educativa del mundo, que durante esos años adquiere el carácter de fenómeno extraordinario y confirman este papel de precursor que jugó Rosselló en 1931, al introducir en el Instituto de las Ciencias de la Educación de Ginebra los primeros cursos de educación comparada, disciplina que hasta entonces no se había enseñado en el Continente.

Junto a Jean Piaget, Rosselló fue el alma de la Oficina Internacional de Educación, y en las versiones francesa e inglesa de los 320 volúmenes aparecidos hasta 1968, encontramos testimonio del pensamiento y de la actividad de nuestro compatriota. La inmensidad de esa tarea no redujo a Rosselló a la situación de simple burócrata que consume su vida en el estudio de informes y documentos. Apegado a la tierra por su propio origen campesino, las páginas del Anuario Internacional de la Educación fueron escritas en su mayoría sobre las cumbres del Jura, en íntimo contacto con la Naturaleza. Cuando muchos le felicitaban por la novedad de sus trabajos en torno a las corrientes de la educación, siempre contestó: «Son los aires de la montaña.»

Uno de sus mejores amigos a lo largo de la experiencia ginebrina, Robert Dottrens, ha señalado la extraordinaria capacidad de trabajo, el talento, el trato fino y la vehemencia de Rosselló. Por sus dotes de diplomático pudo influir en reuniones, conferencias y seminarios, gracias a los cuales se perfilaron las grandes líneas de la expansión educativa mundial. Por su don de consejo

y por su concepción de la realidad y de lo que era posible, Pedro Rosselló consiguió que las resoluciones, el resultado de las encuestas y de los estudios de la Oficina Internacional de Educación pasaran a formar parte de ciertos programas como el Proyecto Principal de la Unesco sobre extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria en América latina. Desde 1947 a 1960, es decir, hasta que las estadísticas nacionales alcanzan un mayor grado de fiabilidad y que la Unesco pone en marcha un vasto sistema de asistencia técnica y se afirman las bases de un planeamiento más especializado, la labor de la Oficina Internacional de Educación jugó papel eficaz en el enunciado de la política educativa. Así Rosselló alternó las labores de la cátedra en el Instituto de las Ciencias de la Educación de Ginebra, con la elaboración de las 65 Recomendaciones aprobadas en treinta años por la Conferencia Internacional de Educación, el análisis de las monografías nacionales, el cumplimiento de misiones de la Unesco a diversos países y la relación personal con las autoridades mundiales de la enseñanza y los expertos de la Unesco, en especial los que se ocupaban de asesorar a los Gobiernos hispanoamericanos.

Su primer contacto con el Nuevo Mundo fue en 1948, en una misión a Bolivia, que le permitió observar el caso típico de este país en que la administración escolar se hallaba separada entre los ministerios de asuntos campesinos y el ministerio de educación. La llegada a la ciudad de Santa Cruz le produjo una impresión profunda, porque en las calles encontró grupos de mujeres que parecían recién llegadas de Sevilla, la radio de la localidad se apresuró a difundir una larga entrevista sobre los problemas escolares y en las iglesias barrocas con sus altares de oro y una liturgia impresionante a cargo de sacerdotes indígenas, vio el símbolo de la Historia americana.

Desde entonces los cuestionarios de la Oficina Internacional de Educación y las respuestas de

los diferentes ministerios adquieren mayor realidad, que Rosselló confirma con la experiencia de sus nuevos viajes y visitas a las escuelas normales, a centros experimentales, a universidades y aulas de primaria de Chile, Argentina, Uruguay y Perú. Observa a veces que bajo fórmulas perfectas que hablan de la relación entre la escuela y la vida, se ocultan injusticias y discriminaciones profundas, como, por ejemplo, una escolaridad destinada a los muchachos de las urbes, y que puede ser de cinco a seis años de instrucción, y otra escolaridad incompleta de sólo dos años, en que la Aritmética se detiene en la tabla de Multiplicar y la Historia Sagrada no pasa de los profetas.

¿Qué significado puede tener entonces el derecho del niño a la educación? Rosselló desenvuelve en conferencias y en artículos aparecidos en las principales revistas especializadas de América latina los caracteres mínimos exigidos para el cumplimiento del precepto: el derecho a la educación supone contar con un maestro, con un número determinado de metros cuadrados de superficie en el aula, un pupitre, un encerado, cuadernos, libros, lapiceros y seis años de instrucción.

Comenzaba a tomar cuerpo hacia 1953 la idea de llevar a cabo una gran campaña internacional para la extensión de la enseñanza primaria en América latina, y en vista de los enormes déficit en escuelas y maestros, fueron muchos e influyentes los que acariciaron el propósito de establecer una instrucción básica de tres años. ¿No sería ésta una medida práctica susceptible de remediar la falta de 500.000 maestros y de cubrir con los recursos disponibles las exigencias inmediatas de una aparente educación?

De trato afable y comedido, Pedro Rosselló era, sobre todo, un hombre de pundonor, y frente a posiciones que él estimaba fuera de la realidad tenía movimientos de gran vehemencia que repercutían negativamente en su salud. Sus mejores amigos no nos dábamos cuenta de que la cincuentena había sido rebasada con largueza y que la urgencia y el apasionamiento de sus tareas le imponían un esfuerzo agotador. En Lima, a la lectura de uno de los principales diarios de la capital, exclama: «Pienso a veces que vamos a triunfar muy pronto, pues los periódicos comienzan a colocar en primera plana los temas educativos y protestan con energía cuando los edificios escolares se degradan o cuando una escuela de la última aldea corre peligro de ser cerrada.»

Mientras tanto, los países europeos trataban de extender la obligatoriedad escolar hasta los primeros cursos del ciclo secundario, tendencia que toma caracteres acelerados en Estados Unidos, Canadá y Japón. En 1954 se produjo el ingreso en la Unesco de los países soviéticos, y al año siguiente, la participación de los delegados de la URSS en las conferencias internacionales de instrucción pública, y por vez primera en la esfera internacional aparecen monografías realmente comparativas y novedosas. En la URSS el dogma de la relación entre la escuela y la vida se apli-

caba en toda su integridad y los planes preveían el paso vertiginoso de un sistema escolar de seis años a otro de siete, de ocho y de nueve años, en beneficio de docenas de millones de alumnos. Tanto en los Estados Unidos como en la URSS, las personalidades científicas más eminentes aparecían comprometidas, a través de numerosas academias pedagógicas, en la obra de reforma de la educación y el panorama y las proyecciones gigantescas de ambos países y aun del Japón obligaban a modificar los criterios comparativos vigentes. ¿A dónde podía conducir la complacencia de algunos países europeos, ensimismados en sus progresos escolares, sino al riesgo de quedar distanciados en la carrera por la educación?

De ahí la actitud casi agresiva de Rosselló en 1956, en la Conferencia de los responsables hispanoamericanos de la educación primaria y los esfuerzos que realiza para que no se admita de ningún modo la idea de una escuela de tres años, una educación disminuida, al margen de las aspiraciones universales. Sentía el tema como propio y consideraba inadmisibles colocar ex profeso al niño de los países de habla española y portuguesa en una situación de inferioridad en la lucha por la vida.

Esta y otras muchas ideas surgían de la simple lectura de los informes anuales de los ministerios y de los debates de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Los efectivos crecían a ritmo geométrico; los presupuestos aumentaban sin cesar en 10, 12 y 14 por 100, y los gastos por alumno en los Estados Unidos se triplicaron en el transcurrir de un solo lustro. La educación cuesta dinero, exige cuantiosos sacrificios de todos los sectores sociales y requiere la cooperación intensa de los maestros, de los padres de familia, de los alumnos y de la autoridad. Frente a los altos designios de la educación no caben extremismos doctrinarios ni intransigencias, pues la educación ofrece un caso paradójico en su historia. Los sistemas se construyeron comenzando por el tejado y los primeros establecimientos docentes fueron las universidades. Contribuir a resolver las contradicciones internas de la educación y la falta de lógica de la política educativa al interior de cada país equivale a desenvolver estudios objetivos sobre la centralización y la descentralización de la enseñanza, sobre la protección o el apoyo a la enseñanza privada y sobre el papel preponderante del Estado en la organización escolar.

Los anuarios se llenan de cifras y de cuadros comparativos y permiten comprender la intensidad de las reformas de estructura y los esfuerzos universales en favor del mejoramiento de la enseñanza. Circunstancias afortunadas contribuyeron a una difusión amplia de ese pensamiento. Rosselló encontró una gran comprensión y simpatía entre los responsables del Departamento de Educación de la Unesco de esa época, como Lionel Elvin, Jean Guiton, Matta Akrawee, Leo Ferning y tantos otros, al igual que entre los responsables de la ejecución del Proyecto principal, sobre todo Oscar Vera, Gonzalo Abad,



Irma Salas y José Blat. Las figuras más preclaras de la pedagogía latinoamericana daban pruebas de gran actividad y solicitaban con inquietud informaciones y datos sobre los programas de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación y algunos de ellos escribieron páginas imperecederas en pro de una política educativa enérgica a la altura de las difíciles circunstancias de América latina. Agustín Nieto Caballero (Colombia), Juan Mantovani (Argentina), Amanda Labarca (Chile), Alfredo Calcagno (Argentina) y muchos más atraieron el interés de las autoridades y de la opinión pública con sus escritos en los principales órganos de opinión. Aparece también en el horizonte una nueva fórmula lanzada por el representante de Colombia en la reunión de Lima, Gabriel Betancur Mejía, según la cual las inversiones educativas constituyen el mejor multiplicador de la riqueza y del progreso nacionales. Betancur Mejía, que había puesto en marcha con la colaboración de Ricardo Díez-Hochleitner—actual subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia de España—el primer programa de planeamiento integral de la educación, fue el heraldo de una nueva metodología en el planteamiento y solución de estos asuntos.

Pero cada cual es hijo de sus obras y Rosselló hubo de moverse en épocas muy distantes, lo que le obligaba a un enorme esfuerzo de adaptación para mantenerse al día de las nuevas exigencias. Tardó un cierto tiempo en lanzar las campanas a vuelo sobre el fenómeno irreversible del aumento de las asignaciones para la educación, pues había conocido, desde su observatorio de la Oficina Internacional de Educación, la amarga experiencia de los años 30, en que las autoridades, agobiadas por las estrecheces económicas y el fuerte desempleo, adoptaron como medida de saneamiento financiero la reducción drástica de los presupuestos de enseñanza. La Conferencia de Lima fue un gran aliciente y confirmó a Rosselló en las ventajas de la educación comparada, «podemos evitar muchos errores», y desde entonces en cada una de las publicaciones de la Oficina Internacional de Educación se insiste machaconamente en el carácter «comparativo» de tales trabajos.

Se halla en pleno esfuerzo intelectual y sueña en que ha llegado la hora de poner en práctica un pensamiento aparecido en 1943 en su obra *Les précurseurs du Bureau International d'Éducation*, según el cual es en la esfera de la organización y la administración escolares donde la colaboración internacional ha penetrado menos, pues semejante tarea exige una gran autoridad, colaboraciones oficiales decididas y medios técnicos que difícilmente se encuentran. Hasta 1960 es casi esclavo de esta idea y puede juzgarse del papel precursor jugado por Jean Piaget y Pedro Rosselló en este terreno si se tiene en cuenta la desconfianza completa de las autoridades y de los educadores en torno a estas materias. ¡Acaso no se aventuró a escribir un miembro de la Comisión Internacional de Cooperación Intelectual que la Sociedad de Naciones no se ocuparía ja-

más de educación! Sería necesario agregar para la exposición completa del caso que si las autoridades de 1930 no concebían esa cooperación, la mayoría de las naciones en 1956 no estaban equipadas para intentarla. Fue preciso que la Unesco desplegara sus programas durante años, que multiplicara las reuniones y encuentros, que formulara programas regionales de extensión escolar, que llevara a cabo la formación y entrenamiento de especialistas en las ramas de la documentación, la estadística, la inspección, las construcciones escolares, la organización de escuelas normales, la administración y planeamiento de la enseñanza, las encuestas sobre las relaciones entre la educación y el desarrollo económico y social, para que por fin se alcance una nueva época en que los informes y los datos de cada Estado gozan de un cierto grado de comparabilidad.

Al regreso de América y después de observar la indigencia de las escuelas rurales y la composición de su magisterio, Rosselló estima que en la labor de la Oficina Internacional de Educación lo principal es ahondar en los aspectos relativos al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y las recomendaciones de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública tratan de estos asuntos, de la formación profesional del profesorado en los distintos grados, del acceso a una educación completa en las zonas rurales, de la reforma de manuales y programas, la enseñanza de las ciencias naturales, de la matemática, de las lenguas vivas y por fin de la investigación pedagógica que ha sido el sector más descuidado.

Hubo una materia de gran preocupación y es la del funcionamiento de la escuela completa de maestro único. Existían a la sazón en los países iberoamericanos unos 120.000 establecimientos de este tipo, que en contraposición a los de Europa y Norteamérica limitaban la instrucción a dos años y a unos pocos elementos de la lectura y de la escritura. Resultaban víctimas inocentes de esa defectuosa organización unos tres millones de niños, y Rosselló puso en juego su leal saber y entender para enmendar el entuerto.

Aprovechaba la llegada a la Casa de la Unesco en París de los hombres más notorios de la educación hispanoamericana para hacerles visitar una escuela de maestro único situada en la región de Melun, a 70 kilómetros de la capital, y en cuya escuela el maestro impartía los siete años de enseñanza primaria y se ocupaba al propio tiempo de llevar las funciones de secretario de la Junta local. Trataba con ello de presentar ejemplos concretos, y poco después expertos eminentes como Santiago Hernández Ruiz (España), Alejandro Covarrubias (Chile), José Lanza Diego (España) y muchos otros hacían lo imposible para capacitar a centenares de maestros de países centroamericanos y del Perú en el ejercicio y en la metodología de la escuela unitaria. Gonzalo Abad tenía a su cargo un amplio programa de becas y con la cooperación, entre otros, de Joaquín Tena Artigas y de funcionarios de di-

versos países, organizó cursos y demostraciones en España, Bélgica, Italia y Francia en los que participaron miembros seleccionados del magisterio americano para adquirir la técnica particular de las escuelas de un solo maestro.

A pesar de ello los esfuerzos no tuvieron un éxito decisivo. América latina desde su emancipación se separó de la tradición occidental y en el magisterio y entre los pedagogos de aquel Continente la idea no encontró el eco suficiente. La experiencia fue, sin embargo, muy importante, porque a raíz de entonces cambió por completo la situación de los transportes y por la despoblación de las zonas rurales se llegó en muy pocos años en Europa a los grupos de concentración escolar, en mérito a las naciones imperantes sobre la igualdad de oportunidades. Avanzaba así la educación a paso agigantado y aun las soluciones mejor estudiadas quedaban rebasadas por la marcha de los acontecimientos.

A fuerza de intuición y de trabajo personal, Rosselló estima en 1960 que los efectivos de la enseñanza media en el mundo rebasan los 50 millones de alumnos y, al ritmo de expansión observado, muy pronto quedarían hechas añicos las estructuras escolares y universitarias. «Las autoridades no saben lo que se les avecina, y si leyeran con detenimiento las advertencias de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación podrían evitarse sorpresas bien desagradables.» ¿Hasta dónde ha de llegar la democratización de los estudios? Si Estados Unidos y Japón acogen ya en los establecimientos secundarios al 75 por 100 de los adolescentes, forzoso será pensar en la prolongación de la escolaridad cuando menos hasta los dieciocho años. Por otra parte, ¿quién puede considerar como una sorpresa el éxito del lanzamiento del primer satélite ruso? Eran evidentes los esfuerzos extraordinarios del país en la formación de miles y miles de ingenieros de alto nivel y de centenares de millares de técnicos de toda especie.

Este auge de la ciencia, sin embargo, preocupa profundamente a Rosselló porque pone en tela de juicio lo que muchos consideraban como intangible en el quehacer docente. ¿Debe la escuela, el instituto y la universidad limitarse a transmitir los valores recibidos y a favorecer el desarrollo de la personalidad del educando o, por el contrario, debe la educación convertirse en un agente del progreso científico y tecnológico?

Sin duda que el pedagogo no puede por sí solo responder a cuestiones tan delicadas. La Conferencia celebrada en Chile bajo los auspicios de la Unesco sobre educación y desarrollo económico y social, le confirma en la opinión de que los problemas educativos deben tener un enfoque pluridisciplinario. ¿Puede el planeamiento proporcionar las bases indispensables? Al comentar en su último escrito este aspecto del asunto y el texto de la Recomendación aprobada en 1962

sobre planeamiento de la educación, Rosselló estima que ese texto ha abierto nuevos caminos, pero también afirma en sus conversaciones que será imprescindible movilizar, comprometer y atraer al examen de estos problemas tan complejos a las mentes más insignes de cada país.

Siempre fiel a su vocación de maestro, experimenta una viva satisfacción en la realización de las encuestas y en la elaboración de las Recomendaciones sobre formación del profesorado en todos los grados, en determinar las causas de su escasez y en defender el establecimiento de condiciones morales, económicas y sociales propicias al ejercicio de la profesión. «Hace ya mucho tiempo —dice con malicia— que los métodos activos, los centros de interés, los materiales audiovisuales, la actitud puerodocente de la clase y ahora la televisión han ido relegando a segundo término la figura señera del maestro y es hora de rectificar.»

Ha cambiado de cariz la Conferencia Internacional de Instrucción Pública. La incorporación de los países recién llegados a la independencia a las actividades internacionales se traduce por un aumento considerable de los delegados. Ya no es un grupo reducido de educadores congregados al final de curso para comentar con calma los problemas de la administración de la enseñanza o de la organización de los exámenes. Los nuevos países vienen con aspiraciones muy justificadas de beneficiarse de toda coyuntura que les permita el ascenso a los más altos niveles de cultura y en ese proceso de penetración y de afirmación de su personalidad producen en las modestas estructuras de la Oficina Internacional de Educación el efecto de una conmoción. «Aquello se mantiene de milagro, sin un servicio de protocolo que pueda atender a tan numerosos ministros, sin funcionarios que respondan a las mil solicitudes, sin documentos de trabajo, sin programas de asistencia técnica y sin posibilidad de ocuparse de lo nuevo y lo inopinado.»

Rosselló hace frente a las responsabilidades generales de su cargo, a la marcha de los debates y a la ejecución de minuciosos detalles. Los locales resultan insuficientes e incómodos para albergar a cerca de 230 participantes; se pide una nueva organización de los trabajos, pues no es posible estudiar los sesenta informes presentados por los diferentes países y, en la media hora de que dispone cada delegación, apenas si queda tiempo para formular unas pocas preguntas.

La labor de la Oficina Internacional de Educación era el resultado de la abnegación de un personal muy reducido, y Rosselló, con más de setenta años, cambia su porte, camina con paso inseguro y se esfuma de la escena con gran pena de sus admiradores y amigos. Había cumplido una misión excepcional de treinta y cinco años de reflexión, durante los cuales la cooperación internacional había hecho incomparables progresos.

## La educación comparada, al servicio de la planificación \*, por PEDRO ROSSELLO

### LA EDUCACION COMPARADA DESCRIPTIVA Y EXPLICATIVA

La educación comparada presenta un fenómeno singular. Todos sabemos que existe. Entre tanto, a despecho de esta certeza, los profesores especializados que se han reunido dos veces bajo el patrocinio de la Unesco no han llegado a ponerse de acuerdo para dar una definición. Los interesados se han consolado fácilmente de esta amenaza pensando que valía más poder constatar la existencia de la educación comparada sin saber exactamente en qué consiste y cuáles son sus límites, que estar en posesión de una definición unánimemente aceptada, pero que no correspondería en gran manera al plano de las realidades.

Por tentador que esto pudiera ser no conviene entregarse aquí en un estudio, que sería necesariamente comparativo, de las diferentes definiciones propuestas después de la publicación en París, en 1817, del ensayo de Marc Antoine Jullien titulado *Boceto y vistas preliminares de una obra sobre la educación comparada*.

Conviene, sin embargo, observar que de hecho los trabajos de educación comparada se presentan generalmente bajo dos aspectos distintos. Por un lado, se encuentra la educación *comparada descriptiva* (reunión de documentos, observación de los hechos y comparación entre los hechos observados para analizar las diferencias y analogías). Por otro lado, está la educación comparada *explicativa* (investigación de las causas de los fenómenos comparados y, si es posible, previsión de su evolución ulterior).

\* Estudio presentado al Seminario de estudios interamericanos sobre la planificación general de la educación, organizado en Washington en mayo de 1958, bajo el patrocinio de la Organización de Estados Americanos y de la Unesco.

Otra comprobación se impone: mientras que bajo su forma *descriptiva* la educación comparada progresa a un ritmo satisfactorio, ésta avanza mucho menos bajo su forma *explicativa*. Esto se concibe por el hecho de que los que dudan de su utilidad—que son bastante numerosos—quieren hasta rehusar reconocerle el derecho de ciudadanía.

Se observará que este desarrollo de la educación comparada descriptiva coincide con la participación en este dominio de organismos, ya sean internacionales, como la Oficina Internacional de Educación (1925), la División de Educación de la Unión Panamericana de la OEA (1917) y la Unesco (1946), ya sean universitarios como el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia, el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, etc.

No obstante, es preciso señalar que en principio los especialistas de los organismos internacionales han dejado a otros la tarea más delicada de investigar las causas de los hechos registrados en el plano pedagógico y la más arriesgada de emitir las previsiones para el futuro.

Lejos de nosotros el pretender que la educación comparada descriptiva, espejo de la realidad presente, no constituye un poderoso auxiliar para el reformador. ¿Quién se atrevería a mantenerlo, sabiendo que los responsables de la planificación han tomado de ella muy a menudo las ideas directrices y su inspiración?

### ¿HACIA UNA EDUCACION COMPARADA «DINAMICA»?

Encargado de la redacción del Anuario Internacional de la Educación, desde su creación en 1933, he tenido la ocasión de analizar los informes presentados cada año en la Conferencia In-

ternacional de la Instrucción Pública por los Ministerios de Educación de los diferentes países. Estos análisis tenían principalmente por finalidad permitir la publicación en cada volumen de un estudio comparado sobre el movimiento educativo a lo largo del año considerado.

Me he dado cuenta así de que al lado de una educación comparada estática, gravitando sobre los sistemas, sobre la organización y las estructuras se podía concebir una educación comparada analizando el movimiento educativo, los cambios, la evolución, es decir, una educación comparada «dinámica».

Establecido que la educación comparada descriptiva nos ayuda a discernir los hechos, algunos se preguntan si la educación comparada explicativa del movimiento educativo puede permitirnos arriesgar hipótesis concernientes al futuro, hacer predicciones—más o menos prudentes—siguiendo los casos, pero teniendo de todas maneras, a fin de cuentas, el carácter de previsiones.

En otros términos, ¿la educación comparada explicativa puede ayudarnos a descubrir las fuerzas que parecen gobernar el movimiento educativo y, habida cuenta de la dirección y de la intensidad de las corrientes dominantes, permitirnos prever, con un mayor o menor margen de error, el sentido de la evolución ulterior?

En meteorología, por ejemplo, si se determina el origen de las masas de aire, la repartición geográfica de las altas y bajas presiones, el grado de humedad de la atmósfera y de la tierra, se puede prever el tiempo con una certeza relativa, con la única condición de que no intervenga un factor imprevisto del cual se ignoraba su existencia en el momento en que se han establecido las previsiones.

Hemos escogido en esquema el ejemplo de la meteorología a pesar de la naturaleza física de los fenómenos en cuestión, porque la previsión del tiempo es bastante aleatoria y sujeta a error. Se puede obtener de esta comparación otra enseñanza: la importancia de que es conveniente atrapar la totalidad de los factores determinantes. Siendo incapaces de resistir al atractivo de la simplificación, atribuimos generalmente un hecho a una sola causa, mientras que resulta de un conjunto de tendencias que, o bien se combinan o bien se neutralizan recíprocamente.

## LA TEORÍA DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS

Encargado de registrar de año en año los centenares de «acontecimientos de orden educativo» llegados a nuestro conocimiento, no podía pasarme inadvertida la repetición en el tiempo o la frecuencia en el espacio de ciertos fenómenos determinados. Evadiéndose del cuadro de la pedagogía comparada descriptiva, mi espíritu penetraba insensiblemente en el campo de la educación comparada explicativa, interrogándose so-

bre la causa de los hechos en cuestión y sobre sus prolongamientos ulteriores.

Ha sido, pues, de forma empírica, sobre la única base de la acumulación y del comportamiento de los hechos registrados y procediendo en ellos por inducción y sin ideas preconcebidas, como he creído ver dibujarse, más o menos claramente, según los casos, las grandes líneas de una serie de «corrientes educativas». La interdependencia de estas corrientes y su correlación con otras tendencias más generales de carácter político, social, económico, intelectual, etc., nos llevarían a creer que ciertos principios de causalidad entran en juego y que, si los conocíamos, llegaría a ser más fácil explicar el movimiento educativo y su evolución.

## PRINCIPIOS DETERMINANTES DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS

### 1. El principio de la influencia recíproca de la escuela y de la vida

No puede ser inútil evocar aquí el primero de estos principios, el de la influencia recíproca de la escuela y de la vida, en virtud del cual se afirma el papel a la vez activo y pasivo de la sociedad y de la educación.

Todo el mundo admite que la educación determina y condiciona en alto grado la transformación de la sociedad. Nadie pensaría en negar, por ejemplo, que la enseñanza popular haya contribuido a despertar la conciencia de las masas y a hacerlas participar activamente en los asuntos públicos. ¿Quién podría dudar hoy que la lucha generalizada contra el analfabetismo, el aumento del número de alumnos en las escuelas secundarias, profesionales y superiores, la formación de técnicos y de trabajadores intelectuales cuentan entre los principales factores de la evolución acelerada que caracteriza nuestra época?

En cambio, se presta mucha menos atención, ya sea entre el público o entre los profesionales, a la recíproca de este postulado, es decir, a la influencia determinante de la evolución de la humanidad sobre los acontecimientos de orden educativo. Este punto de vista unilateral de las cosas se explica además fácilmente por la tendencia egocéntrica que es común a todos los especialistas.

Entre tanto, si se examinan los hechos de cerca, ¿no se debe constatar que los cambios y las reformas que conciernen a la enseñanza y que los especialistas creen poder inscribir en su activo no son más que la consecuencia en el plano pedagógico de las soluciones aportadas a los problemas más amplios que se proponen a la humanidad?

Es la vida mucho más que los educadores deseados de aplicar la máxima *mens sana in corpore sano*, la que ha contribuido a hacer inscribir la educación física en los problemas escolares. Se trata del recurso para reaccionar contra el carácter sedentario de la existencia y también

—¿por qué disimularlo?—de endurecer a la juventud que puede ser llamada a luchar en el campo de batalla.

Es en el temor al desempleo, mucho más que en la preocupación de las autoridades escolares, donde es preciso buscar el origen del movimiento en favor de la prolongación de la enseñanza obligatoria.

Es la reacción contra un intelectualismo excesivo y el triunfo de los pueblos anglosajones lo que ha favorecido el desarrollo de la escuela activa.

Es el hecho de que la madre esté ausente del hogar, tanto e incluso más que las teorías psicológicas sobre el valor de las impresiones registradas a lo largo de la primera infancia, lo que explica la creación, sobre todo en los países industriales, de establecimientos preescolares.

Esto es seguramente allí una lección de modestia para nuestros educadores, víctimas de una ilusión comparable a la de la mariposa que vuela en el interior de un vagón de ferrocarril, y que cree ir a cien por hora mientras que es el vagón y no ella quien se desplaza a esta velocidad.

## 2. El principio de la interdependencia de los hechos educativos

Al lado de la influencia recíproca de la escuela y de la vida, otro principio—el de la interdependencia de los hechos educativos—juega un papel en la evolución del movimiento pedagógico. Se puede comparar el campo de la educación a un gran tablero de damas o de ajedrez. El desplazamiento de un peón provoca un cambio en la posición de las otras piezas de juego. Se observa un fenómeno idéntico en estrategia: si se hace avanzar o retroceder un cuerpo de tropas, es preciso alinear los sectores vecinos.

Todo sucede de hecho como si toda reforma escolar que tenga por fin modificar la organización administrativa, la estructura de la enseñanza o los planes generales de estudio, llevase en sí el germen de otros cambios.

Si el principio es exacto, no será posible, por ejemplo, legislar en el campo de la enseñanza secundaria sin inquietarse por las repercusiones que las nuevas disposiciones podrán tener en la enseñanza profesional o en la enseñanza primaria complementaria.

El principio de la interdependencia de los hechos pedagógicos se manifiesta sobre todo—el ejemplo que precede nos lo recuerda—en lo que se podría llamar las «zonas fronterizas de la enseñanza». Es en estos puntos neurálgicos donde su desconocimiento arriesga tener consecuencias graves, dando con ello lugar a dobles empleos y haciendo pagar muy caro la ausencia de coordinación.

Los peligros que acabamos de señalar nos dispensan de insistir sobre la importancia que reviste este principio para los que tienen la misión

de planificar la educación y de racionalizar la enseñanza.

Por lo demás, el principio de interdependencia de los hechos educativos constituye uno de los principales argumentos de los partidarios de la «planificación integral» de la educación.

## LAS GRANDES CORRIENTES EDUCATIVAS Y SUS CAUSAS PROBABLES

Cuando se ha examinado durante más de veinticinco años los acontecimientos registrados en el Anuario Internacional de la Educación, es difícil no creerse autorizado en desligar algunas tendencias que parecen caracterizar el movimiento educativo. Franqueado este primer paso, ¿cómo resistir a la tentación de encontrarles una explicación fundándose en las analogías que presentan con las corrientes que se manifiestan en otros dominios?

Más adelante daremos algunos ejemplos de estas tendencias dominantes que pueden ser útiles a las personas encargadas de planificar la enseñanza.

### 1. La era de las reformas

Es notorio que las guerras y los cambios profundos del régimen político crean una atmósfera favorable a las reformas de orden educativo. La guerra de 1914-1918 ha sido el origen de un periodo de renovación pedagógica, sobre todo en los países vencidos o presa de descontento. Un fenómeno idéntico se produjo al final del conflicto de 1939-1945.

No carece, por otra parte, de interés observar que este deseo de transformar, de reformar la enseñanza ha continuado manifestándose durante el periodo que va entre dos guerras y una vez terminada la segunda de estas grandes tragedias. Pero se trata de cambios de menor importancia, y las Reformas, con mayúscula, parecen únicamente haber seguido a unos acontecimientos de un alto valor histórico.

Bajo esta reserva, es significativo comprobar que un país de cada dos procede actualmente a la revisión de los planes generales de estudios y de los programas de enseñanza primaria, siendo esta proporción de otra parte ligeramente superior en lo que concierne a la enseñanza del segundo grado.

La educación comparada explicativa, ¿puede ayudarnos a discernir las causas de esta inestabilidad, de este «tiempo variable» que reina en el campo de la enseñanza?

La educación comparada puede, al menos, hacernos ver que el ritmo cada vez más rápido de la evolución social, económica, política y científica tiene forzosamente repercusiones, aunque tardíamente, sobre el ritmo de la evolución en el orden escolar, y recordarnos que si todo cambia en este mundo, sería puro milagro que la enseñanza constituyera un sector privilegiado, escapando al impulso de la corriente general.

Además, si el principio de interdependencia de los hechos pedagógicos es exacto, veremos que todo cambio cuantitativo o cualitativo afectando a la educación tiende necesariamente a provocar nuevas modificaciones en la estructura y la economía de los sistemas de enseñanza.

## 2. La influencia creciente del Estado en la educación

Es notorio que, desde la primera guerra mundial, esta influencia se hace sentir no solamente en los países llamados totalitarios, sino incluso en los países de estructura liberal.

Esta tendencia se manifiesta especialmente por la importancia creciente que toma la enseñanza pública en detrimento de la enseñanza privada. Conviene igualmente señalar que las administraciones más pujantes tienen tendencia a reforzar su intervención, como lo demuestra de manera particularmente concreta la creación de ministerios de educación en unos países de estructura federal que poseían únicamente órganos centrales de información y de investigación.

¿Cuáles son las causas de estos fenómenos? La primera, ¿no es imputable al triunfo de las doctrinas en las que, bajo unas etiquetas políticas de todos los matices, las preocupaciones sociales superan a las preocupaciones individuales? ¿No se debe ver aquí igualmente una manifestación en el campo de la educación, de la tendencia general que hace que la iniciativa personal se encuentre en estado de inferioridad respecto de la colectividad? Si se une a esto el «encarecimiento de la enseñanza» —remuneración de profesores, precio de las obras y del material educativo— se comprende por qué la oposición con los servicios públicos de educación se vuelve continuamente más aleatoria.

Este encarecimiento, sobre el cual volveremos a tratar, y la crisis financiera que ha asolado al mundo durante el período que va entre dos guerras, son a su vez responsables de las tendencias unificadoras y centralizadoras de la administración escolar. No es preciso olvidar que de hecho, la máxima «el que paga es quien manda» se aplica igualmente en pedagogía. Las dificultades de tesorería han obligado frecuentemente a los municipios, departamentos o las provincias a alienar una parte de su libertad para obtener en contrapartida una ayuda financiera más importante.

## 3. La escuela para las masas

Un esfuerzo gigantesco ha sido desplegado a fin de que el mayor número posible de miembros de la colectividad pueda aprovechar las ventajas de la educación, que eran reservadas en otro tiempo a una minoría. Este progreso cuantitativo de la enseñanza puede traducirse por un aumento de la «densidad escolar», es decir, de la relación entre la cifra de la población y el número de alumnos. Señalemos de pasada que,

en ciertos países, esta densidad alcanza el 25 por 100, puesto que una persona de cada cuatro se inscribe en un establecimiento escolar.

Parecería que el aumento de la densidad escolar no debió constatarse más que en los países donde la legislación sobre la enseñanza obligatoria no había sido aplicada completamente. Luego, de hecho, se observa en todas partes. De las estadísticas dadas, nutridas por una treintena de países, resulta que en 1955-56 los efectivos han aumentado un 7,5 por 100 en las escuelas primarias y un 10,5 por 100 en la enseñanza secundaria.

Este «crecimiento» de la educación se manifiesta sobre todo: *a*) en el límite inferior de la escolaridad (escuelas infantiles); *b*) en el límite superior de la escolaridad (prolongación de la enseñanza obligatoria); *c*) en la enseñanza secundaria (movimiento en favor de la generalización de la enseñanza de segundo grado); *d*) en la enseñanza superior y universitaria y en la enseñanza profesional y técnica; *e*) en la consideración de la frecuencia escolar del elemento femenino. Convendría, por otra parte, tener en cuenta el papel que juegan en el plano cuantitativo las campañas de alfabetización y de difusión de la educación de base emprendidas en regiones y territorios que habían quedado hasta el presente al margen de toda intervención sistemática de orden educativo.

Si se quiere poder discernir las causas de estos fenómenos, es difícil, si no imposible, disociar la orientación del movimiento educativo del sentido de la evolución del mundo en general.

¿Quién podría no ver que en el fondo el problema de las escuelas para las masas tiene el mismo origen que el de la vivienda, alimentación, higiene y transporte para las masas? Si el siglo XIX nos aparecía bajo el signo de la aspiración por la libertad, nuestro siglo parece esencialmente orientado hacia una mayor igualdad en lo que concierne al disfrute de bienes que eran hasta el presente el atributo de minorías más o menos extensas.

Por otra parte, la aplicación de este principio de justicia social —de justicia escolar en el caso que nos interesa— supone, incluso en los países relativamente avanzados, la multiplicación de estos bienes (escuelas, alojamientos, servicios de higiene, medios de transporte, etc.) en unas proporciones que es difícil imaginar y que dan lugar a la grandeza y la servidumbre de la época actual.

## 4. El encarecimiento de la educación

La comparación de los presupuestos de instrucción pública a lo largo de los últimos años presenta una curva ascendente impresionante. Nos bastará señalar que en 40 países la tasa media de aumento anual de los presupuestos de instrucción pública se ha elevado en 1955-1956 en un 14,50 por 100 (frente a un 11 por 100 en 1954-1955 y a un 10 por 100 en 1953-54). Esto significa que a menos de un descenso de este ritmo por

factores adversos (una crisis económica, por ejemplo) el costo de la educación habrá aumentado el doble en menos de diez años. El costo de la educación pública alcanza hoy día la apreciable suma de 56 dólares por habitante en un país donde la enseñanza primaria privada conserva su importancia y de 79 dólares en otro donde la educación está enteramente nacionalizada.

Se debe reconocer que, incluso haciendo abstracción del fenómeno de la devaluación y de la disminución del poder adquisitivo de la moneda, la educación se hace sin cesar muy costosa.

Este encarecimiento es ante todo imputable a dos causas: en primer lugar, al aumento del precio de coste de la unidad educativa, la «hora alumno»; en segundo lugar, el del número de los usuarios y, por cada uno de ellos, el número de «horas consumo».

El aumento del precio de coste de la «hora alumno» es un hecho evidente que puede explicarse: a) por la elevación progresiva de la remuneración del personal docente; b) por la disminución del rendimiento «cuantitativo» exigido de los maestros, ya que se pretende mejorar el rendimiento «cualitativo» (tendencia a reducir el número de alumnos por clase); c) por el aumento del coste de las construcciones y del material escolar.

No menos evidente es el aumento del número de los usuarios y, por cada uno de ellos, del número de «horas de consumo». Se puede atribuir el primero de estos fenómenos a la generalización de la enseñanza obligatoria y al crecimiento de la población en general. Por lo que es evidente el aumento del número de «horas de consumo». En muchos países, el alumno pasaba, no hace mucho (o pasa todavía), dos, tres o cuatro años en los bancos de la escuela. Pero en razón por una parte, de la prolongación de la enseñanza (prolongación que en muchos casos se extiende en parte a la enseñanza del segundo grado) y, por otra, de la frecuencia creciente de las escuelas infantiles, la «ración escolar» total de cada alumno ha pasado de dos mil o tres mil horas a diez mil o doce mil. Si la evolución prosigue de esta manera todos los hombres y mujeres pasarán, pues, en la escuela la sexta parte, al menos, de su existencia.

El encarecimiento de la educación y sus causas y el encarecimiento de otras actividades ajenas a la enseñanza presentan analogías demasiado conocidas para que sea necesario insistir sobre la aplicación que encuentra en esta tendencia del movimiento educativo mundial, el principio de la influencia recíproca de la escuela y de la vida.

##### **5. La crisis del crecimiento de la enseñanza de segundo grado**

Ya se ha señalado que en 1955-56 la tasa media de aumento del efectivo escolar en la enseñanza del segundo grado ha sobrepasado el 3 por 100

de la media registrada en la enseñanza primaria.

Otro hecho significativo: en algunos países, los gastos referentes a las construcciones escolares destinadas a la enseñanza del segundo grado son superiores a las sumas gastadas por el mismo concepto para las escuelas primarias.

Si se consideran las cifras relativas a los Estados Unidos se comprueba que en 1900 había alrededor de 16 millones de alumnos en las escuelas primarias y 700.000 en los establecimientos de segundo grado. En 1957 se contaba con 30 y ocho millones respectivamente. Dicho de otro modo, si en el primer caso el número de alumnos ha aumentado poco menos del doble, en el segundo caso se ha multiplicado por once.

Eso significa que en un momento en que la mitad de los países del mundo no han resuelto todavía el problema de la generalización de la enseñanza primaria, el de la generalización de la enseñanza de segundo grado se va a imponer muy rápidamente.

Este crecimiento de la densidad escolar al nivel de la enseñanza secundaria provoca a su vez (y esto me proporciona una excelente ilustración del principio de interdependencia de los hechos pedagógicos) una crisis de estructura. El hecho de que la enseñanza de segundo grado, que constituía hasta el presente una «familia restringida», esté en vías de transformarse en «familia numerosa» nos obliga a ampliar edificios y a modificar sus instalaciones.

Para transformar una escuela reservada a «algunos» en una escuela «para todos» ha sido preciso ampliar el sentido de la fórmula «escuela secundaria» que, hasta fecha reciente, designaba exclusivamente los establecimientos de enseñanza general (clásica y científica). La enseñanza de segundo grado tiende hoy día a englobar todos los establecimientos escolares comprendidos entre el primer grado y el superior, debiendo hacerse la delimitación en función de la edad de los alumnos y no según la naturaleza o nivel de los estudios.

Decidiéndose a tratar de la misma manera las diferentes formas de enseñanza secundaria (otra consecuencia de la preocupación por la justicia social que domina los espíritus), ha sido preciso aceptar los corolarios de este principio, es decir:

a) dar a los primeros años de la enseñanza secundaria el carácter de clases de orientación;

b) hacer más flexible las rígidas separaciones que existen entre los diferentes sectores de la enseñanza de segundo grado;

c) descubrir los métodos pedagógicos permitiendo despertar el interés de los adolescentes que no tienen «vocación por los estudios» y que mantenemos a la fuerza en las escuelas hasta tanto que se estima que están capacitados para luchar en la vida;

d) completar la gratuidad de la enseñanza de segundo grado mediante la concesión de bolsas o de otro tipo de ayudas a los alumnos que tienen necesidad de ello.

## 6. La educación por la acción

Entre las grandes corrientes que caracterizan en la época actual la evolución de la educación, no es preciso descuidar la importancia que ha tomado «la educación por la acción», por emplear una expresión con un sentido más amplio que el de «escuela activa», el cual evoca, sobre todo, el aspecto metodológico.

Los partidarios de la educación por la acción quieren que las disciplinas que tengan un carácter útil y práctico ocupen el primer lugar en los planes y programas generales de estudio. La escuela debe interesarse menos en proporcionar el «saber» que en manejar «experiencias» e inculcar «técnicas». El razonamiento abstracto es puesto al servicio del trabajo productivo. Antes de que figure en programa cada noción debe someterse a la prueba de la eficacia. La formación del carácter ha adquirido derecho de ciudadanía y vecindad en los planes generales de estudio junto a las disciplinas del más alto valor intelectual.

Para explicar el origen y la fuerza de esta tendencia, tomemos otra vez un ejemplo de la meteorología. La orientación dominante de la pedagogía en un momento dado hace pensar en las «masas de aire» que juegan tan importante papel cuando se trata de determinar el tiempo: masas de aire polar, secas y frías, masas de aire oceánico, suaves y cargadas de humedad, etc.

¿Es necesario atribuir al puro azar el hecho de que, en un mundo dinámico donde el valor del hombre se mide ante todo por el rendimiento, la enseñanza por la acción inspire unas doctrinas pragmáticas y responda a las preocupaciones de los pueblos de «acción»?

¿Es esto pura coincidencia o es preciso reconocer una vez más «la influencia de la vida en la escuela» recordando, por ejemplo, que «la escuela de acción» hace seguir a la «escuela de la razón», y que la escuela intelectualista, la escuela del saber, ha alcanzado su apogeo en Francia, patria de Descartes, en el país que ha llegado incluso a instituir el culto por la diosa Razón?

Se hace preciso ver más que una simple coincidencia en este encuentro entre la preponderancia de un pueblo y el razonamiento de sus ideas sobre la educación (que corresponden a sus características nacionales); los especialistas de la educación comparada y los reformadores harán bien en examinar y tomar en cuenta «el origen y procedencia» de las corrientes pedagógicas dominantes.

## 7. Otras corrientes

Los ejemplos que preceden están lejos de agotar la lista de las tendencias dominantes que parecen orientar el movimiento pedagógico actual.

Entre estas otras corrientes determinantes se puede mencionar *el desarrollo de la enseñanza profesional y técnica*. El desarrollo repentino del

último de los sistemas de enseñanza aparecidos lleva consigo una serie de problemas nuevos de organización y de estructura de los cuales apenas se entrevé la solución.

El hecho de que «el arte de educar» llega a ser una ciencia, tiene, muy particularmente, unas repercusiones en el campo de la *formación del profesorado*. Como es sabido, la preparación especializada que se les da consiste, más que en hacerles adquirir los conocimientos que están llamados a transmitir a sus alumnos, en enseñarles las técnicas que facilitarán esta transmisión.

Se puede mencionar igualmente la *tendencia a mecanizar la pedagogía*, aunque aún no es posible prever las consecuencias que tendrá necesariamente sobre el papel del educador la división de su tarea con «otros educadores» presentes en la clase gracias al cine, radio y televisión.

## EL CONOCIMIENTO DE LAS CORRIENTES EDUCATIVAS NO IMPLICA NINGUNA SUMISION

Algunos podrían pensar que la importancia concedida a estas tendencias en la evolución del movimiento educativo implica respeto y aceptación resignada. ¿Por qué, se dirá, esforzarse en luchar contra unas fuerzas que escapan a nuestro control? ¿No valdría más economizar sus medios y dejarse llevar por la corriente?

Semejante interpretación no es tan errónea; pero si se la toma al pie de la letra conduciría fatalmente a la renuncia y a la inacción.

Sería, en efecto, un error atribuir a estas tendencias un poder absoluto y definitivo. Muchas de ellas, si no todas, son como ciclones: se forman, se desarrollan, después decrecen y al fin desaparecen.

Pero hay más. Como ya hemos indicado, los efectos de estas fuerzas pueden combinarse o neutralizarse recíprocamente. En un momento dado, un ciclón puede encontrar un anticiclón, que le desvía de su ruta.

La enseñanza privada nos suministra un ejemplo significativo de la influencia ejercida por una corriente que obstaculiza a otras tendencias dominantes. Hemos visto que la intervención creciente del Estado en la educación y el encarecimiento de la enseñanza constituían para la iniciativa privada una seria amenaza, que habría podido tener consecuencias fatales sin la aparición de la corriente de la «escuela para las masas». En efecto, el aumento de la «ración educativa» y del número de los consumidores ha obligado a las autoridades, incluso a las más reticentes, a suministrar «balones de oxígeno» a la enseñanza privada (bajo la forma de subvenciones, etc.), a fin de reanimar un sistema que, en gran número de países, parecía condenado.

No obstante, sería caer en el exceso opuesto ignorar la fuerza de las tendencias y hacer abstracción de su existencia bajo el simple pretext-



to de que contradicen nuestras ideas y aspiraciones.

¿No es sino imponiendo su voluntad en contra de los vientos como el capitán de un velero llega, bordeándolo, hasta el puerto de su destino?

Pero no es sólo para navegar en contra de él para lo que es preciso conocer la dirección del viento, es también para navegar a su favor.

Cuando, por dicha, las tendencias directrices coinciden con nuestro ideal, se hace posible una economía de tiempo y de esfuerzo; en la medida en que podemos, aprovechando las circunstancias favorables, tratamos de resolver los problemas escolares que se nos han confiado siguiendo la línea del menor esfuerzo.

## ¿QUE SE PUEDE ESPERAR DE LA EDUCACION COMPARADA?

Hemos dicho ya que todos los especialistas tienen tendencia a atribuir a sus conocimientos el valor de una panacea y a exagerar por ello mismo la importancia de la contribución suministrada por su especialidad.

Es preciso, pues, colocar en la cuenta de la deformación profesional toda exageración que se constatará en la apreciación de los principales servicios a esperar de la educación comparada, servicios que nosotros vamos a revisar ahora.

### 1. Fijar unos objetivos

Para planificar o para reformar importa saber qué fin se pretende y qué ideal se persigue. Lo mismo que los individuos, los diferentes países aspiran a alcanzar el máximo progreso. No obstante, antes de emprender la marcha hacia ello es indispensable saber hasta qué punto han llegado los más favorecidos. Se han dado ya algunos ejemplos de los resultados conseguidos. Costo de la enseñanza pública: más de 50 dólares por habitante; número de horas de «insolación escolar»: diez mil a doce mil. Al lado de estas indicaciones en valor absoluto, la educación comparada nos suministra otros en valor relativo y que son, de hecho, más fáciles de apreciar: tasa media de aumento anual de los gastos que representa la instrucción pública, 14,50 por 100; tasa media de aumento anual del número de alumnos inscritos en las escuelas primarias, 7,5 por 100; tasa media de aumento del número de alumnos inscritos en la enseñanza de segundo grado, 10,50 por 100.

Es conveniente subrayar que, como en el campo de los deportes, ciertos resultados homologados tienen tendencia a mejorar. Permanecer en la inacción, contentarse con el *statu quo*, equivaldría de hecho a retrocer. Efectivamente, es probable que durante este tiempo el objetivo habrá continuado avanzando y que será preciso para alcanzarlo recorrer una distancia mayor. Esta comprobación sirve particularmente para el aspecto financiero de la enseñanza. ¡Qué buen negocio han hecho, por ejemplo, los países que

han sabido o podido resolver a tiempo el problema de la generalización de la enseñanza obligatoria!

### 2. Definir unos puntos de referencia

Cuando se trata con los dirigentes de la educación, la mayoría suele clasificarlos en dos categorías: los optimistas y los pesimistas. Según los primeros, todo marcha bien. Por el contrario, las perspectivas de los segundos son de lo más negras. Pero si las estadísticas están sujetas, como se ha asegurado, a la interpretación subjetiva, la educación comparada descriptiva puede suministrarlos de forma objetiva la base de referencia que necesitamos. Esta base no puede definirse por medio de una fórmula general porque varía según los aspectos considerados. Se comprueba, en efecto, y esto es consolador, que ningún país ocupa el primer lugar en todos los dominios de la enseñanza y que no hay uno solo que esté absolutamente en el último puesto. Si se considera la escala de los valores educativos, un país puede encontrarse, por ejemplo, en el puesto número 20 en lo que concierne al aumento de la densidad escolar en la enseñanza primaria y en el 40 por lo que se refiere al aumento de esta densidad en la enseñanza de segundo grado.

### 3. Crear un espíritu de sana emulación

A pesar de las críticas de las cuales ha sido objeto, no se puede dudar de que la emulación, si se la usa con discernimiento, constituye un factor de desarrollo y de progreso. La educación comparada puede no sólo advertir de los peligros que presenta la situación puesta en evidencia, sino incluso suscitar entre los pueblos una competencia saludable en el campo educativo. Se ha hablado mucho, y se habla todavía, de la carrera de las armas; está permitido imaginar una carrera en la educación y las personas encargadas de establecer unos planes no sabrían prescindir de este aguijón psicológico. Sin duda, los representantes de las autoridades constituidas tienen generalmente conciencia de ello, pero deben además considerar la emulación, manejada de forma juiciosa, como un excelente medio de movilizar la opinión pública.

### 4. Jerarquizar los problemas

La educación comparada nos enseña a clasificar las cuestiones estudiadas según su importancia o, mejor aún, según su importancia relativa. La realidad se presenta cada vez más compleja. Para darse cuenta de ello basta comparar lo que son hoy día las atribuciones de un ministerio y los problemas que tenía que resolver hace cincuenta años. Uno de los más graves errores que se puede cometer —olvidando el dicho «el que mucho abarca poco aprieta»— sería el de querer acometer todas las dificultades y

dirigir el combate en todos los frentes a la vez. Se ha dicho que el arte de gobernar consiste en saber escoger entre dos grandes inconvenientes. Por penoso que esto sea, no queda otra solución, a gran número de países, que la de ordenar por series los problemas y aplazar para más tarde los que, aun ejerciendo un atractivo muy fuerte, no dejan de tener un carácter secundario. Es, sin duda, solamente al precio de una tal elección como podrán lanzar una ofensiva en profundidad a fin de regular definitivamente los problemas más urgentes, los que presentan un carácter de prioridad.

##### 5. Poner de manifiesto el valor relativo de las soluciones propuestas

Los trabajos de educación comparada tienden a desarrollar, entre los que a ella se consagran, el sentido de la relatividad. Les enseñan, además, a desconfiar de las panaceas.

Una medida de carácter general tiene éxito en la medida en que responde a los casos particulares a los que se la aplica. Cada uno sabe que una iniciativa adecuada, para dar excelentes resultados en un determinado país, puede tener en otra parte unos resultados desastrosos.

La educación comparada ofrece una gran variedad —un abanico me atravesaría a decir— de soluciones. Si se considera que la enseñanza debe estar no sólo a la «medida» de los niños, sino incluso a la «medida» de los pueblos, el papel del reformador o de las personas encargadas de la planificación consiste en descubrir la fórmula que mejor responde a las necesidades. Esta fórmula, antes de ser aplicada, deberá ser puesta a punto y adaptada a las particularidades del país o de la región interesada.

##### 6. No dejarse impresionar por las nociones de «novedad» y «tradicición»

El sentido de la relatividad puede igualmente ayudarnos a prevenirnos contra ciertos mitos. El de la «novedad», opuesto a la «tradicición», por ejemplo. ¿Qué significan estos vocablos que pesan tanto en primer lugar en las discusiones, después sobre las decisiones que tienen lugar a continuación? ¿Es que lo que es «nuevo» hoy no será «viejo» mañana? El Puente Nuevo, en París, es el más antiguo de la capital de Francia. En el «stand» que la Unión Soviética montó en la Exposición Internacional de la Instrucción Pública organizada en Ginebra, se podía ver un gran cuadro representando a un niño estudiando debajo del cual figura la siguiente inscripción: «Al final de sus estudios secundarios los alumnos que han conseguido brillantes éxitos y son destacados por una conducta ejemplar reciben en recompensa medallas de oro y de plata». ¿Cómo calificar esta medida? ¿De «tradicional», si se tiene en cuenta todo lo que los «modernos» han escrito contra los premios y recompensas? ¿O de «innovación», si se considera el carácter del país

donde se ha impuesto y la fecha relativamente reciente de su adopción?

Si señalamos este fenómeno es porque el desprecio de lo «tradicional» parece el responsable del hecho de que, en sus inquietudes por la modernización, ciertos países saltan unas etapas que otros, por supuesto más evolucionados, no han franqueado todavía. ¿Cómo explicar que cuando quieren generalizar la enseñanza obligatoria en el campo, estos países no hayan recurrido al sistema que consiste en confiar a un solo maestro las seis u ocho clases de la enseñanza primaria? El hecho de que las *escuelas completas* de un único maestro hayan sido otra vez preconizadas por Lancaster no impide que continúen existiendo: solamente en Estados Unidos se cuenta alrededor de 40.000 establecimientos de este género.

##### 7. Aprovechar las «coyunturas»

Es útil, antes de concluir el presente capítulo, insistir sobre el papel que la educación comparada puede jugar como medio de discernir las corrientes favorables o desfavorables en la ejecución de proyectos o planes de orden educativo. Como hemos dicho ya, este conocimiento nos es indispensable, ya seamos partidarios o adversarios de las tendencias actuales.

Es evidentemente más fácil en la práctica proceder a una reforma cuyo sentido corresponde a una tendencia existente. Suponiendo que se quieran modificar los programas de enseñanza secundaria, se encuentran menos obstáculos, en 1959, si se pretende aumentar el número de horas dedicadas a educación física o a trabajos manuales que si se pretende conceder más tiempo para la enseñanza de la gramática. No obstante, incluso en este último caso, el reformador tendrá, como el piloto de un avión, interés en descubrir una contracorriente que pueda ayudarle a resistir a la ley de la gravedad.

Consideradas en su conjunto, las circunstancias actuales parecen propicias al desarrollo de la educación, sobre todo bajo el aspecto cuantitativo. Es un hecho que este desarrollo supone un refuerzo de los medios materiales puestos a disposición de las autoridades responsables. Sin embargo, incluso en esta consideración, las circunstancias parecen orientarse favorablemente. Por primera vez en la historia de la educación, los representantes de las fuerzas dominantes —espirituales y materiales— se han puesto de acuerdo en reconocer «la necesidad» de la enseñanza. Los representantes de las fuerzas espirituales estaban convencidos de antemano. Los de las fuerzas materiales se han mostrado, al menos teóricamente, mucho más reacios. Habrían permanecido más tiempo en la reserva si no hubieran descubierto a fin de cuentas que la enseñanza no sólo crea riquezas, sino que incluso estimula el *consumo*. Uno de los resultados de la educación, ¿no es el de hacer nacer necesidades?

El hombre sin instrucción se basta a sí mismo. No existe como cliente. Por otra parte, cualquiera que sea el régimen político-económico en vigor, la riqueza, tanto agrícola como industrial, está cada día más subordinada a la importancia del consumo.

Sobre la base de estos dos postulados, no pue-

de ser utópico pensar que, en un futuro más o menos próximo, los que tienen el trabajo de establecer los planes en el campo de la educación y que se ven siempre entorpecidos en sus aspiraciones por imperativos financieros, podrán sacar partido de las coyunturas para hacerse con un nuevo aliado, tan poderoso como inesperado.

## Utilización de la educación comparada en el planeamiento integral de la educación\*, por R. DIEZ HOCHLEITNER

### EL PLANEAMIENTO EN LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

La administración pública de la educación requiere sin duda la misma atención y los más avanzados procedimientos a aquellos que se emplean en la administración de otros campos del desarrollo social y económico de un país. La certeza de que la educación nacional es una empresa de primordial importancia pide que se consagren a ella los mayores esfuerzos y cuidados.

El planeamiento, que se reconoce como parte indisoluble de toda administración moderna y científica, ha hecho también su aparición en la administración pública de la educación (1), aunque no sin pasar antes por muy diversas circunstancias, en las que se venía ensayando el pla-

\* Este estudio ha sido tomado de la *International Review of Education*, donde ha aparecido en 1959 en el número dedicado a Pedro Rosselló, junto con los siguientes artículos:

«A Pedro Rosselló», R. Dottrens, Ginebra; «The Methodology of Comparative Education», I. L. Kandel, Westport; «The Philosophical Approach to Comparative Education», J. A. Lauwerys, Londres; «The Historical Approach to Comparative Education», Nicholas Hans, Londres; «Sociology in the Service of Comparative Education», C. Arnold Anderson, Chicago; «Pedagogie experimentale, Pedagogie comparee et plan d'etudes», R. Dottrens, Ginebra; «Die bedeutung der statistik für die vergleichende erziehungswissenschaft», Ph. J. Idenburg, Den Haag; «The Global Approach to Comparative Education», L. Fernig, París.

(1) *II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación*. Lima, 1956.

*I Plan Integral de Educación*. Colombia, 1957-58. Oficina de Planeamiento, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

Recomendaciones del Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. Revista *La Educación*, 1958, núm. 11, julio-septiembre, Unión Panamericana, Washington.

neamiento parcial y discontinuo. El planeamiento de la educación, para que sea parte eficaz de la administración pública, tiene que constituir una actividad continua y tener carácter integral, es decir, plantear el problema total de la educación, relacionado con los aspectos económicos y sociales del país, para resolver sobre esa base los diversos problemas dentro de un orden de prioridades. El resultado de un planeamiento continuo son planes de acción consecutivos, cada uno de los cuales se caracteriza por la prioridad que en él se da a los problemas educativos, por el número de años previstos para su ejecución, por las limitaciones presupuestarias y por la extensión o alcance de sus objetivos.

### LA EDUCACION COMPARADA, AL SERVICIO DEL PLANEAMIENTO DE LA EDUCACION

La importancia del papel que debe desempeñar la educación comparada en el planeamiento integral de la educación parece evidente. Los sistemas de educación, que varían de acuerdo con la forma de vida y los medios disponibles de cada país, presentan tendencias y aspiraciones muy a menudo comunes, que en gran parte han sido expresadas en recomendaciones de carácter internacional. Por otra parte, puesto que el progreso se obtiene como resultado de organizar la experiencia, conviene estudiar el camino recorrido por otros. De ahí que la educación comparada contribuirá en forma decisiva al planeamiento de la educación si está capacitada para ofrecer posibles soluciones a los problemas de cada país, obtenidas como resultado de las experiencias de todos los países. Esto reduciría al mínimo el empirismo y aseguraría las mayores posibilidades de éxito.

P. Rosselló (2) se pregunta, con la claridad y ponderación reservada a los hombres como él excepcionales, el camino a seguir para hacer posible utilizar los actualmente difundidos estudios de lo que llama «educación comparada descriptiva» como base para una «educación comparada explicativa» que pueda «servirnos de detector de las fuerzas que parecen regir el movimiento educativo y, teniendo en cuenta la dirección y la potencia de estas corrientes, dejarnos entrever, con un margen de error más o menos grande, el sentido de la trayectoria ulterior.»

Pues bien: nuestro propósito es dar aquí una primera respuesta sobre el posible procedimiento a seguir que permita utilizar la educación comparada para encontrar soluciones, al planear la educación.

L. Fernig habla del *global approach* (en castellano traducible quizá por «análisis de conjunto» o «análisis global») en este mismo número de la Revista, inspirado en la admiración al profesional y en el afecto al extraordinario amigo que para nosotros es Pedro Rosselló. A L. Fernig le sobran títulos para hablar de la necesidad de utilizar el conjunto de los hechos para obtener conclusiones concretas para cada país, aunque no fuere más que por los brillantes resultados de su trabajo para el *World Survey of Education* de la Unesco. Dice Fernig: «A medida que se hacen asequibles los datos necesarios, las posibilidades del análisis global aumentan rápidamente» y «...si los especialistas en educación comparada no lo hacen, nadie hará el trabajo por ellos.»

#### UTILIZACION DE LA EDUCACION COMPARADA EN EL PLANEAMIENTO

Nuestra contribución pretende insertarse en esa concepción de la visión de conjunto, aunque con miras específicas hacia el planeamiento integral de la educación.

La oportunidad que nos brindó Colombia en 1957 de introducir nuevos principios y técnicas para el planeamiento integral, con la elaboración de un primer plan que abarcara todo el sistema educativo del país teniendo en cuenta su desarrollo social y económico, nos planteó, sin embargo, la dificultad de aprovechar en forma metódica y científica la que reconocíamos valiosísima experiencia acumulada en los trabajos de educación comparada. Pero, pese a algunos intentos aislados y a la buena voluntad de los componentes del equipo de colaboradores de la Oficina de Planeamiento, nos tuvimos que limitar a utilizar la «formación individual» de cada experto a la hora de formular soluciones, dentro del procedimiento de trabajo que previamente habíamos establecido. En cambio, logramos comparar sistemáticamente las recomenda-

(2) PEDRO ROSSELLÓ: *La educación comparada como instrumento del planeamiento*. Doc. de trabajo número 22. Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación. Washington, 1958.

ciones de conferencias internacionales, regionales y nacionales que teníamos a nuestra disposición. Más aún, en algunos casos en que las soluciones propuestas por los expertos no obedecían a normas pedagógicas o técnicas comúnmente establecidas o en aquellos otros en que podían esperarse mayores dificultades para que la opinión pública y el gobierno las aceptaran (de acuerdo con el principio que establecimos de hacer del planeamiento una empresa nacional con participación de todos los sectores interesados) recurrimos a sustentar las propuestas, basadas en lo que Rosselló llamaría las «corrientes», es decir, la tendencia general que se observa siguen los países en sus soluciones frente a un específico problema. Así se sustentaron, por ejemplo, aspectos tales como: el año y las vacaciones escolares; la organización de las enseñanzas técnicas medias; la organización y el contenido de la educación secundaria; la ordenación y clasificación de la legislación escolar, etcétera. Todo ello fueron intentos aislados, siguiendo procedimientos muy diversos y sin muchas garantías de acierto. Sin embargo, era evidente que nos servíamos de la educación comparada, del conocimiento de hechos en distintos países sobre un mismo tema, para respaldar las recomendaciones y para llegar a soluciones iguales o contrarias, al aceptar o desechar la experiencia de los demás como positiva o negativa, respectivamente.

Más tarde, mientras nos dedicábamos a preparar en Washington el Seminario Interamericano sobre Planeamiento Integral de la Educación, pensando aún en la necesidad de incorporar más efectivamente la educación comparada al planeamiento, tuvimos oportunidad de ver un ensayo revelador: El trabajo realizado por la casa IBM (3) representaba una aplicación del *operations research* en el campo de la educación.

#### LA «INVESTIGACION OPERATIVA»

La IO (abreviatura de la traducción hecha al español: «Investigación Operativa») ha sido definida como «la aplicación organizada de los métodos y técnicas de las ciencias y particularmente de las ciencias físicas, al estudio de problemas de dirección en las empresas, en el gobierno o en el ejército. Su objetivo es obtener un entendimiento cuantitativo explícito de los elementos esenciales que intervienen en una operación dada y de los factores que afectan a los resultados, a fin de dar a los dirigentes (de la respectiva empresa) una base sólida en la cual fundar sus decisiones» (4).

La IO es, por tanto, un procedimiento de investigación experimental para la solución de pro-

(3) International Business Machines Corporation (IBM), *Proceedings Educational Research Forum*. Nueva York, 1947, 96 pp.

(4) JOHN F. MAGEE, ARTHUR D. LITTLE, Inc. *Inter-Operations Research N. A. C. A. Bulletin*, June 1954, página 1.252.

blemas muy complejos de administración en cualquier campo. Traduce series de hechos en términos cuantitativos, de tal suerte que la relación causa-efecto pueda ser analizada gracias a fórmulas matemáticas o de otras disciplinas científicas.

Los acuciantes y complejos problemas surgidos durante la segunda guerra mundial dieron lugar a los primeros ensayos sobre la IO por el mando militar inglés y norteamericano (5). Las ciencias físico-matemáticas, unidas al auge del control de calidad por métodos estadísticos y el desarrollo de los computadores electrónicos, se combinaron en aquel momento como una verdadera coyuntura para dar ímpetu a la naciente investigación operativa.

Sería, sin embargo, erróneo pensar que la IO da por sí sola la respuesta a los problemas que analice. Su papel consiste en asesorar a quienes deben tomar las decisiones, eliminando al máximo el empirismo y el simple parecer de los expertos. La IO «cuantifica» los problemas, es decir, traduce los hechos y los factores variables que intervienen en ellos en números o símbolos lógicos que establece un equipo de investigadores al efecto. Después se manipulan esas abstracciones, a menudo recurriendo a computadores electrónicos debido a la riqueza de datos disponibles y necesarios de tener en cuenta o debido a lo complicado de la ecuación matemática. Por último, el resultado final se traduce de las abstracciones físico-matemáticas a palabras que dan la solución u orientación para el problema (6).

#### **MÉTODOS DE TRABAJO DE LA «INVESTIGACION OPERATIVA»**

Para resolver un problema dado por el procedimiento IO se constituyen equipos de investigadores, compuestos generalmente por unas diez personas dirigidas por un ingeniero de administración (título que se otorga en universidades de varios países desde hace más de una década). Aproximadamente la mitad del equipo debe estar formado por especialistas del campo a que pertenece el problema: biólogos, sociólogos, educadores, psicólogos; por ejemplo, según se trate del campo de la biología, sociología, educación o psicología, respectivamente. El resto se compone de matemáticos, físicos y estadísticos, junto con especialistas en aquellas ciencias que guarden estrecha relación con el problema escogido. En educación, por ejemplo, cabe pensar en re-

(5) Véase la obra de CHARLES GOODEVE: «Operational Research as a Science», *Journal of the Operations Research Society of America*, vol. I, núm. 4, la cual contiene interesantes datos sobre el origen e historia de la IO.

(6) Para mayor información sobre IO, véase J. F. McCloskey & F. N. TIEFETHEN: *Introduction à la recherche opérationnelle*. París, Dunod, 1957, y la obra de LANGROD, GEORGES: *La Revue Administrative*, 1959, «La recherche opérationnelle, instrument d'action en chef de l'entreprise publique et privée».

currir a un sociólogo y a un economista, cuando menos.

El especialista en el problema que se va a estudiar, el cual forma parte del equipo, tiene que definir el problema con los elementos que en él intervienen, indicando cuáles son constantes y cuáles variables, para luego entrar a estudiar cómo actúan los variables. En este momento es preciso estudiar con particular atención las tres fuentes básicas para el «análisis global» a que se refiere L. Fernig, es decir, las fuentes descriptivas del problema (educación comparada descriptiva, en el caso de la educación), las fuentes estadísticas y las fuentes lexicográficas (7).

El equipo de especialistas establece luego las unidades (generalmente, físico-matemáticas) con las cuales se van a medir las causas y los efectos del problema.

Sobre la base de esa información se elabora entonces un *modelo*, generalmente una fórmula o ecuación matemática, que abarca la relación que existe entre las variables. Cuando se logra resolver la ecuación de un problema para diferentes circunstancias (dando los diferentes valores posibles a las variables) se obtiene con todo ello una pauta, valiosísima para el planeamiento.

Entre los diversos medios estadístico-matemáticos utilizados en IO, los más comunes son: la *programación lineal*, para resolver problemas de «óptimos»; la *ley de probabilidades*; la *teoría de las colas*; la *teoría de juegos*; la *teoría de la información*; la *inspección sucesiva*.

Actualmente existen sociedades de IO en varios países que están capacitados para asesorar y ayudar a los especialistas en educación comparada si se decide intentar esfuerzo tan prometededor de resultados útiles, no sólo para planear la educación en los países, sino también para avanzar en la investigación pura sobre problemas educativos y para hacer de la educación una ciencia más metódica.

En los Estados Unidos funcionan la Operations Research Society of America, el Institute of Management Science y la Society for the Advancement of Management, además de sociedades privadas y servicios particulares de las grandes empresas.

También en Francia existe, por ejemplo, la Société Française de Recherche Opérationnelle.

#### **LA INVESTIGACION OPERATIVA EN LA EDUCACION COMPARADA**

Si queremos utilizar científica y sistemáticamente el creciente caudal de valiosísima información sobre la educación en todos los países, conscientes de la necesidad de un análisis global que tenga también en cuenta los factores variables, extremos que influyen en los hechos edu-

(7) Para sistematizar las fuentes lexicográficas conviene estudiar el camino seguido por BLOOM, BENJAMÍN, S., y sus colaboradores en *Taxonomy of Educational Objectives*, Nueva York, Longmans, Green and Co., 1956, 207 pp.

cativos, habrá que pensar seriamente en la utilización del procedimiento IO al servicio de una educación comparada explicativa. Así será posible plantear problemas que se nos presentan actualmente demasiado complejos y dejados a interpretaciones individuales, más o menos acertadas. No habrá que limitarse ya más a manejar los datos de unos pocos años, sino que se cubrirá el período en el cual pueda seguirse el curso de los hechos (causa) que dieron lugar a ciertos efectos, tanto más necesario cuanto que en educación se ha ido eludiendo la responsabilidad de muchas medidas tomadas porque el efecto puede estudiarse sólo muchos años más tarde, cuando se ha olvidado casi por entero el origen.

Aparte el positivo y útil esfuerzo previo que será preciso para la IO de sistematizar en forma coordinada la educación comparada descriptiva, con la estadística y la lexicografía, se verá obligado el experto en educación a estudiar más atentamente los elementos variables externos que influyen en el proceso educativo, bien sean de carácter social, económico, cultural o político.

Y se comenzará, por otra parte, a sistematizar en una especie de «recomendaciones internacionales comparadas» los aspectos concernientes a la educación contenidos en la declaración de Derechos Humanos, en la Carta de las Naciones Unidas y en la Constitución o Leyes fundamentales de los países, junto con las Convenciones, las Recomendaciones de Conferencias Internacionales de educación y las medidas tomadas en los diferentes países por diversos sectores y personalidades.

Hace falta, pues, comenzar por definir o aislar problemas concretos que requieren explicación y solución, bien sean de carácter cualitativo o cuantitativo, se traten de aspectos de administración y supervisión o de financiamiento; de formación de personal o de programas; de psicología o de orientación vocacional.

El éxito de la contribución de la IO a los ingentes problemas de la educación dependerá del planteamiento concreto y acertado que se haga sobre las primeras incógnitas que se sometan a este procedimiento científico.





## 5. Documentación

### Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (Texto íntegro)

El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesionales que requiere la sociedad moderna. Por otra parte, la conservación y el enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico, la necesidad de capacitar al individuo para afrontar con eficacia las nuevas situaciones que le deparará el ritmo acelerado del mundo contemporáneo y la urgencia de contribuir a la edificación de una sociedad más justa, constituyen algunas de las arduas exigencias cuya realización se confía a la educación.

El marco legal que ha regido nuestro sistema educativo en su conjunto respondía al esquema ya centenario de la Ley Moyano. Los fines educativos se concebían de manera muy distinta en aquella época y reflejaban un estilo clasista opuesto a la aspiración, hoy generalizada, de democratizar la enseñanza. Se trataba de atender a las necesidades, una sociedad diferente de la actual: una España de quince millones de habitantes, con el 75 por 100 de analfabetos, dos millones y medio de jornaleros del campo y doscientos sesenta mil «pobres de solemnidad», con una estructura socioeconómica preindustrial, en la que apenas apuntaban algunos intentos aislados de industrialización. Era un sistema educativo para una sociedad estática, con una Universidad, cuya estructura y organización respondía a modelos de allende las fronteras.

Las reformas parciales que se han ido introduciendo en nuestro sistema educativo, particu-

larmente en los últimos treinta años, han permitido satisfacer en medida creciente la demanda social de educación y hacer frente a nuevas exigencias de la sociedad española. Pero es necesario reconocer también que generalmente se ha ido a la zaga de la presión social, al igual que en la mayor parte de los países y, sobre todo, que los problemas educativos que tiene planteados hoy nuestro país requieren una reforma amplia, profunda, previsoramente de las necesidades nuevas y no medidas tangenciales y apresuradas con respecto de remedio de urgencia.

El convencimiento de la necesidad de una reforma integral de nuestro sistema educativo ha ganado el ánimo del pueblo español. Esta Ley viene precedida como pocas del clamoroso deseo popular de dotar a nuestro país de un sistema educativo más justo, más eficaz, más acorde con las aspiraciones y con el ritmo dinámico y creador de la España actual.

Una reforma, aunque la inspiren muy nobles deseos, no siempre sirve para mejorar la situación existente. Y cuando se trata de reformar algo tan trascendente y delicado como la educación, todo estudio y reflexión de las nuevas medidas y orientaciones es poco. Se ha querido, por tanto, contar con el asesoramiento de los sectores profesionales más capacitados y de las entidades más representativas de la sociedad española antes de redactar esta Ley. Por ello, se publicó en febrero de 1969 el estudio «La educación en España: bases para una política educativa» («Libro Blanco»). La síntesis de la situación educativa española que presentaba el mismo y el avance de las líneas generales de la política educativa que el Gobierno se proponía seguir, ha constituido un esquema para encauzar la consulta a la sociedad española, que ha respondido con una compren-



sión y amplitud sin precedentes, aportando una gran riqueza de críticas y sugerencias, que han sido tenidas muy en cuenta al elaborar esta Ley.

Esta previa participación en la tarea preparatoria de la reforma de nuestro sistema educativo era ineludible, por razones de eficacia, pues es evidente que en materia de educación los preceptos legales carecen en muchos aspectos de suficiente potencia conformadora si no van acompañados de un consenso social. Por ello, la historia legislativa de la educación en cualquier país, y también en España, ha sido con frecuencia ejemplo de leyes desprovistas de eficacia, despegadas de la realidad a la que se intentaba, sin embargo, remodelar. Por el contrario, partir de la situación presente y pulsar el sentir nacional es, de antemano, garantizar la adecuación de la reforma educativa con las auténticas necesidades y aspiraciones del país.

La educación es una permanente tarea inacabada; por ello la Ley contiene en sí misma los necesarios mecanismos de autocorrección y de flexibilidad, a fin de que, en el deseo de acertar, no haya hipótesis pedagógicas que se rechace, sino después de ensayada, ni ayuda que no se acepte y agradezca, ya que la educación, en definitiva, es tarea de todo el país.

El espíritu de la Ley no consiste, por tanto, ni en el establecimiento de un cuerpo de dogmas pedagógicos reconocidos por todos, ni en la imposición autoritaria de un determinado tipo de criterios. Lejos de ello, esta Ley está inspirada en la convicción de que todos aquellos que participan en las tareas educativas han de estar subordinados al éxito de la obra educadora, y que quienes tienen la responsabilidad de esas tareas han de tener el ánimo abierto al ensayo, a la reforma y a la colaboración, venga ésta de donde viniere.

La Ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo. La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle. La tarea de los institutos de Ciencias de la Educación, en este sentido, será de suma importancia.

La uniformidad estricta impide que cada Centro docente sea considerado en su situación peculiar y en la singularidad de las condiciones derivadas del pueblo, de la ciudad y la región donde se halle enclavado y de los alumnos a los que está destinado a servir. El régimen de conciertos y de Estatutos singulares que la Ley postula y, en general, la autonomía de los Centros que ésta propugna trata de obviar tales dificultades. Asimismo en los nuevos centros docentes se hará posible el que a ellos puedan llevarse con mayor facilidad nuevas iniciativas, sin el obstáculo de

una falsa tradición o de los llamados derechos o intereses adquiridos.

Entre los objetivos que se propone la presente Ley son de especial relieve los siguientes: hacer partícipe de la educación a toda la población española, basando su orientación en las más genuinas y tradicionales virtudes patrias; completar la educación general con una preparación profesional que capacite para la incorporación fecunda del individuo a la vida del trabajo; ofrecer a todos la igualdad de oportunidades educativas, sin más limitaciones que la de la capacidad para el estudio; establecer un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad e interrelaciones, al tiempo que se facilita una amplia gama de posibilidades de educación permanente y una estrecha relación con las necesidades que plantea la dinámica de la evolución económica y social del país. Se trata, en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos, sino capaz de desarrollar hasta el máximo la capacidad de todos y cada uno de los españoles.

La nueva estructura del sistema educativo que se propone en la presente Ley responde a las finalidades anteriormente expuestas. El período de Educación General Básica, que se establece único, obligatorio y gratuito para todos los españoles, se propone acabar en el plazo de implantación de esta Ley con cualquier discriminación, y constituye la base indispensable de igualdad de oportunidades educativas, igualdad que se proyectará a lo largo de los demás niveles de enseñanza. El Bachillerato unificado y polivalente, al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y academicista que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito. La enseñanza universitaria se enriquece y adquiere la debida flexibilidad al introducir en ella distintos ciclos, instituciones y más ricas perspectivas de especialización profesional. En cualquier momento del proceso educativo, pasado el período de Educación General Básica, se ofrecen al alumno posibilidades de formación profesional, así como la reincorporación a los estudios en cualquier época de su vida de trabajo.

Se pretende también mejorar el rendimiento y calidad del sistema educativo. En este orden se considera fundamental la formación y perfeccionamiento continuado del profesorado, así como la dignificación social y económica de la profesión docente. Para el logro del primero de estos objetivos desempeñarán una función de la mayor importancia los Institutos de Ciencias de la Educación, que, establecidos en todas y cada una de las Universidades españolas, han de prestar servicios de inapreciable valor a todo el sistema educativo, cumpliendo así la misión rectora de la Universidad en el plano educacional. Para inten-

sificar la eficacia del sistema educativo la presente Ley atiende a la revisión del contenido de la educación, orientándolo más hacia los aspectos formativos y al adiestramiento del alumno para aprender por sí mismo, que a la erudición memorística, a establecer una adecuación más estrecha entre las materias de los planes de estudio y las exigencias que plantea el mundo moderno, evitando, al propio tiempo, la ampliación creciente de los programas y previendo la introducción ponderada de nuevos métodos y técnicas de enseñanza: la cuidadosa evaluación del rendimiento escolar o la creación de servicios de orientación educativa y profesional, y la racionalización de múltiples aspectos del proceso educativo, que evitará la subordinación del mismo al éxito en los exámenes.

La reforma está inspirada en el análisis de nuestra propia realidad educativa y contrastada con experiencias de otros países. La flexibilidad que caracteriza a esta Ley permitirá las reorientaciones e innovaciones necesarias, no ya sólo para la aplicación de la reforma que ella implica, sino también para la ordenación de la misma a las circunstancias cambiantes de una sociedad como la actual, profundamente dinámica. Tal flexibilidad no impide, sin embargo, la dirección por el Estado de toda la actividad educativa, pues es responsabilidad del mismo, y así se destaca en esta Ley la función esencial de formular la política en este sector, planificar la educación y evaluar la enseñanza en todos sus niveles y Centros.

La Ley General de Educación, desde un punto de vista jurídico, necesariamente ha de presentar unas características diferenciadas, respecto de la mayoría de las demás Leyes. Cabría afirmar que en ella forzosamente debe ser menor la dosis de jurisdicción en sentido estricto. Basta señalar que factores tan decisivos en una obra de educación como la personalidad del Maestro, su relación con los alumnos, la auténtica vida corporativa de los Centros docentes y el imprescindible ambiente favorecedor de la enseñanza no son susceptibles de una regulación uniforme, imperativa y pormenorizada por el Estado, al modo con que se efectúa la ordenación de otro tipo de conductas. En dicha vertiente, como no puede ser menos en una Ley General de Educación, no se trata de vencer, sino de convencer, y, por supuesto, la aplicación efectiva de la misma sólo será posible si en la vigilancia de su cumplimiento participa activamente toda la sociedad española como garantía al gran esfuerzo que ha de exigírsela para llevar adelante la conquista de tan altas cimas como la que esta Ley promete. El funcionamiento jurídico que la Ley presenta estará supeditado en todo momento a los imperativos de la técnica pedagógica, y por eso los márgenes y elasticidades que en ella se contienen no deben verse como deficiencias de lo que debe ser una norma, sino, por el contrario, como requisitos positivos y esperanzadores para que pueda regularse una materia tan delicada como es la educación.

Una expansión del sistema educativo como la que la presente Ley contempla lleva aparejado un aumento congruente de los gastos públicos. Esto exigirá un esfuerzo importante del país, porque todo sistema educativo eficaz resulta necesariamente costoso. Pero España, que ha sido capaz en los últimos treinta años de aportar un caudal ingente de energías y de medios para el financiamiento de las grandes obras en las que se basa nuestro progreso material actual, ha de contribuir con el mismo decidido interés y generosidad a la más noble y productiva de las inversiones: a la que está orientada hacia el beneficio de cada hombre, de su elevación espiritual y bienestar material. Prudentemente, y considerando de manera realista las posibilidades de formación de profesorado y de medios financieros, la Ley prevé para la aplicación de la reforma un plazo de diez años. En materia de educación no es posible acelerar los procesos, aun contando con la financiación precisa, so pena del riesgo cierto de rebajar el nivel educativo real. Dentro de este plazo hay aspectos que, naturalmente, deben ser atendidos prioritariamente, y reformas inaplazables, que tienen escasas o nulas repercusiones económicas.

Todo ello habrá de realizarse previa una cuidadosa planificación ya iniciada al nivel nacional, provincial y local, basada en un mapa escolar que muestre la distribución de nuestras instituciones docentes y en estudios e investigaciones minuciosos que permitan determinar con seguridad las necesidades educativas que plantearán los próximos años y, consecuentemente, arbitrar los recursos necesarios. Las innovaciones técnicas y reformas importantes están siendo experimentadas y lo seguirán siendo en instituciones educativas antes de su generalización al resto del país. Ello permitirá evitar dispendios innecesarios y avanzar con seguridad y firmeza, con el propósito de obtener el mayor rendimiento cuantitativo y cualitativo del sistema educativo nacional y de los recursos a él dedicados.

Cuestión esencial para determinar las posibilidades y plazo, durante el cual podrá llevarse a cabo la implantación de la presente Ley, ha sido la determinación de su coste financiero, el cual se ha distribuido en anualidades, de conformidad con las sucesivas etapas de aplicación de la misma. Dadas las características especiales que concurren en el sector educación, se ha considerado necesario, aunque sea con carácter indicativo, que dichas anualidades puedan incorporarse a los Presupuestos Generales del Estado, dentro del límite que se marque para alcanzar los objetivos de la política presupuestaria.

El éxito de una reforma como la que ahora se acomete, solamente será posible con una mentalidad nueva e ilusionada en los que han de dirigirla y aplicarla. Será necesaria una reorganización profunda de la administración educativa, y así se prevé en esta Ley, pero será necesario, sobre todo, que cada docente se sienta solidario de esa acción renovadora y contribuya con su competencia profesional, imaginación y entusias-

mo a prever y solventar los problemas nuevos que surgirán en esta etapa de transformación de la educación española. En el profesorado de todos los niveles recaerá la responsabilidad más honrosa y difícil de la reforma, y su proverbial dedicación profesional hace augurar una colaboración inteligente y decidida que permitirá alcanzar los nuevos ideales educativos.

Al iniciarse la fase de información pública se decía algo en el «Libro Blanco» que es pertinente repetir ahora. La nueva política educativa «es un acto de fe en el futuro de España, así como en la capacidad renovadora de los españoles. Los medios no faltarán si la voluntad existe. La reforma educativa es una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana».

En su virtud, y de conformidad con la Ley aprobada por las Cortes Españolas, vengo en sancionar:

### TITULO PRELIMINAR

**Artículo 1.º** Son fines de la educación en todos los niveles y modalidades:

1. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello, de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino.

2. La adquisición de hábitos de estudio y de trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

3. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.

**Art. 2.º** 1. Todos los españoles, de conformidad con lo establecido en la Declaración 9.ª de la Ley de Principios del Movimiento Nacional y el artículo 5.º del Fuero de los Españoles, tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que, de acuerdo con los fines establecidos en el artículo anterior, les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos.

2. La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado.

Una vez conseguidos los fines a que se refiere el párrafo anterior, el Gobierno extenderá al Bachillerato la gratuidad de la enseñanza.

Los extranjeros residentes en España tendrán también derecho a la Educación General Básica y a una formación profesional de primer grado, de forma gratuita.

3. Para hacer posible el ejercicio del derecho de los españoles a la educación en los niveles posteriores al obligatorio, el Estado dará plena efectividad al principio de igualdad de oportunidades, en función de la capacidad intelectual, la aptitud y el aprovechamiento personal, mediante la concesión de ayudas, subvenciones o préstamos necesarios a los alumnos que carezcan de los indispensables medios económicos.

4. Para la consecución de los objetivos que se determinan en la presente Ley se arbitran en la misma los créditos necesarios, incluso los expresados en las disposiciones adicionales, y se obtendrán los recursos precisos para su financiación.

5. Se sancionará a quienes incumplan o dificulten el cumplimiento del deber de educación obligatoria.

**Art. 3.º** 1. La educación, que a todos los efectos tendrá la consideración de servicio público fundamental, exige a los Centros docentes, a los profesores y a los alumnos la máxima colaboración en la continuidad, dedicación, perfeccionamiento y eficacia de sus correspondientes actividades, con arreglo a las singularidades que comportan las diversas funciones que les atribuye la presente Ley y sus respectivos Estatutos.

2. La profesión docente exige, en quienes la ejercen, relevantes cualidades humanas, pedagógicas y profesionales. El Estado procurará, por cuantos medios sean precisos, que en la formación del profesorado y en el acceso a la docencia se tengan en cuenta tales circunstancias, estableciendo los estímulos necesarios, a fin de que el profesorado ocupe en la sociedad española el destacado nivel que por su función le corresponde.

3. El estudio constituye para los alumnos un deber social. El Estado valora y exalta esta actividad como modalidad del trabajo y la protegerá con la fuerza de la Ley, haciéndola compatible con el cumplimiento de los demás deberes.

**Art. 4.º** Corresponde al Gobierno, en materia de educación, sin perjuicio de la competencia que a las Cortes atribuye su Ley constitutiva en los artículos 10.1 y 12:

a) Determinar la política educativa en todos sus niveles y modalidades.

b) Programar las realizaciones en función de las necesidades y recursos disponibles.

c) Crear y suprimir Centros estatales de enseñanza y elevar a las Cortes los Proyectos de Ley de creación, de autorización para la creación o de supresión de Universidades, así como de Facultades y Escuelas Técnicas Superiores que no estuviesen situadas en la ciudad donde tiene su sede una Universidad.

d) Estimular y proteger la libre iniciativa de la sociedad, encaminada al logro de los fines educativos, y eliminar los obstáculos que los impidan o dificulten, así como los influjos extraescolares que perjudiquen la formación y la educación.

e) La reglamentación de todas las enseñanzas y la concesión o reconocimiento de los títulos correspondientes.

f) La supervisión de todas las instituciones de enseñanza estatal y no estatal.

g) La adopción de cuantas medidas sean necesarias para la ejecución de lo dispuesto en la presente Ley.

**Art. 5.º** 1. Las Entidades públicas y privadas y los particulares pueden promover y sostener Centros docentes, que se ajustarán a lo establecido en esta Ley y en las disposiciones que la desarrollen.

2. La familia tiene como deber y derecho primero e inalienable la educación de sus hijos. En consecuencia, constituye una obligación familiar, jurídicamente exigible, cumplir y hacer cumplir las normas establecidas en materia de educación obligatoria, ayudar a los hijos a beneficiarse de las oportunidades que se les brinden para estudios posteriores y coadyuvar a la acción de los Centros docentes.

3. Los padres y, en su caso, los tutores o guardadores legales tienen derecho a elegir para los menores e incapacitados los Centros docentes entre los legalmente establecidos y a ser informados periódicamente sobre los aspectos esenciales del proceso educativo.

4. Se desarrollarán programas de educación familiar para proporcionar a los padres y tutores conocimientos y orientaciones técnicas relacionadas con su misión educadora y de cooperación con la acción de los Centros docentes.

5. Se estimulará la constitución de asociaciones de padres de alumnos por Centros, poblaciones, comarcas y provincias, y se establecerán los cauces para su participación en la función educativa.

**Art. 6.º** 1. El Estado reconoce y garantiza los derechos de la Iglesia Católica en materia de educación, conforme a lo concordado entre ambas potestades.

2. Se garantiza, asimismo, la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de la Iglesia Católica en los Centros de enseñanza, tanto estatales como no estatales, con arreglo a lo establecido en el artículo 6.º del Fuero de los Españoles.

3. En todo caso se estará a lo dispuesto en la Ley reguladora del ejercicio del derecho civil a la libertad en materia religiosa.

**Art. 7.º** 1. En niveles educativos no gratuitos las tasas de los Centros estatales no excederán de los costes reales por puesto escolar. Dentro de estos límites, el Gobierno fijará su importe, que podrá ser diversificado de acuerdo con criterios que ponderen el rendimiento de los alumnos y su situación económica.

2. En los Centros no estatales concertados, a los que alude el artículo 96, y en los niveles educativos no gratuitos, los precios serán fijados en el concierto que se suscriba en función de los costes reales por puesto escolar y de las ayudas concebidas por el Estado y demás entidades pú-

blicas y privadas, así como de las exenciones y modificaciones fiscales.

3. Los precios que por todos los conceptos exijan a sus alumnos los Centros no concertados serán comunicados al Ministerio de Educación y Ciencia, y requerirán la aprobación del mismo para su entrada en vigor.

**Art. 8.º** Siempre que lo estime conveniente, y en todo caso anualmente, el Gobierno informará a las Cortes, de acuerdo con el artículo 53 de la Ley Orgánica del Estado, de la aplicación de la presente Ley, así como de los resultados obtenidos, y propondrá, cuando proceda, las modificaciones que estime necesarias para su actualización.

## TITULO PRIMERO: SISTEMA EDUCATIVO

### CAPITULO PRIMERO: DISPOSICIONES GENERALES

**Art. 9.º** 1. El sistema educativo asegurará la unidad del proceso de la educación y facilitará la continuidad del mismo a lo largo de la vida del hombre, para satisfacer las exigencias de educación permanente que plantea la sociedad moderna.

2. Su desarrollo se ajustará a los siguientes principios:

a) Los niveles, ciclos y modalidades educativos se ordenarán teniendo en cuenta las exigencias de una formación general sólida y las necesidades derivadas de la estructura del empleo.

b) El sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación. Se estructurará sobre la base de un régimen común y regímenes especiales para casos singulares y concretos, como modalidades de aquél.

c) La conexión y las interrelaciones de los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación permitirán el paso de uno a otro y las necesarias readaptaciones vocacionales, ofreciendo oportunidades para la reincorporación de quienes, habiéndose visto obligados a interrumpir los estudios, deseen reanudarlos.

d) El contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución psicobiológica de los alumnos.

3. Será establecido un sistema de revisión y actualización periódica de planes y programas de estudios que permita el perfeccionamiento y la adaptación de los mismos a las nuevas necesidades y cuya frecuencia no perjudique la debida estabilidad.

4. La orientación educativa y profesional deberá constituir un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo, atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable.

**Art. 10.** 1. El calendario escolar será único en todo el territorio nacional, aunque se tendrá en cuenta las características regionales para su mejor adecuación y comprenderá un mínimo de doscientos veinte días lectivos por cada curso,

sin perjuicio de las enseñanzas de recuperación a que se alude en el artículo 19, apartado 3.

2. Reglamentariamente se determinarán los límites de los horarios escolares para los distintos niveles y ciclos educativos.

**Art. 11.** 1. La valoración del rendimiento educativo se referirá, tanto al aprovechamiento del alumno como a la acción de los Centros.

2. En la valoración del rendimiento de los alumnos se conjugarán las exigencias del nivel formativo e instructivo propio de cada curso o nivel educativo con un sistema de pruebas que tenderá a la apreciación de todos los aspectos de la formación del alumno y de su capacidad para el aprendizaje posterior.

3. De cada alumno habrá constancia escrita, con carácter reservado, de cuantos datos y observaciones sobre su nivel mental, aptitudes y aficiones, rasgos de personalidad, ambiente, familia, condiciones físicas y otras circunstancias que consideren pertinentes para su educación y orientación. Para la redacción de la misma se requerirá la colaboración de los padres. Un extracto actualizado deberá incluirse en el expediente de cada alumno al pasar de un nivel educativo a otro.

4. La calificación final de cada curso se obtendrá fundamentalmente sobre la base de las verificaciones del aprovechamiento realizado a lo largo del año escolar. Esta calificación comprenderá una apreciación cualitativa, positiva o negativa, y una valoración ponderada para el supuesto de que aquélla sea positiva.

5. La valoración del rendimiento de los Centros se hará fundamentalmente en función de: el rendimiento promedio del alumnado en su vida académica y profesional; la titulación académica del profesorado; la relación numérica alumno-profesor; la disponibilidad y utilización de medios y métodos modernos de enseñanza; las instalaciones y actividades docentes, culturales y deportivas; el número e importancia de las materias facultativas; los servicios de orientación pedagógica y profesional, y la formación y experiencia del equipo directivo del Centro, así como las relaciones de éste con las familias de los alumnos y con la comunidad en que está situado.

**Art. 12.** 1. El sistema educativo se desarrollará a través de los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Bachillerato y Educación Universitaria y de la Formación Profesional y de la educación permanente de adultos.

2. Estarán también incluidos en el sistema educativo las modalidades que vengán exigidas por las peculiaridades de los alumnos, de los métodos y de las materias.

3. Las Bibliotecas, Museos, Archivos y otras instituciones científicas y culturales cooperarán al logro de los objetivos del sistema educativo y permitirán el acceso gratuito a sus fondos documentales, bibliográficos y culturales.

## CAPITULO II: NIVELES EDUCATIVOS

### SECCIÓN PRIMERA: EDUCACIÓN PREESCOLAR

**Art. 13.** 1. La Educación Preescolar tiene como objetivo fundamental el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

2. La Educación Preescolar, que tiene carácter voluntario, comprende hasta los cinco años de edad y está dividida en dos etapas que se desarrollarán:

a) En el Jardín de la Infancia para niños de dos y tres años, la formación, aunque estará originada sistemáticamente, tendrá un carácter semejante a la vida del hogar.

b) En la escuela de párvulos, para niños de cuatro a cinco años, la formación tenderá a promover las virtualidades del niño.

3. En los Centros estatales la Educación Preescolar será gratuita y podrá serlo también en los Centros no estatales que soliciten voluntariamente el concierto.

**Art. 14.** 1. La Educación Preescolar comprende juegos, actividades de lenguaje, incluida en su caso la lengua nativa, expresión rítmica y plástica, observación de la naturaleza, ejercicios lógicos y prenuméricos, desarrollo del sentido comunitario, principios religiosos y actitudes morales.

2. Los métodos serán predominantemente activos, para lograr el desarrollo de la espontaneidad, la creatividad y la responsabilidad.

### SECCIÓN SEGUNDA: EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

**Art. 15.** 1. La Educación General Básica tiene por finalidad proporcionar una formación integral, fundamentalmente igual para todos y adaptada, en lo posible, a las aptitudes y capacidad de cada uno.

2. Este nivel comprenderá ocho años de estudio, cumpliéndose normalmente entre los seis y trece años de edad, y estará dividido en dos etapas:

a) En la primera, para niños de seis a diez años, se acentuará el carácter globalizado de las enseñanzas.

b) En la segunda, para niños de once a trece años, habrá una moderada diversificación de las enseñanzas por áreas de conocimiento, prestándose atención a las actividades de orientación, a fin de facilitar al alumno las ulteriores opciones de estudio y trabajo.

**Art. 16.** En la Educación General Básica, la formación se orientará a la adquisición, desarrollo y utilización funcional de los hábitos y de las técnicas instrumentales de aprendizaje, al ejercicio de las capacidades de imaginación, observación y reflexión, a la adquisición de nociones y hábitos religioso-morales, al desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, a la iniciación en la apreciación

y expresión estética y artística y al desarrollo del sentido cívico-social y de la capacidad físico-deportiva.

**Art. 17.** 1. Las áreas de actividad educativa en este nivel comprenderán: el dominio del lenguaje mediante el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa; los fundamentos de la cultura religiosa; el conocimiento de la realidad del mundo social y cultural, especialmente referido a España; las nociones acerca del mundo físico, mecánico y matemático; las actividades domésticas y cuantas otras permitan el paso al Bachillerato, así como la capacitación para actividades prácticas que faciliten su incorporación a la Formación Profesional de primer grado.

2. Los programas y orientaciones serán establecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas, y serán matizados de acuerdo con el sexo. En la elaboración de los programas se cuidará la armonización entre las distintas materias de cada curso y la coherencia de contenidos entre todos los cursos que integren este nivel.

**Art. 18.** 1. Los métodos didácticos en la Educación General Básica habrán de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de aptitudes y hábitos de cooperación mediante el trabajo en equipo de Profesores y alumnos. Se utilizarán ampliamente las técnicas audiovisuales.

2. Se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar y de observación de actividades profesionales adecuadas a la evolución psicológica de los alumnos. Con este fin se facilitará a los escolares el acceso a cuantas instituciones, explotaciones y lugares puedan contribuir a su formación.

**Art. 19.** 1. En el período de Educación General Básica se tendrán en cuenta, sobre todo, los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.

2. La valoración final del curso la hará, en la primera etapa, el Profesor respectivo, basándose en la estimación global de los resultados obtenidos por el alumno en su proceso educativo. Durante la segunda etapa habrá pruebas flexibles de promoción, preparadas por un equipo de Profesores del propio Centro.

3. Aquellos alumnos que, sin requerir una educación especial, no alcanzaren una evaluación satisfactoria al final de cada curso, pasarán al siguiente, pero deberán seguir enseñanzas complementarias de recuperación.

**Art. 20.** 1. Al término de la Educación General Básica, los alumnos que hayan realizado regularmente los distintos cursos con suficiente aprovechamiento recibirán el título de Graduado Escolar. Aquellos que reúnan las condiciones anteriormente citadas, deberán realizar pruebas de

madurez, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

2. Los alumnos que al terminar la Educación General Básica no hayan obtenido el título a que se refiere el párrafo anterior, recibirán un Certificado de escolaridad.

3. El Certificado de escolaridad habilitará para el ingreso en los Centros de Formación Profesional de primer grado. El título de Graduado Escolar permitirá, además, el acceso al Bachillerato.

#### SECCIÓN TERCERA: BACHILLERATO

**Art. 21.** 1. El Bachillerato, que constituye el nivel posterior a la Educación General, además de continuar la formación humana de los alumnos, intensificará la formación de éstos en la medida necesaria para prepararlos al acceso a los estudios superiores o a la Formación Profesional de segundo grado y a la vida activa en el seno de la sociedad.

2. Este nivel será unificado, en cuanto que conduce a un título único y polivalente, comprendiendo, junto con las materias comunes y las libremente elegidas, una actividad técnico-profesional.

3. Se desarrollará en tres cursos, que se cumplirán normalmente entre los catorce y dieciséis años.

**Art. 22.** 1. En el Bachillerato se concederá una atención preferente a la formación del carácter, al desarrollo de hábitos religioso-morales, cívico-sociales, de estudio, de trabajo y de auto-dominio y a la educación física y deportiva. Todo ello en un ambiente que propicie la colaboración con los demás y el entrenamiento progresivo en actividades y responsabilidades sociales.

2. El contenido de las enseñanzas tenderá a procurar una sólida base cultural, desarrollándose aquéllas con criterio progresivamente sistemático y científico, con el fin de lograr, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para organizar aquéllos en síntesis coherentes y para interrelacionar las nociones.

3. Se organizarán actividades en las que el alumno aprecie el valor y la dignidad del trabajo y vea facilitada su orientación vocacional.

**Art. 23.** El Plan de estudio del Bachillerato, que será establecido por el Gobierno, deberá comprender:

a) Materias comunes, que habrán de ser cursadas por todos los alumnos.

b) Materias optativas, de entre las cuales todos los alumnos habrán de elegir un número determinado, de acuerdo con sus peculiares aptitudes y bajo la tutela del profesorado.

c) Enseñanzas y actividades técnico-profesionales, de entre las cuales el alumno habrá de cursar obligatoriamente una de su elección, a fin de permitirle aplicar los conocimientos teóricos y facilitar su orientación vocacional.

**Art. 24.** Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

a) Area del lenguaje: Lengua española y Literatura; iniciación a la lengua latina; una lengua extranjera.

b) Formación estética, con especial atención a Dibujo y Música.

c) Area social y antropológica: Geografía e Historia, con preferente atención a España y a los pueblos hispánicos; Filosofía; Formación Política, Social y Económica.

d) Formación Religiosa.

e) Area de las Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza: Matemáticas, Ciencias Naturales, Física y Química.

f) Educación física y deportiva.

**Art. 25.** 1. Entre las materias optativas a que se refiere el apartado b) del artículo 23, y que serán determinadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, figurará necesariamente la Lengua griega. Especialmente se considerarán optativas las ampliaciones de las materias comunes señaladas en el artículo 24.

2. Cada Centro de Bachillerato, previa consulta con el respectivo Instituto de Ciencias de la Educación, concretará, dentro de las materias optativas establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia, las que vaya a impartir de acuerdo con sus posibilidades.

3. Las enseñanzas que con carácter optativo imparta cada Centro serán, al menos, el doble de las que los alumnos tengan que elegir, de acuerdo con lo que al efecto se disponga.

**Art. 26.** 1. Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales serán también fijadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, y se referirán a los sectores de actividades agropecuaria, industrial, comercial, náutico-pesquera, administrativa, artística y otras que se consideren adecuadas.

2. Para el desarrollo de estas enseñanzas, los Centros de Bachillerato podrán celebrar acuerdos con otras instituciones y con Empresas públicas y privadas.

3. Cada Centro, previa consulta con el Instituto de Ciencias de la Educación, deberá ofrecer, al menos, dos especialidades, de las que el alumno deberá elegir una.

**Art. 27.** 1. La acción docente en el Bachillerato deberá concebirse como una dirección del aprendizaje del alumno, y no como una enseñanza centrada exclusivamente en la explicación de la materia. Tenderá a despertar y fomentar en el alumno la iniciativa, la originalidad y la aptitud creadora. A estos efectos, se le adiestrará en técnicas de trabajo intelectual, tanto individual como en equipo.

2. Los métodos de enseñanza serán predominantemente activos, matizados de acuerdo con el sexo, y tenderán a la educación personalizada.

3. Los programas de las distintas materias comprenderán un contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema concreto, propuesto por el propio alumno bajo la tutoría del Profesor.

4. Los programas y orientaciones pedagógicas para el Bachillerato que no hayan sido establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia necesitarán la previa aprobación del mismo, oídos los organismos competentes.

5. El trabajo escolar del alumno, preceptivo para el desarrollo total de las áreas y actividades educativas, no podrá exceder de treinta y tres horas semanales.

**Art. 28.** 1. En los Centros estatales y en los homologados no estatales, a que se refiere el artículo 95, la valoración del aprovechamiento del alumno en cada curso del Bachillerato se realizará mediante una calificación conjunta, efectuada por todos los Profesores del mismo.

2. Los alumnos de dichos Centros que no alcancen el nivel mínimo exigible, en todo o en parte, de las materias que integran cada curso, podrán someterse a pruebas de suficiencia en las mismas, realizadas en el propio Centro, superadas las cuales, podrán pasar al curso siguiente.

3. En los Centros no estatales habilitados, a que se refiere el citado artículo 95, la valoración del aprovechamiento de los alumnos se hará mediante una prueba de curso que se verificará en la forma que reglamentariamente se determine ante un Tribunal mixto, integrado por Profesores del Centro y Profesores de Centros estatales, teniendo en cuenta el rendimiento de los alumnos durante el curso.

4. La valoración de los alumnos de enseñanza libre se hará mediante pruebas de fin de curso, que se efectuarán en Centros estatales en la forma que reglamentariamente se establezca.

5. Los alumnos que no superen las pruebas de suficiencia quedarán obligados a repetir el curso; pero si las deficiencias de aprovechamiento se redujeren a una o dos materias, podrán efectuar una nueva prueba dentro del mismo curso, tras haber seguido las enseñanzas de recuperación en la forma que reglamentariamente se determine.

**Art. 29.** El título de Bachiller se otorgará por el Ministerio de Educación y Ciencia al término de este nivel educativo, habilitará para el acceso a la Formación Profesional de segundo grado y permitirá seguir el curso de orientación universitaria.

#### SECCIÓN CUARTA: EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

**Art. 30.** La Educación universitaria tiene por finalidad:

1. Completar la formación integral de la juventud, preparar a los profesionales que requiera el país y atender al perfeccionamiento en ejercicio de los mismos, de acuerdo con el artículo 1.º de la presente Ley.

2. Fomentar el progreso cultural, desarrollar la investigación en todos los niveles con libre objetividad y formar a científicos y educadores.

3. Contribuir al perfeccionamiento del sistema educativo nacional, así como al desarrollo social y económico del país.

**Art. 31.** 1. La Educación universitaria irá precedida de un curso de orientación.

2. La educación cursada en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores abarcará tres ciclos de Enseñanza, en la forma que, salvo excepciones, se señala a continuación:

a) Un primer ciclo dedicado al estudio de disciplinas básicas, con una duración de tres años.

b) Un segundo ciclo de especialización, con una duración de dos años.

c) Un tercer ciclo de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia.

3. La educación seguida en las Escuelas universitarias constará de un solo ciclo, con una duración de tres años, salvo excepciones.

**Art. 32.** 1. El curso de orientación, que constituye el acceso normal a la educación universitaria, tiene por finalidad:

a) Profundizar la formación de los alumnos en Ciencias Básicas.

b) Orientarles en la elección de las carreras o profesiones para las que demuestren mayores aptitudes o inclinaciones.

c) Adiestrarles en la utilización de las técnicas de trabajo intelectual propias del nivel de educación superior.

2. Accederán a él quienes hayan obtenido el título de Bachiller o superado la Formación Profesional de segundo grado.

**Art. 33.** El desarrollo del curso comprenderá:

a) Un plan de estudios con un núcleo común de materias y otras optativas que faciliten la orientación vocacional.

b) Cursos y seminarios breves a cargo de especialistas y profesionales de las distintas disciplinas para exponer el panorama de las ciencias y profesiones.

c) Entrenamiento en la utilización de técnicas de trabajo intelectual.

**Art. 34.** El curso de orientación será programado y supervisado por la Universidad y desarrollado en los Centros estatales de Bachillerato y en los no estatales homologados autorizados al efecto, de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

**Art. 35.** 1. La valoración final del curso de orientación se basará en la calidad de las actividades desarrolladas por los alumnos, acreditadas por los resúmenes orales o escritos de las explicaciones recibidas, adquisición de técnicas de trabajo intelectual y de cuantas tareas se determinen.

2. El resultado positivo de la valoración efectuada, que irá acompañado de las sugerencias que para la elección de carrera se ofrezcan al alumno y que en ningún caso le obligarán, dará acceso a las Facultades, Escuelas Técnicas Superiores o Escuelas Universitarias, sin perjuicio de los requisitos que para el ingreso en las mismas se establezcan, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo siguiente.

3. Se establecerán enseñanzas de recuperación para quienes no hayan superado el curso de orientación, el cual podrá ser repetido solamente el número de veces que reglamentariamente se determine.

**Art. 36.** 1. Tendrán acceso a la enseñanza universitaria quienes hayan superado el curso de orientación.

2. Las Universidades podrán establecer criterios de valoración para el ingreso en las distintas Facultades y Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas Universitarias, previa autorización del Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Tendrán también acceso a la educación universitaria en cualesquiera de sus formas los mayores de veinticinco años que, no habiendo cursado los estudios de Bachillerato, superen las pruebas que reglamentariamente se establezcan a estos efectos a propuesta de las Universidades.

**Art. 37.** 1. Los planes de estudios de los Centros universitarios, que comprenderán un núcleo común de las propias Universidades, de acuerdo con las directrices marcadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, que refrendará dichos planes, previo el dictamen de la Junta Nacional de Universidades. En caso de que alguna Universidad no elaborase en el momento necesario el respectivo plan, el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con la Junta Nacional de Universidades, podrá fijar un plan hasta tanto se elabore aquél.

2. La ordenación de cada curso responderá a un planteamiento preciso de objetivos, contenidos, métodos de trabajo y calendario escolar, y fomentará la utilización de medios modernos de enseñanza.

3. Se establecerá el régimen de tutorías, para que cada profesor-tutor atienda a un grupo limitado de alumnos, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar las dificultades del aprendizaje y recomendándoles las lecturas, experiencia y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de cursos superiores como tutores auxiliares.

**Art. 38.** La valoración del aprovechamiento de los alumnos en los distintos ciclos de la educación superior se hará en la forma que establezca el estatuto de cada Universidad, con arreglo a las siguientes directrices:

1. Se dará prioridad a la evaluación realizada a lo largo del curso, de manera que las pruebas finales tengan sólo carácter supletorio.

2. La evaluación de cada alumno se hará en lo posible en forma conjunta por todos los profesores del mismo en cada curso.

3. Reglamentariamente se establecerá un límite máximo de permanencia en la Universidad de los alumnos no aprobados.

**Art. 39.** 1. Los alumnos que hayan concluido los estudios del primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior y seguido las pertinentes enseñanzas de Formación Profesional de ter-



cer grado y aquellos otros que concluyan los estudios correspondientes a una Escuela universitaria, obtendrán el título de Diplomado, Arquitecto Técnico o Ingeniero Técnico en la especialidad correspondiente, que habilitará para el ejercicio profesional.

Tendrán acceso a las enseñanzas del segundo ciclo, mediante los requisitos docentes que reglamentariamente se establezcan, tanto los que hayan concluido el primero como los Diplomados de Escuelas Universitarias, Arquitectos Técnicos o Ingenieros Técnicos.

2. Quienes hayan terminado los estudios del segundo ciclo tendrán derecho al título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, que habilitará para el ejercicio profesional y el acceso al tercer ciclo.

3. La superación del tercer ciclo, con la previa redacción y aprobación de una tesis, dará derecho al título de Doctor.

4. Los estudios de especialización abiertos a los graduados universitarios de los distintos ciclos darán derecho a un certificado acreditativo de los mismos con los efectos profesionales que en cada caso se determinen.

### CAPITULO III: FORMACION PROFESIONAL

**Art. 40.** 1. La Formación Profesional tendrá por finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Deberá guardar, en su organización y rendimiento, estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo.

2. A la misma se accederá tras haber completado los estudios de los correspondiente niveles y ciclos educativos:

a) Deberán acceder a los estudios y prácticas de la Formación Profesional de primer grado quienes hayan completado los estudios de la Educación General Básica y no prosigan estudios de Bachillerato.

b) Podrán acceder a la Formación Profesional de segundo grado quienes posean el título de Bachiller y quienes, habiendo concluido la Formación Profesional de primer grado, sigan las enseñanzas complementarias que sean precisas, de las que podrán ser dispensados aquellos que demuestren la debida madurez profesional.

c) Tendrán acceso a la Formación Profesional de tercer grado, además de los alumnos que hayan concluido el primer ciclo de una Facultad o Escuela Técnica Superior, todos los graduados universitarios a que se refiere el artículo anterior y los de Formación Profesional de segundo grado que hayan seguido las enseñanzas complementarias correspondientes.

3. En cualquiera de los tres grados de Formación Profesional se facilitará la reincorporación a los niveles o ciclos académicos, de acuerdo con lo determinado en el artículo 9.º c).

**Art. 41.** 1. La Formación Profesional se orientará a preparar al alumno en las técnicas específicas de la profesión para él elegida y en las cuestiones de orden social, económico, empresarial y sindical que comúnmente se presentan en ella.

2. La Formación Profesional tendrá la duración necesaria para el dominio de la especialidad correspondiente, sin que pueda exceder de dos años por grado.

3. Los Centros promoverán la colaboración de las Asociaciones y de los Colegios profesionales, de la Organización Sindical, así como de las Empresas dedicadas a las actividades de que se trate, con miras a lograr que los alumnos obtengan una capacitación y una formación práctica plenamente actualizadas.

**Art. 42.** 1. Corresponderá al Gobierno la aprobación de los planes de estudios de Formación Profesional en sus distintos grados, que serán elaborados por el Ministerio de Educación y Ciencia en colaboración con los Ministerios correspondientes y la Organización Sindical, oídos los Colegios profesionales y entidades interesadas, de carácter público o privado, más directamente relacionados con la materia.

2. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, y previo informe de la Junta coordinadora de Formación Profesional, determinará, en el Decreto que apruebe los planes de estudio, los títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como los efectos de éstos.

3. Reglamentariamente se determinará la composición, competencia y funcionamiento de la Junta a que hace referencia el párrafo anterior, en la que estarán representadas las entidades públicas y privadas que tengan Centros de Formación Profesional.

### CAPITULO IV: EDUCACION PERMANENTE DE ADULTOS

**Art. 43.** La actualización y la reconversión profesional en servicio se realizarán en cursos organizados por el Ministerio de Educación y Ciencia y otros Departamentos ministeriales y por la Organización Sindical, las Entidades, Empresas o sectores interesados. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los correspondientes Departamentos y oídas las instituciones antes mencionadas, regulará las enseñanzas cuando sea procedente.

**Art. 44.** 1. Mediante Centros especialmente creados con este fin, o a través de sectores o grupos específicos en los Centros ordinarios, se ofrecerá la posibilidad:

a) De seguir estudios equivalentes a la Educación General Básica, Bachillerato y Formación Profesional a quienes por cualquier razón no pudieran cursarlos oportunamente.

b) De perfeccionamiento, promoción, actuali-

zación y readaptación profesional, así como la promoción y extensión cultural a distintos niveles.

2. Dentro de su función de educación permanente, las Universidades deberán orgaizar por sí solas o en colaboración con las Entidades y Colegios profesionales, cursos de perfeccionamiento.

3. El Estado estimulará la iniciativa privada, a los efectos de lo dispuesto en este artículo.

**Art. 45.** 1. La planificación de las actividades de educación permanente de adultos se basará en investigaciones sobre las necesidades y aspiraciones de los distintos grupos sociales y de las diferentes comarcas, sobre el contenido de los programas de perfeccionamiento profesional, sobre los métodos que requiere la acción en función de la diferente índole de las profesiones, los distintos niveles de calificación, las condiciones específicas de las técnicas de comunicación, la psicología de los adultos y los valores e ideales básicos de la sociedad.

2. Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia impulsar, planificar y supervisar la educación de adultos, sin perjuicio de la competencia del Ministerio de Trabajo respecto de las actividades de preparación y readaptación funcional de trabajadores, derivadas de las exigencias inmediatas de la política de empleo y promoción social, así como de la que corresponde al Ministerio de Agricultura, dentro de la labor de extensión agraria.

3. Incumbe también al Ministerio de Educación y Ciencia aprobar los programas de educación de adultos formulados por las Corporaciones, Asociaciones y Entidades, y supervisar su realización; establecer los planes y programas para la formación de educadores de adultos y convalidar los estudios de este género.

#### CAPITULO V: ENSEÑANZAS ESPECIALIZADAS

**Art. 46.** 1. Son enseñanzas especializadas aquellas que, en razón de sus peculiaridades o características, no estén integradas en los niveles, ciclos y grados que constituyen el régimen común.

2. Reglamentariamente se determinarán los requisitos para el acceso a estas enseñanzas, sus efectos y su conexión con el resto del sistema educativo. Corresponderá al Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, oídos, en su caso, los Ministerios interesados, o la Organización Sindical cuando corresponda, la regulación de las enseñanzas especializadas.

#### CAPITULO VI: MODALIDADES DE ENSEÑANZA

**Art. 47.** 1. A fin de ofrecer oportunidades de proseguir estudios a quienes no puedan asistir regularmente a los Centros ordinarios o seguir los calendarios y horarios regulares, el Ministerio de Educación y Ciencia, oídos los Organismos competentes, reglamentará las modalidades de ense-

ñanza por correspondencia, radio y televisión y el establecimiento de cursos nocturnos y en período no lectivo, así como en Empresas que habiliten locales adecuados y tengan un censo de alumnado que lo justifique.

2. Salvo en lo que respecta a las peculiaridades en materia de horarios, calendario escolar, métodos y régimen de Profesores y alumnos, la enseñanza impartida en estas modalidades se ajustará en su contenido y procedimiento de verificación, a lo establecido con carácter general.

3. Se prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de los hijos de éstos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas.

**Art. 48.** 1. Se establecerán cursos especiales para extranjeros, que permitan a éstos seguir con el máximo aprovechamiento cualquier ciclo del sistema educativo e informarse de la cultura española.

2. Esta modalidad educativa podrá impartirse en los propios Centros docentes de régimen ordinario como materia complementaria o en cursos especiales a cargo de dichos Centros o de cualesquiera otros, con la autorización y bajo la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Las enseñanzas que se impartan en España conforme a planes extranjeros por Centros debidamente autorizados habrán de ser complementadas con las materias que reglamentariamente se establezcan para tener validez en nuestro sistema educativo.

#### CAPITULO VII: EDUCACION ESPECIAL

**Art. 49.** 1. La educación especial tendrá como finalidad preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo; y a un sistema de trabajo en todos los casos posibles, que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad.

2. Se prestará una atención especial a los escolares superdotados, para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos.

**Art. 50.** El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá los medios para la localización y el diagnóstico de los alumnos necesitados de educación especial. A través de los servicios médicos-escolares y de orientación educativa y profesional, elaborará el oportuno censo, con la colaboración del profesorado—especialmente el de Educación Preescolar y Educación General Básica—, de los Licenciados y Diplomados en Pedagogía Terapéutica y Centros especializados. También procurará la formación del profesorado y personal necesario y colaborará con los programas de otros Ministerios, Corporaciones, Asociaciones o particulares que persigan estos fines.

**Art. 51.** La educación de los deficientes e inadaptados, cuando la profundidad de las anomalías que padezcan lo haga absolutamente necesario, se llevará a cabo en Centros especiales, fomentándose el establecimiento de unidades de educación especial en Centros docentes de régimen ordinario para los deficientes leves cuando sea posible.

**Art. 52.** El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente o inadaptado y no a su edad.

**Art. 53.** La educación de los alumnos superdotados se desarrollará en los Centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su programa de trabajo, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

## TITULO SEGUNDO: CENTROS DOCENTES

### CAPITULO PRIMERO: DISPOSICIONES GENERALES

**Art. 54.** 1. Todos los Centros docentes establecidos en España y los Centros docentes españoles en el extranjero estarán sometidos a las normas de esta Ley y de las disposiciones que la desarrollen, debiéndose inscribir en el Registro especial del Ministerio de Educación y Ciencia, a cuya inspección quedarán sujetos. Dicho Registro tendrá carácter público.

2. Queda prohibido a todo Centro docente el uso de cualquier denominación que no sea la que específicamente le corresponda, de conformidad con esta Ley y sus disposiciones reglamentarias. Ninguna Entidad podrá utilizar denominaciones que puedan inducir a confusión. Las infracciones serán perseguidas en la forma legalmente establecida.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia, a través de la inspección y con el asesoramiento de los Organismos competentes, vigilará el rendimiento educativo de los Centros de enseñanza, atendiendo de manera fundamental a lo dispuesto en el artículo 11, apartado 5.º, de la presente Ley.

4. Disposiciones especiales regularán la creación y funcionamiento de Centros experimentales, con el fin de probar nuevos planes educativos y didácticos y de preparar pedagógicamente a una parte del profesorado. Igualmente se regularán los Centros de enseñanza especializada.

**Art. 55.** Los Centros docentes podrán ser estatales y no estatales:

a) Se entiende por Centros estatales los creados y sostenidos por la Administración del Estado, sin perjuicio de las aportaciones que obliga-

toriamente correspondan a las Entidades locales, de acuerdo con la legislación vigente.

b) Son Centros no estatales los pertenecientes a la Iglesia o a otras instituciones o personas físicas o jurídicas, públicas o privadas.

**Art. 56.** 1. Dentro de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, los Centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración.

2. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará con carácter general el límite máximo de alumnos por unidad o Profesor y la capacidad máxima de los distintos tipos de Centros.

**Art. 57.** Se establecerá la participación y coordinación entre los órganos de gobierno de los Centros docentes y los representantes de las Asociaciones de Padres de Alumnos cuando se trate de Centros de Educación Preescolar, General Básica, Educación Especial, Formación Profesional de primer grado y Bachillerato; y de las Asociaciones de Padres y de las de Alumnos, si fuesen Centros de Formación Profesional de segundo grado o de Educación Universitaria.

### CAPITULO II: CENTROS DOCENTES ESTATALES

#### SECCIÓN PRIMERA: CENTROS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y GENERAL BÁSICA

**Art. 58.** Los Centros de Educación Preescolar pueden ser Jardines de Infancia, Centros de Párvulos o Centros comprensivos de ambas etapas. En este último caso, la educación correspondiente a cada una de ellas se impartirá en unidades separadas, y sólo excepcionalmente la educación podrá ser conjunta.

**Art. 59.** Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 15, y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen.

**Art. 60.** 1. Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor.

2. Corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su profesorado.

3. Reglamentariamente se establecerán la composición y atribuciones de los órganos a que



se refiere el apartado primero, y se dictarán las normas sobre gobierno, administración y régimen docente de los Centros de Educación Pre-escolar y de Educación General Básica.

#### SECCIÓN SEGUNDA: CENTROS DE BACHILLERATO

**Art. 61.** 1. Todos los Centros estatales a que se refiere esta Sección se denominarán Institutos Nacionales de Bachillerato, y responderán a una estructura básica, cualesquiera que sean las enseñanzas y actividades técnico-profesionales que ofrezcan con carácter optativo.

2. Para el desarrollo de las enseñanzas y actividades de tipo técnico-profesionales a que se refiere el artículo 26, los Institutos Nacionales de Bachillerato podrán establecer conciertos con otros Centros de enseñanza, así como con Entidades públicas y privadas.

**Art. 62.** 1. Al frente de cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Director, nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos numerarios de estos Centros, oído su Claustro respectivo.

2. El Director deberá dirigir, orientar y ordenar todas las actividades del Centro. De una manera especial, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los Profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos.

3. Entre el profesorado de cada Centro se designarán coordinadores, teniendo en cuenta las áreas de actividad educacional señaladas en el artículo 24 de esta Ley.

4. En cada Instituto Nacional de Bachillerato existirá un Claustro, integrado por el Director y el profesorado titular del Centro. Se constituirá también un Consejo Asesor, en el que, junto con una participación del profesorado, estarán representados los padres de los alumnos y los círculos de éstos, cuando proceda.

5. Reglamentariamente se establecerá la composición y funcionamiento de los órganos a que se refieren los apartados anteriores, y se dictarán las normas sobre gobierno, administración y régimen docente de estos Centros.

#### SECCIÓN TERCERA: CENTROS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

##### *Subsección primera: Normas generales*

**Art. 63.** 1. La educación universitaria, en sus diversos ciclos y modalidades, se impartirá en los Departamentos, Institutos, Escuelas y Colegios universitarios.

2. Las Universidades sólo podrán ser creadas y suprimidas por medio de una Ley, que determinará también su distrito. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 4.º, c), de la presente Ley, el Gobierno, a propuesta de las Universidades, podrá establecer nuevas Facultades o Escuelas Técnicas Superiores. Las Universidades no estatales no constituyen distrito.

3. Las Universidades tendrán personalidad jurídica y patrimonio propio, y gozarán de plena capacidad para realizar todo género de actos de gestión y disposición, sin más limitaciones que las establecidas por las Leyes.

**Art. 64.** 1. Las Universidades gozarán de autonomía y determinarán por sí mismas los procedimientos de control y verificación de conocimientos, el cuadro y el sistema de su enseñanza y su régimen de docencia e investigación, dentro de las disposiciones de la presente Ley y de las normas que se dicten para su desarrollo.

2. Bajo la coordinación del Ministerio de Educación y Ciencia, las Universidades asumirán la ordenación, gestión y administración de los Centros y servicios propios y la supervisión de los Centros no estatales universitarios a ellas adscritos.

**Art. 65.** 1. Constituirán la hacienda de cada Universidad el conjunto de sus bienes, derechos y recursos. Los bienes afectos al cumplimiento de sus fines y los actos que para el cumplimiento inmediato de tales fines realicen, disfrutará, en la misma medida que el Estado, de exención tributaria absoluta, incluidas las tasas y exacciones parafiscales que puedan gravarlos en favor de éste, Corporaciones locales y demás entes públicos, siempre que esos tributos o exacciones recaigan directamente sobre las Universidades en concepto legal de contribuyentes y sin que sea posible legalmente la traslación de la carga tributaria a otras personas.

2. Las Universidades gozarán de los beneficios que la legislación atribuya a las Fundaciones benéfico-docentes.

3. Serán recursos propios de la Universidad:

a) Las tasas académicas y los ingresos obtenidos por prestación de servicios propios de sus actividades a Entidades públicas o privadas, Empresas o particulares, con los que pudiesen celebrarse acuerdos al respecto.

b) Las subvenciones que se consignen en los presupuestos del Estado, Organismos autónomos, Corporaciones locales u otras Corporaciones públicas.

c) Las donaciones de todo orden que puedan recibir de personas físicas o jurídicas cualesquiera.

d) El producto de la venta de bienes propios y las compensaciones originadas por enajenación de activos fijos.

e) Los ingresos procedentes de las operaciones de crédito que realicen para el cumplimiento de sus fines.

f) Las rentas y cualquier otro ingreso de carácter periódico o no y de naturaleza patrimonial.

4. La actividad económica y financiera de cada Universidad se acomodará a un presupuesto de carácter anual, que deberá estar coordinado con los presupuestos generales del Estado.

El presupuesto de cada Universidad será elaborado por ella y elevado al Ministerio de Edu-

cación y Ciencia, el cual, con su informe, lo remitirá al de Hacienda, para que éste lo someta a la aprobación del Gobierno. Esta aprobación implicará la autorización a la Universidad para su completa ejecución. Las Universidades estarán sometidas al control jurisdiccional del Tribunal de Cuentas del Reino.

5. En cada ejercicio, las Universidades habrán de formular una Memoria de sus actividades y resultados, así como los balances y cuentas. A estos documentos se dará la tramitación determinada en el número anterior. Una vez aprobados por el Gobierno, serán publicados. La contabilidad de las Universidades se organizará de manera que facilite la determinación analítica del coste y del rendimiento de sus servicios.

6. Sin perjuicio de que los locales y equipos de docencia e investigación figuren adscritos a un Centro determinado, el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con los Organismos competentes de la Universidad, dictará las normas precisas para su aprovechamiento cuando así lo aconseje su racional y total utilización.

**Art. 66.** 1. Cada Universidad se regirá por un Estatuto singular ajustado a las prescripciones de la presente Ley y que habrá de ser aprobado mediante Decreto a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia. Será elaborado según el procedimiento que se establezca en disposiciones complementarias por la Junta de gobierno de la Universidad, oído su Patronato.

2. Los Estatutos universitarios habrán de regular, al menos, los extremos siguientes:

- a) Organización académica de la Universidad.
- b) Enumeración, estructura y competencia de los órganos de gobierno.
- c) El procedimiento de elección o designación de los titulares de los órganos de gobierno.
- d) Los criterios para la adopción y aplicación de los planes de estudio y de investigación.
- e) El procedimiento interno para la adscripción y contratación del personal docente y de investigación.
- f) Las normas básicas sobre el régimen de admisión de alumnos, verificación de conocimientos y disciplina académica y procedimientos para la regulación concreta de estas cuestiones.
- g) El régimen económico y presupuestario de la Universidad.

3. Los Estatutos universitarios determinarán también los preceptos de las vigentes Leyes de Administración y Contabilidad del Estado, Entidades Estatales Autónomas, Contratos del Estado y Funcionarios Civiles del Estado, de cuya aplicación será dispensada la respectiva Universidad. A este fin, tales Estatutos serán informados por el Ministerio de Hacienda antes de su elevación al Consejo de Ministros.

**Art. 67.** El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, podrá suspender el régimen estatutario de un Centro universitario cuando perturbaciones graves de orden académico, administrativo o financiero hicieran aconse-

jable esta medida y establecerá las normas provisionales por las que se regirá el Centro afectado durante el período de suspensión.

**Art. 68.** 1. Las Universidades coordinarán su acción a través de la Junta Nacional de Universidades a que se refiere el artículo 146 de esta Ley.

2. La Junta Nacional de Universidades será oída preceptivamente en las siguientes cuestiones:

- a) Planificación de la educación universitaria.
- b) Proyectos de creación de Universidades estatales, propuestas de creación de las no estatales o de supresión de unas y otras.
- c) Proyectos de creación, propuestas de creación o supresión de nuevas Facultades, Escuelas Técnicas Superiores, Escuelas Universitarias o Colegios Universitarios.
- d) Propuesta de creación y concierto de Colegios Universitarios adscritos y la denuncia de dichos concertos.
- e) Planes de estudios de educación universitaria.
- f) Determinación de los requisitos y estudios mínimos exigibles para la colación de los distintos títulos universitarios.
- g) Disposiciones generales sobre el régimen de equivalencias de estudios nacionales y convalidación de estudios y títulos universitarios extranjeros.
- h) Normas generales a que habrán de ajustarse los acuerdos que las Universidades pudieran contraer entre sí o con Centros de investigación nacionales o con Universidades o Centros de investigación extranjeros o con otras Entidades, públicas o privadas, nacionales o extranjeras.
- i) Proyectos de normas sobre distribución de fondos presupuestarios entre las distintas Universidades.
- j) En general, en todas las cuestiones de principio que afecten a la educación universitaria.

#### *Subsección segunda: Estructura de la Universidad*

**Art. 69.** 1. Las Universidades, a los efectos del artículo 63 de esta Ley, estarán integradas por Departamentos que, a los efectos administrativos y de coordinación académica, se agruparán en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores, y por Institutos, Escuelas y Colegios universitarios.

2. Las Universidades constituidas fundamentalmente por la agrupación de Escuelas Técnicas Superiores incorporarán, además, entre otros, los Institutos, Colegios y Escuelas universitarias de carácter técnico.

**Art. 70.** 1. Los Departamentos son las unidades fundamentales de enseñanza e investigación en disciplinas afines que guarden entre sí relación científica. Cada Departamento tendrá la responsabilidad de las correspondientes enseñan-

zas en toda la Universidad y en él estarán agrupados todos los docentes de las mismas.

2. A los efectos administrativos, cada Departamento estará integrado en aquella Facultad o Escuela Técnica Superior en cuyo plan de estudios ocupen sus disciplinas un lugar preferente. A los efectos de coordinación académica estará representado, además, en todas aquellas Facultades de las que imparta enseñanzas.

**Art. 71.** 1. Los Directores de Departamento serán nombrados por los Rectores de entre los Catedráticos numerarios en la forma y por el tiempo que determine el Estatuto de la respectiva Universidad.

2. Corresponde a los Directores de Departamento coordinar las funciones de docencia e investigación del mismo, facilitar y supervisar la actividad de su profesorado.

**Art. 72.** 1. Las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores son Centros de ordenación de las enseñanzas conducentes a la colación de grados académicos de todos los ciclos de una determinada rama del saber.

2. Las Facultades y Escuelas Técnicas Superiores podrán ser:

a) Orgánicas, que son aquellas a las que compete, además de las funciones ordenadoras, la administración de los Departamentos en ellas integrados.

b) No orgánicas, que son aquellas que reducen su función a la ordenación de enseñanzas a que se refiere el párrafo primero del presente artículo.

**Art. 73.** 1. Los Institutos universitarios son Centros de investigación y de especialización que agrupan, a este solo efecto, personal de uno o varios Departamentos universitarios y personal propio.

2. Estos Institutos pueden estar orgánicamente integrados en una Facultad universitaria, Escuela Técnica Superior o directamente en la Universidad.

3. Los Institutos de Ciencias de la Educación estarán integrados directamente en cada Universidad, encargándose de la formación docente de los universitarios que se incorporen a la enseñanza en todos los niveles, del perfeccionamiento del profesorado en ejercicio y de aquellos que ocupen cargos directivos, así como de realizar y promover investigaciones educativas y prestar servicios de asesoramiento técnico a la propia Universidad a que pertenezcan y a otros Centros del sistema educativo.

4. Las actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación en materia de investigación educativa serán coordinadas a través del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, el cual atenderá también al perfeccionamiento del profesorado en ejercicio en los propios Institutos.

5. Las Universidades, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y los Centros de investigación dependientes de otros Departamen-

tos ministeriales, las Facultades eclesiásticas y Entidades públicas y privadas podrán establecer entre sí acuerdos para la colaboración en investigación y especialización.

6. Mediante acuerdo entre la Universidad y otras Instituciones públicas o privadas podrán establecerse Institutos de investigación adscritos a la Universidad.

**Art. 74.** Los Colegios universitarios impartirán enseñanzas correspondientes al primer ciclo de la educación universitaria, bajo la dirección y con el mismo régimen de la Universidad a la que pertenezcan.

**Art. 75.** 1. Las Escuelas universitarias impartirán y coordinarán las enseñanzas correspondientes a los estudios a que se refiere el párrafo tres del artículo 31 de esta Ley.

2. Podrán integrarse orgánicamente en las Escuelas universitarias aquellas unidades de docencia e investigación que no estuviesen incluidas en los Departamentos de la Universidad.

#### *Subsección tercera: Gobierno y representación de la Universidad*

**Art. 76.** 1. Cada Universidad tendrá un Patronato y Comisiones de Patronato para los diversos Centros de la misma, con las funciones y competencia que se les encomienden en esta Ley y en los respectivos Estatutos.

2. El gobierno y la representación de la Universidad se articularán a través de los siguientes órganos académicos:

a) Unipersonales: Rector, Vicerrectores, Decanos y Vicedecanos, Directores y Subdirectores de Escuelas Técnicas Superiores, Directores de Escuelas y Colegios universitarios.

b) Colegiados: Claustro universitario, Junta de Gobierno, Claustros, Juntas y Comisiones de Facultades o Escuelas Técnicas Superiores, Claustros y Juntas de Escuelas y Colegios universitarios.

3. Cada Universidad contará con un Gerente, tal y como se determina en el artículo 79.

4. Además de los órganos antes enumerados, los Estatutos universitarios podrán crear otros con las competencias que especialmente se atribuyan.

**Art. 77.** 1. El Rector, primera autoridad académica a quien corresponde la dirección, coordinación y supervisión de la vida universitaria, será nombrado por Decreto, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, entre los Catedráticos numerarios de Universidad, según las condiciones establecidas en el respectivo Estatuto, y, en todo caso, oídos los órganos de gobierno y el Patronato de la Universidad.

2. Los Rectores de las Universidades gozarán del tratamiento y honores tradicionales y ostentarán la condición de Procurador en Cortes, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 2.º, apartado g), de la Ley constitutiva de las Cortes Españolas.

3. Los Rectores tendrán las funciones y competencias que se les encomienden en esta Ley y en las normas que la desarrollen. En todo caso ostentarán la autoridad delegada del Ministerio de Educación y Ciencia en el Distrito, así como la representación corporativa de los Centros docentes estatales radicados en el mismo.

**Art. 78.** 1. Los Vicerrectores serán designados por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Rector, de entre los Catedráticos numerarios de la propia Universidad.

2. Habrá, al menos, un Vicerrector por cada uno de los tipos de Facultad—Humanísticas, Científicas y Tecnológicas—que integran la Universidad, pero se podrán designar otros para encomendarles sectores concretos, tales como investigación, alumnos, extensión cultural, etc.

3. Corresponderá a los Vicerrectores coordinar y dirigir las actividades del sector que les estuviese encomendado, bajo la autoridad del Rector, quien podrá delegar en ellos las funciones que estimase convenientes. Uno de los Vicerrectores sustituirá al Rector en caso de ausencia, enfermedad o vacante.

**Art. 79.** 1. El Gerente será nombrado libremente por el Ministro de Educación y Ciencia de entre titulados universitarios, de conformidad con el Rector y oído el Patronato.

2. Corresponderá al Gerente, bajo la inmediata dependencia del Rector, la gestión económico-administrativa de la Universidad, la jefatura de todo el personal no docente de la misma, la ejecución de los acuerdos del Patronato en materia administrativa o económica y cuantas otras le sean atribuidas en los respectivos Estatutos.

**Art. 80.** 1. La dirección académica de las Facultades universitarias y de las Escuelas Técnicas Superiores estará encomendada a un Decano y a un Director, respectivamente.

2. El nombramiento de los Decanos y Directores corresponderá al Ministerio de Educación y Ciencia entre Catedráticos numerarios, con arreglo a lo previsto en el Estatuto de cada Universidad, oído el órgano de gobierno de la Facultad o de la Escuela respectiva y la Comisión de Patronato, en su caso.

**Art. 81.** 1. Los Vicedecanos y Subdirectores serán nombrados por el Rector, a propuesta de los Decanos y Directores.

2. Bajo la autoridad del Decano o Director, corresponderá a los Vicedecanos y Subdirectores la dirección de aquellos servicios o sectores concretos de la actividad de la Facultad o Escuela Técnica Superior mencionados en su nombramiento.

3. Uno de los Vicedecanos o Subdirectores sustituirá al Decano o Director en caso de ausencia, enfermedad o vacante.

**Art. 82.** 1. Los Directores de los Institutos universitarios serán nombrados por el Ministro de Educación y Ciencia de entre Catedráticos numerarios, a propuesta del Rector de la Universi-

dad y con arreglo a lo previsto en el respectivo Estatuto.

2. Los Directores de los Colegios Universitarios serán nombrados por el Rector de entre Catedráticos de Universidad, en la forma que establezca el Estatuto de la misma, oídos, en todo caso, los órganos de gobierno y la Comisión de Patronato correspondiente. Cuando se trate de Colegios adscritos, mediará propuesta de la Entidad colaboradora.

3. Los Directores de las Escuelas universitarias serán nombrados de entre sus Catedráticos numerarios por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Rector, y oídos, en todo caso, los órganos de gobierno de la Escuela y la Comisión de Patronato.

**Art. 83.** 1. El Patronato universitario es el órgano de conexión entre la sociedad y la Universidad, a través del cual ésta se hace partícipe de las necesidades y aspiraciones sociales y la sociedad colabora con la Universidad prestando el apoyo necesario para la realización de sus cometidos y planteándole sus propias exigencias.

2. Los Patronatos universitarios estarán compuestos por un número de miembros no superior a veinte, nombrados de acuerdo con los Estatutos por el Ministro de Educación y Ciencia de entre personalidades representativas, a propuesta de las Corporaciones locales del Distrito universitario; de los Colegios profesionales; de los Procuradores en Cortes de representación familiar; de la Organización Sindical; del Profesorado de los Centros docentes; de las Asociaciones de Padres de Alumnos, de Alumnos y de ex Alumnos; de Entidades públicas y personas privadas propuestas por el propio Patronato y la Junta de Gobierno de la Universidad. El Presidente será designado por el Ministro de Educación y Ciencia por tiempo limitado, a propuesta del propio Patronato. El Presidente y todos los Vocales que ostenten en el Patronato representación deberán residir en el Distrito universitario. El Presidente no podrá ostentar cargo público de autoridad en el Distrito.

3. El Rector y el Gerente podrán asistir con voz y voto a las reuniones del Patronato cuando la índole de los asuntos lo requiera. El Rector, que presidirá cuando asista, podrá suspender la ejecución de los acuerdos del Patronato, poniendo en conocimiento del Ministro de Educación y Ciencia, en el plazo de cuarenta y ocho horas, las razones que motivaron su decisión. El Ministro decidirá en el plazo de diez días.

4. La organización y funciones del Patronato serán reguladas por el Estatuto de la Universidad, previsto en el artículo 66 de esta Ley y disposiciones que la desarrollen, en consonancia con su misión. Cada Patronato tendrá un Secretario, que será designado en la forma que señale el Estatuto y asumirá las funciones que éste le asigne.

**Art. 84.** 1. El Claustro es el supremo órgano corporativo de la Universidad. Los Estatutos establecerán su composición, organización y normas de funcionamiento. Se garantizará la adecuada

participación de Profesores y alumnos de forma que se asegure la máxima representatividad.

2. Asesorará, en pleno o por Comisiones, a las autoridades de gobierno de la Universidad en cuantas cuestiones de índole académica le fueran sometidas por el Rector.

3. Asistirá corporativamente a las solemnidades tradicionales de la vida universitaria y demás actos de naturaleza análoga que, a juicio del Rector, merecieran la presencia corporativa de la Universidad.

**Art. 85.** 1. Para ejercer sus funciones, el Rector estará asistido por una Junta de gobierno o por ambos tipos de órganos, con arreglo a lo que en el Estatuto singular de cada Universidad se establezca.

2. Estatutariamente se fijará la competencia y composición de los órganos a que se refiere el párrafo anterior y la participación en ellos de autoridades académicas, de las distintas categorías de profesorado universitario, del alumnado y del personal administrativo y subalterno, en función de la naturaleza, eficacia y competencia del órgano correspondiente.

3. En todo caso, existirá una Comisión de estudios encargada de la coordinación del régimen docente.

**Art. 86.** 1. En cada Facultad, Escuela Técnica Superior, Colegio universitario y Escuela universitaria se constituirá una Comisión de Patronato integrada por un Presidente nombrado por el Ministro de Educación y Ciencia, a propuesta del Patronato de la Universidad, y por no más de diez Vocales representantes de los sectores mencionados en el apartado 2.º del artículo 83.

2. Las Comisiones de Patronato desempeñarán, en relación con los Centros mencionados en el apartado anterior y en coordinación con el Patronato universitario, funciones análogas a las de éste, según lo determinado en el respectivo Estatuto.

**Art. 87.** 1. El Estatuto de cada Universidad establecerá también la composición del Claustro de aquellos Centros en ella integrados, así como el modo de designación de sus miembros, entre los que habrán de contarse representantes de los Profesores y alumnos.

2. El modo de designación de los integrantes del Claustro deberá asegurar la máxima representatividad de los designados.

3. El Estatuto, asimismo, establecerá la organización y normas de funcionamiento de dicho Claustro.

**Art. 88.** 1. Para ejercer sus funciones en las Facultades universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, los Decanos y Directores estarán asistidos por una Junta o por Comisiones o por ambos tipos de órganos, con arreglo a lo que el Estatuto de cada Universidad establezca.

2. Los Directores de Colegios universitarios y Escuelas universitarias estarán asistidos por Juntas o Comisiones, de acuerdo con lo que dispone el respectivo Estatuto.

3. El Estatuto de cada Universidad fijará la composición y competencia de los órganos a que se refieren los apartados anteriores, de acuerdo con lo establecido en el artículo 85.2.

#### SECCIÓN CUARTA: CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

**Art. 89.** 1. Los Centros de Formación Profesional, en sus tres grados, tendrán una estructura análoga a los demás Centros en cada uno de los niveles.

2. Todo Centro de Formación Profesional tendrá un Director, nombrado por el Ministro de Educación y Ciencia entre los Profesores del Centro respectivo, oídos sus órganos de gobierno.

3. El Director deberá dirigir, orientar y coordinar todas las actividades del Centro y de sus órganos y, de modo especial, el trabajo en equipo de los Profesores. El Centro mantendrá relación con las Empresas y vinculación con todo el mundo laboral, para la mejor preparación de los alumnos y la incorporación de los mismos a los puestos de trabajo. En caso necesario podrán ser nombrados coordinadores para actividades o enseñanzas que así lo requieran.

4. Los Centros de Formación Profesional, además del Claustro de Profesores, tendrán órganos colegiados con representaciones de las Asociaciones de Padres de los Alumnos, de la Organización Sindical, Corporaciones locales y de las Entidades o Empresas públicas o privadas que reglamentariamente se determinen y cuyas funciones se señalarán del mismo modo.

5. Las enseñanzas en el primero y en el segundo grado se impartirán en los Centros establecidos al efecto o en las secciones que se establezcan en los Centros de los niveles correspondientes de Educación General Básica o Bachillerato. Los Centros de Formación Profesional de tercer grado formarán parte de la Universidad, de acuerdo con lo que se señale en los correspondientes Estatutos.

6. Con independencia de los Centros del Ministerio de Educación y Ciencia, los demás Departamentos ministeriales, la Secretaría General del Movimiento, la Organización Sindical, la Iglesia y las Entidades y Empresas públicas y privadas podrán cooperar a la formación profesional, bien concertando con el Ministerio de Educación y Ciencia la realización de estas enseñanzas, bien creando y sosteniendo Centros propios. Los Centros se registrarán por las normas de esta Ley y por las demás que, con carácter general, pudieran establecer el Gobierno a propuesta conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y del Departamento ministerial directamente interesado.

7. Las Empresas exigirán a sus trabajadores, al admitirlos, la posesión de alguno de los grados de Formación Profesional en las condiciones que reglamentariamente se determinen y permitirán a su personal en servicio acudir a los cursos de perfeccionamiento, habilitación y actualización que organicen los Centros docentes.



## SECCIÓN QUINTA: OTROS CENTROS ESTATALES

**Art. 90.** 1. Los Centros que impartan exclusivamente enseñanzas a distancia, mediante correspondencia, radio o televisión o cualquier otro método análogo, se ajustarán en su estructura, régimen de gobierno, modo de selección de alumnos, procedimiento de verificación de conocimientos y expedición de títulos y diplomas, a las disposiciones que reglamentariamente se determinen.

2. A tales normas se ajustarán también las unidades de otros Centros que impartan cualquier modalidad de enseñanza a distancia.

**Art. 91.** Los Centros estatales que impartan exclusivamente las enseñanzas para adultos, a que se refiere el artículo cuarenta y cuatro, tendrán la estructura adecuada a su finalidad concreta en la forma en que cada caso se establezca por el Ministerio de Educación y Ciencia.

**Art. 92.** Los Centros docentes españoles en el extranjero gozarán de un régimen peculiar de autonomía económica y administrativa y tendrán estructura y régimen individualizados, para acomodarlos a las exigencias del medio y a lo que, en su caso, dispongan los Convenios internacionales.

**Art. 93.** 1. La estructura y régimen de los Centros destinados a Educación Especial se establecerán en los términos necesarios para facilitar en lo posible la integración de estos alumnos en los Centros ordinarios.

2. A efectos de lo previsto en el apartado anterior, los mencionados Centros funcionarán en conexión con Centros ordinarios dotados de unidades de transición.

## CAPITULO III: CENTROS NO ESTATALES

**Art. 94.** 1. Todas las personas físicas y jurídicas de nacionalidad española, tanto públicas como privadas, podrán crear Centros docentes que impartan enseñanzas reguladas en el Título I de esta Ley, acomodándose en lo esencial a lo que respecto de los Centros estatales del correspondiente nivel, ciclo o modalidad se establece en la presente Ley y en las normas que la desarrollan, sin perjuicio de lo dispuesto en las normas concordadas.

2. La creación y funcionamiento en territorio español de Centros docentes establecidos o dirigidos por personas o Entidades extranjeras se ajustará a lo dispuesto en los Acuerdos internacionales o, a falta de ellos, a lo que resulte del principio de reciprocidad.

3. La apertura y funcionamiento de los Centros docentes no estatales se someterá al principio de previa autorización, que se concederá siempre que éstos reúnan las condiciones mínimas que se establezcan con carácter general, singularmente en cuanto a instalaciones, Profesorado, sistemas de enseñanza, régimen económico y aceptación expresa de los principios enunciados en esta Ley.

La autorización se revocará cuando los Centros dejen de reunir esas condiciones. La autorización para crear Universidades no estatales sólo podrá ser concedida por medio de una Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en las normas concordadas.

4. a) En el más breve plazo, y como máximo al concluir el periodo previsto para la aplicación de la presente Ley, la Educación General Básica, así como la Formación Profesional de primer grado, serán gratuitas en todos los Centros estatales y no estatales. Estos últimos serán subvencionados por el Estado en la misma cuantía que represente el coste de sostenimiento por alumno en la enseñanza de los Centros estatales, más la cuota de amortización e intereses de las inversiones requeridas.

b) A los efectos de la referida subvención, se establecerán los correspondientes conciertos, de conformidad con lo que determina el artículo 96 de esta Ley.

c) En el caso de que los edificios e instalaciones dejaren de dedicarse entera y exclusivamente a la actividad docente a que se refiere este apartado, antes de cumplirse los treinta años, la Entidad beneficiaria quedará obligada a la devolución al Estado de las cantidades percibidas correspondientes a dicha cuota de amortización, más los intereses, salvo que hiciese cesión definitiva al Estado de los mencionados edificios e instalaciones.

**Art. 95.** 1. De acuerdo con su categoría académica y en función de sus características docentes, los Centros de Bachillerato y de Formación Profesional de segundo grado podrán ser:

a) Libres, en los cuales el rendimiento educativo de los alumnos habrá de ser evaluado en Centros estatales.

b) Habilitados, en los que la referida evaluación se hará por Tribunales mixtos constituidos normalmente en los propios Centros e integrados por Profesores de éstos y de Centros estatales.

c) Homologados, en los que la mencionada evaluación se efectuará por el Profesorado del propio Centro.

2. La clasificación de estos Centros en alguna de las categorías de la anterior clasificación será realizada, en función de sus características docentes, por el Ministerio de Educación y Ciencia, mediante los trámites que reglamentariamente se establezcan y con audiencia, en todo caso, de los propios Centros. Esta calificación podrá ser alterada por el Ministerio cuando así lo aconseje el resultado de la evaluación periódica del rendimiento educativo de los Centros, realizada conforme a lo dispuesto en el artículo 11, apartado 5.º

**Art. 96.** 1. Los Centros no estatales podrán acordar con el Estado conciertos singulares, ajustados a lo dispuesto en la presente Ley y en los cuales se establecerán los derechos y obligaciones recíprocos en cuanto a régimen económico, profesorado, alumnos, incluido el sistema de selección de éstos y demás aspectos docentes. Los con-

ciertos podrán afectar a varios Centros, siempre que pertenezcan a un mismo titular.

2. Corresponde al Gobierno el establecimiento de las normas generales a que deben ajustarse los conciertos en los distintos niveles educativos, así como la aprobación de los conciertos mismos. El establecimiento de las normas generales requerirá el dictamen previo del Consejo de Estado.

3. En los conciertos que afecten a Centros que impartan la enseñanza gratuita a que se refiere el artículo 2.2 de esta Ley, el régimen económico que se establezca será el adecuado para dar efectividad al principio de gratuidad. No podrán establecerse enseñanzas complementarias o servicios que comporten repercusión económica sobre los alumnos sin previa autorización del Ministerio.

4. El coste de sostenimiento por alumno y la cuota de amortización a que se refiere el apartado 4, a), del artículo 94 de esta Ley serán reglamentados por el Ministerio de Educación y Ciencia y revisados periódicamente.

**Art. 97.** 1. Los Centros no concertados dispondrán de autonomía para establecer su régimen interno, selección del Profesorado con titulación suficiente, procedimiento de admisión de alumnos, régimen disciplinario y régimen económico dentro de las disposiciones de la presente Ley y normas que la desarrollen.

2. Los alumnos de los Centros no estatales estarán exentos del abono de las matrículas y tasas oficiales, si bien satisfarán las que puedan fijarse por apertura del expediente académico y pruebas de evaluación.

**Art. 98.** Las Entidades y Empresas que empleen el trabajo de la mujer a cualquier nivel, en el número mínimo que el Gobierno señale, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, oída la Organización Sindical, estarán obligadas a contribuir, en las condiciones que reglamentariamente se preceptúen, a la creación y sostenimiento de Centros de Educación Preescolar para los hijos de sus empleadas.

**Art. 99.** 1. La estructura y régimen administrativo y económico de los Centros docentes extranjeros establecidos en España se acomodarán a lo dispuesto en los Tratados o Acuerdos internacionales correspondientes o a lo que, en defecto de ellos, se determine, conforme al principio de reciprocidad.

2. Estos Centros estarán sometidos a la inspección estatal en lo que respecta a la idoneidad de sus instalaciones pedagógicas y al cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 54 de esta Ley.

**Art. 100.** 1. El establecimiento en España de Centros extranjeros de Educación Superior requerirá la previa adscripción de los mismos a una Universidad española. Dichos Centros se ajustarán en su estructura y métodos al Convenio de adscripción, que deberá ser aprobado por el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación

y Ciencia, oída la Junta Nacional de Universidades.

2. Los Centros extranjeros de cualquier otro nivel que se estableciesen en España para alumnos extranjeros se ajustarán a lo dispuesto por el Ministerio de Educación y Ciencia en la Orden que autorice su funcionamiento.

#### CAPITULO IV: COLEGIOS MAYORES Y MENORES. RESIDENCIAS

**Art. 101.** 1. Los Colegios Mayores son órganos que participan en la formación y convivencia educativa, se integran en la Universidad y agrupan a este fin, tanto a los alumnos residentes como a aquellos otros que, sin residir en ellos, se les adscriban voluntariamente.

2. Al frente de cada Colegio Mayor habrá un Director, autoridad delegada del Rector en el mismo. El Director, que asumirá la responsabilidad directa de la actividad y funcionamiento del Colegio Mayor, será nombrado por el Rector, a propuesta, en su caso, de la Entidad colaboradora, oídos preceptivamente la Junta de Gobierno y el Patronato de la Universidad.

3. El Director del Colegio Mayor estará asistido por un Consejo Asesor de Profesores de la Universidad, que será nombrado en la forma que determinen los Estatutos de la misma.

4. Los Colegios Menores tendrán en su ámbito análoga organización y funciones de formación y convivencia educativa que se asignan a los Colegios Mayores y estarán asimismo adscritos a los Centros que se determinen.

5. Recibirán la denominación de Residencias aquellos Centros residenciales que, no mereciendo la calificación de Colegios Mayores o Menores, se coloquen bajo la vigilancia y supervisión de los Centros educativos previstos en esta Ley.

6. Podrán promover la creación de Colegios Mayores o Menores todas las personas públicas o privadas. El reconocimiento de la condición de tales Colegios será otorgado por el Ministerio, a propuesta de la Universidad o Centro correspondiente, con los que celebrarán el oportuno convenio.

7. Para el acceso a los Colegios Mayores o Menores subvencionados por el Estado se dará preferencia a los alumnos de mejor rendimiento educativo y, en caso de igualdad, de menores recursos económicos.

8. Las Escuelas-Hogar ejercerán en la Educación General Básica las funciones formativas correspondientes a dicho nivel y se integrarán en el respectivo Centro.

9. Los Colegios Mayores y Menores y las Escuelas-Hogar podrán gozar de los mismos beneficios fiscales que los Centros a que están adscritos y obtener la declaración de interés social.

## TITULO TERCERO: EL PROFESORADO

### CAPITULO PRIMERO: DISPOSICIONES GENERALES

**Art. 102.** El profesorado, en sus distintos niveles, habrá de reunir las siguientes condiciones:

1. Titulación mínima:

a) Profesores de Educación Preescolar y de Educación General Básica, título de Diplomado universitario o Arquitecto técnico o Ingeniero técnico, según las especialidades.

b) Profesores de Bachillerato y agregados de Escuelas universitarias, título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

c) Profesores de Centros de Educación universitaria, título de Doctor, con la excepción indicada en el apartado anterior y la de los Profesores ayudantes.

d) Profesores de Formación Profesional de primer grado, título de Formación Profesional de segundo grado.

e) Profesores de Formación Profesional de segundo grado, título de Diplomado, Arquitecto técnico o Ingeniero técnico, según su especialidad.

f) Profesores de Formación Profesional de tercer grado, título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y certificado de especialización.

2. Una formación pedagógica adecuada a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación, con arreglo a las siguientes bases:

a) Los Profesores de Educación Preescolar y Educación General Básica la adquirirán en las Escuelas Universitarias correspondientes, con la supervisión de los mencionados Institutos.

b) Los Profesores de Bachillerato, de las Escuelas Universitarias y de Formación Profesional, la obtendrán después de la titulación científica respectiva, mediante cursos intensivos dados en los Institutos de Ciencias de la Educación. Estarán exceptuados de este requisito aquellos que hubieren seguido la especialidad de Pedagogía en sus estudios universitarios.

c) Los Profesores de Educación Universitaria la obtendrán en los referidos Institutos durante el período de Doctorado o de su actuación como Profesores ayudantes.

3. Estudios o experiencias prácticas relativos a la especialidad que hayan de enseñar en aquellos niveles y disciplinas que reglamentariamente se determinen.

**Art. 103.** 1. La Universidad, a través de los Institutos de Ciencias de la Educación y de los Centros experimentales adjuntos, asumirá una función de orientación y de especial responsabilidad en la formación y el perfeccionamiento del personal docente y directivo de los Centros de enseñanza.

2. Se organizará de forma sistemática el perfeccionamiento del personal docente en ejercicio con las diferentes modalidades que impongan las características de cada nivel educativo, habilitándose, en su caso, para ello bolsas de estudio.

3. Los Profesores de Educación Universitaria tendrán derecho cada siete años a una licencia con sueldo durante un curso para realizar viajes de estudios o estudios especiales, previa aprobación del programa de trabajo, cuya realización deberá ser posteriormente justificada.

4. Los Profesores que hayan permanecido ausentes de la docencia o la investigación durante un período de tiempo superior a dos años, al reincorporarse a sus funciones deberán dedicarse durante un curso académico al perfeccionamiento docente o a tareas de investigación. Cuando la ausencia fuese inferior a cinco años, esta obligación podrá ser dispensada por el Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe favorable de los órganos de gobierno del Centro respectivo.

**Art. 104.** Constituyen deberes fundamentales de los educadores:

a) Cumplir las disposiciones sobre la enseñanza, cooperando con las autoridades educativas para lograr la mayor eficacia de las enseñanzas, en interés de los alumnos y de la sociedad.

b) Extremar el cumplimiento de las normas éticas que exige su función educativa.

c) Aceptar los cargos académicos docentes y de investigación para los que fueren designados y el régimen de dedicación que exige el servicio.

d) Asegurar de manera permanente su propio perfeccionamiento científico y pedagógico.

**Art. 105.** 1. Los educadores tendrán derecho:

a) A ejercer funciones de docencia e investigación empleando métodos que consideren más adecuados, dentro de las orientaciones pedagógicas, planes y programas aprobados.

b) A constituir Asociaciones que tengan por finalidad el mejoramiento de la enseñanza y el perfeccionamiento profesional, con arreglo a las normas vigentes.

c) A intervenir en cuanto afecte a la vida, actividad y disciplina de sus respectivos Centros docentes a través de los cauces reglamentarios.

d) A ejercer por tiempo limitado las funciones directivas para las que fuesen designados.

2. Se establecerá reglamentariamente el régimen de incompatibilidades en la docencia estatal y no estatal.

**Art. 106.** 1. Se establecerá un sistema de estímulos para el perfeccionamiento de la docencia, así como para facilitar el acceso a puestos de alta responsabilidad en la orientación y dirección de la enseñanza de cuantos sean acreedores a ello.

2. Se instituye la Orden al Mérito Docente para honrar a los Profesores de cualquier nivel de enseñanza que hayan alcanzado notorio relieve en el ejercicio de su magisterio, en virtud de dedicación, continuidad y fecundidad en su labor. La condecoración llevará anejo el título honorífico de Maestro y será pensionada y única. Mediante Reglamento aprobado por el Gobierno se establecerá la cuantía de la pensión, el número límite de condecoraciones y las condiciones y

procedimiento para su concesión; en el mismo se preverá, en todo caso, que en el ingreso en la Orden participen los miembros de ella.

## CAPITULO II: PROFESORADO ESTATAL

**Art. 107.** 1. El profesorado del Estado se regirá por lo dispuesto en esta Ley y en las normas dictadas en desarrollo de la misma. En lo no previsto será de aplicación la legislación sobre funcionarios civiles de la Administración del Estado.

2. Para el ingreso definitivo en la docencia oficial existirá un sistema de selección que permita apreciar los antecedentes académicos de los candidatos, su preparación científica y pedagógica, datos personales y caracteriológicos y aptitudes didácticas, apreciadas estas últimas en un período de prueba de duración razonable y variable, según los distintos niveles y modalidades de la función educativa.

3. Reglamentariamente se determinarán las normas relativas al acceso al profesorado en los distintos niveles educativos, la composición de los Tribunales calificadoros, méritos y circunstancias que deban concurrir en los aspirantes, sistemas de valoración de unos y otras, procedimientos que habrán de seguirse para la formulación de las correspondientes propuestas y procedimientos de adscripción a localidades y plazas docentes determinadas; igualmente se fijarán los términos de la participación de las Corporaciones locales en los Centros de Educación Preescolar y Educación General Básica.

4. Quienes accedan a un Cuerpo docente del Estado estarán obligados a mantenerse en activo durante un período mínimo de tres años consecutivos antes de poder pasar a situación de excedencia voluntaria.

5. Promovido un Catedrático o Profesor a un cargo público que implique excedencia especial, y una vez obtenida ésta, el Ministerio de Educación y Ciencia designará un Profesor agregado para que durante el tiempo de dicha situación le sustituya en las funciones propias de cátedra, en el primer caso, y otro Profesor, en el segundo.

**Art. 108.** 1. El profesorado del Estado comprenderá:

a) Profesores de Centros de Educación Preescolar y de Colegios Nacionales de Educación General Básica.

b) Profesores de Institutos Nacionales de Bachillerato.

c) Profesores de Centros de Educación universitaria.

d) Profesores de Centros de Formación Profesional de primero y segundo grados.

2. Los Profesores a que se refiere el apartado anterior, y salvo lo establecido para los Profesores ayudantes, podrán ser funcionarios de ca-

rrera integrados en Cuerpos especiales o personal contratado a todos los niveles, de acuerdo con las normas legales que a tal efecto se dicten.

3. Los Cuerpos especiales a que se refiere el apartado 2.º, que dependerán del Ministerio de Educación y Ciencia, serán los siguientes:

a) Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, que tendrá también a su cargo la Educación Preescolar.

b) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Bachillerato.

c) Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato.

d) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias.

e) Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Universitarias.

f) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad.

g) Cuerpo de Profesores Agregados de Universidad.

h) Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad.

i) Cuerpo de Profesores de Enseñanzas Especializadas.

j) Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Formación Profesional.

k) Cuerpo de Profesores Agregados de Formación Profesional.

4. El Gobierno fijará los coeficientes correspondientes a estos Cuerpos en la forma legalmente establecida y presentará a las Cortes, para su aprobación, las plantillas de los mismos. Dichos coeficientes no serán inferiores a los establecidos para otros Cuerpos de la Administración del Estado, para el acceso a los cuales se exija la misma titulación y pruebas análogas.

5. A los efectos establecidos en el apartado 1 del artículo 60, y en el apartado 2 del artículo 89, únicamente tendrán la condición de titulares los Profesores pertenecientes al Cuerpo de Educación General Básica en el primer caso, y a los de Catedráticos Agregados de Formación Profesional en el segundo.

**Art. 109.** Al profesorado de Educación General Básica compete:

1. Dirigir la formación integral y armónica de la personalidad del niño y del adolescente en las respectivas etapas en que se le confían, de acuerdo con el espíritu y normas que para el desarrollo de las mismas se establecen en la presente Ley.

2. Adaptar a las condiciones peculiares de su clase el desarrollo de los programas escolares y utilizar los métodos que consideren más útiles y aceptables para sus alumnos, así como los textos y el material de enseñanza, dentro de las normas generales dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como actividades de promoción cultural en favor de los adultos.

4. Cooperar con la dirección y Profesores de la Escuela respectiva en la programación y realización de sus actividades.

5. Mantener una estrecha relación con las familias de sus alumnos, informándoles sistemáticamente de su proceso educativo.

6. Participar en los cursos y actividades de perfeccionamiento que organicen para ellos los servicios competentes.

**Art. 110.** 1. El acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica se podrá efectuar directamente desde las Escuelas universitarias correspondientes sin necesidad de pruebas posteriores en los casos de expedientes sobresalientes a lo largo de todos los estudios. En los demás casos los aspirantes tendrán que demostrar su aptitud mediante los pruebas reglamentarias que se determinen, pero se tendrán en cuenta con carácter fundamental los antecedentes académicos.

2. Tendrán también acceso a dicho Cuerpo los Diplomados y Licenciados universitarios que hubiesen seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y superen las pruebas a que se refiere el apartado anterior.

3. A los Directores de Educación General Básica, que desempeñarán en todo caso funciones docentes, se les exigirá una especial formación educativa y un reentrenamiento periódico que les habilitará para ejercer permanentemente las funciones directivas a que se refiere el artículo 60 en un área geográfica determinada.

**Art. 111.** 1. A los Catedráticos numerarios de Bachillerato les compete, además de la enseñanza de las disciplinas a su cargo:

1.º La tutoría de los alumnos para dirigir su aprendizaje y ayudarles a superar las dificultades que encuentren.

2.º La cooperación con los Servicios de Orientación Educativa y Vocacional, aportando el resultado de sus observaciones sobre las condiciones intelectuales y caracteriológicas de los alumnos.

3.º La orientación del trabajo en las áreas educativas y su coordinación con los demás Catedráticos y Profesores, a fin de lograr una acción armónica del Centro en su labor formativa.

4.º La participación en los cursos y actividades que organicen los Institutos de Ciencias de la Educación para el perfeccionamiento del profesorado en servicio.

5.º Organizar actividades extraescolares en beneficio de los alumnos, así como de extensión y promoción cultural en favor de los adultos.

2. A los Profesores agregados incumbe la colaboración con los Catedráticos respectivos en cumplimiento de las funciones que éstos tienen asignadas.

**Art. 112.** 1. El Cuerpo de Catedráticos de Bachillerato se nutrirá en un 50 por 100 mediante concurso de méritos entre Profesores agregados del mismo nivel ingresados por concurso-oposición y en la mitad restante mediante concurso-oposición entre Licenciados universitarios que hayan seguido los correspondientes cursos en los

Institutos de Ciencias de la Educación, salvo lo dispuesto en el apartado 2, b), del artículo 102.

2. La mitad de las plazas de Catedráticos de Bachillerato que hayan de cubrirse mediante concurso-oposición se reservarán a Profesores de Educación General Básica con diez años de docencia y título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto.

3. El Cuerpo de Profesores Agregados de Bachillerato se nutrirá mediante concurso-oposición entre Licenciados universitarios, Ingenieros y Arquitectos que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación, con la misma salvedad que el apartado 1.º alude.

4. Las enseñanzas y actividades técnico-profesionales en el Bachillerato estarán a cargo de Profesores de Formación Profesional, Profesores de Enseñanzas especializadas o personal contratado al efecto.

**Art. 113.** Serán funciones de los Profesores de Educación universitaria, en sus diversas categorías, además de las que específicamente se establezcan en el Estatuto singular de la respectiva Universidad, las siguientes:

a) Para los Catedráticos numerarios, la docencia e investigación en las disciplinas de que son titulares, así como la dirección de Departamentos e Institutos cuando les corresponda, y la promoción a cargos de autoridad académica.

b) Para los Profesores agregados, la docencia e investigación en sus disciplinas, colaborando con los Catedráticos en las tareas que se les asignen en sus respectivos Centros o Departamentos.

c) Para los Profesores adjuntos, además de la investigación que se les encomiende, la docencia en cursos, grupos o prácticas que les sean asignados y la suplencia por ausencia o vacantes del profesorado de categoría superior, todo ello de acuerdo con la organización y necesidades del respectivo Departamento.

**Art. 114.** 1. El profesorado de los Centros de Educación universitaria estará constituido por funcionarios pertenecientes a los Cuerpos de Catedráticos Numerarios, Profesores Agregados Adjuntos de Universidad, Catedráticos y Profesores Agregados de Escuelas Universitarias y por Profesores ayudantes y otros Profesores contratados.

2. Podrán, asimismo, nombrarse con carácter honorífico colaboradores de cátedra, que, además de su propia formación, podrán tener los cometidos de ayuda en la docencia y en la investigación que el titular de la cátedra les asigne.

3. El ingreso en los Cuerpos docentes universitarios se efectuará como Profesor de disciplina o grupo de disciplinas determinadas. Su posterior adscripción a una plaza concreta por el Ministerio de Educación y Ciencia se hará previa selección por las respectivas Universidades, en función de los méritos de los solicitantes y de acuerdo con las normas reglamentarias que a tal efecto se dicten y de las establecidas en los Estatutos de aquéllas. En tanto no quedan adscritos a una plaza en la forma señalada anteriormente, quedarán en expectativa de destino, pudiendo el Mi-

nisterio de Educación y Ciencia adscribirlos provisionalmente a servicios docentes universitarios o de investigación.

4. De cada disciplina o grupo de disciplinas existirá una plantilla superior al número de plazas existentes en el momento de fijarla, al objeto de poder atender de un modo flexible a las necesidades de la enseñanza y cubrir las licencias a que hace mención el artículo 103.3, excedencias y demás situaciones legalmente autorizadas.

5. Todos los Profesores que integran los Cuerpos a que se refiere este artículo tendrán dedicación exclusiva o plena a la Universidad. Reglamentariamente se establecerá un régimen de incompatibilidades.

6. El Gobierno aprobará el Reglamento correspondiente al ingreso en los distintos Cuerpos docentes universitarios, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, el cual lo redactará, oída la Junta Nacional de Universidades. En él se incluirán las normas necesarias para que el nombramiento de los Tribunales asegure la máxima objetividad y competencia mediante: presencia mayoritaria de Profesores numerarios de la disciplina—del mismo Cuerpo o superior—, equilibrio entre corrientes científicas y la conveniente rotación de personas. Este Reglamento señalará, asimismo, de qué modo habrá de participar la Junta Nacional de Universidades en la designación de los puestos que no obedezcan a un mecanismo automático.

**Art. 115.** 1. Al Cuerpo de Profesores Agregados de Escuelas Universitarias se accederá mediante concurso-oposición entre Licenciados universitarios, Ingenieros y Arquitectos que hayan seguido cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y reúnan los demás requisitos que reglamentariamente se establezcan.

2. Al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Escuelas Universitarias se accederá en el 50 por 100 de las plazas mediante concurso de méritos al que podrán acudir Profesores agregados de las mencionadas Escuelas y Catedráticos numerarios de Bachillerato, siempre que unos y otros estuviesen en posesión del grado de Doctor. El restante 50 por 100 se cubrirá mediante concurso-oposición entre Doctores, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se determinen.

**Art. 116.** 1. El acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad se efectuará mediante concurso de méritos entre Profesores agregados de Universidad. En dicho concurso serán juzgados separadamente:

a) La labor investigadora y, en su caso, profesional, que será apreciada por un Jurado nombrado en la forma que reglamentariamente se determine.

b) La capacidad docente, que será objeto de un juicio diferenciado por los Directores de los Departamentos y Decanos de las Facultades o Directores de las Escuelas Técnicas Superiores, en que hayan prestado sus servicios.

2. Las plazas que no hubieran podido ser provistas en la forma establecida en el apartado

anterior, se cubrirán mediante concurso-oposición entre Doctores que hayan ejercido la docencia o la investigación y seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

3. El acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad podrá realizarse de modo excepcional, por nombramiento directo, mediante Decreto del Gobierno, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, oída la Junta Nacional de Universidades, en aquellos casos de titulares de grados académicos superiores que hayan alcanzado notorio prestigio en el orden científico.

**Art. 117.** 1. El ingreso en el Cuerpo de Profesores Agregados de Universidad se realizará, en un 50 por 100, por concurso-oposición entre Profesores adjuntos que acrediten reunir previamente los requisitos que reglamentariamente se determinen en orden al debido cumplimiento de la función que habrán de desempeñar.

2. En las materias que expresamente se determinen podrán concursar, juntamente con los Profesores a que se refiere el párrafo anterior, los Catedráticos de Bachillerato y de Escuelas universitarias, en la forma y condiciones que reglamentariamente se establezcan.

3. El 50 por 100 restante, mediante concurso-oposición, entre Doctores que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

**Art. 118.** 1. El ingreso en el Cuerpo de Profesores Adjuntos de Universidad se llevará a cabo mediante concurso-oposición entre Doctores que hayan desempeñado, al menos durante un año, funciones como Profesores ayudantes de Universidad o realizado tareas de investigación o docencia en las Escuelas universitarias, Institutos Nacionales de Bachillerato y otros Centros que se determinen y que hayan seguido cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación.

2. Los Profesores agregados y adjuntos se nombrarán únicamente para aquellos Departamentos en que su colaboración sea precisa, en función del volumen de la tarea docente e investigadora de los mismos.

**Art. 119.** 1. Los Profesores ayudantes serán seleccionados entre Licenciados universitarios o Ingenieros y Arquitectos, a propuesta del correspondiente Departamento y previas las pruebas que se determinen.

2. Las pruebas podrán ser dispensadas a aquellos profesionales que, por el sistema de ingreso en su profesión, ya hayan hecho constar sus conocimientos.

3. Los Profesores Ayudantes estarán vinculados con la Universidad mediante un contrato de dos años, renovable por una sola vez, por un periodo de igual duración.

**Art. 120.** 1. La Universidad podrá contratar por tiempo limitado Profesores españoles o extranjeros en consideración a su prestigio y reconocidos méritos y demás circunstancias que en ellos concurren, para atender a campos de especialización restringida.

2. Según la función que se les encomiende, los Profesores contratados serán asimilados, a efectos exclusivamente académicos, a Catedráticos numéricos, Profesores agregados o Profesores adjuntos.

3. Para los Profesores contratados de excepcional prestigio, y cuyos servicios se consideren necesarios, de modo permanente podrán establecerse contratos por tiempo indefinido, que habrán de ser aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia y que no implicarán la adquisición de la condición de funcionario público.

**Art. 121.** 1. Compete al profesorado de Formación Profesional impartir las enseñanzas propias de los dos primeros grados de esta naturaleza, así como las correspondientes actividades técnico-profesionales que les fuesen encomendadas en los Centros de Bachillerato y en las Escuelas Universitarias, además de las que en sus Centros respectivos se ha señalado, en el artículo 111, para los Profesores de Bachillerato.

2. El profesorado de Formación Profesional de primero y segundo grados estará compuesto por los Cuerpos de Catedráticos y Profesores Agregados, así como por personal contratado especialmente al efecto.

3. El ingreso en estos Cuerpos se realizará por concurso-oposición, en el que podrán tomar parte, respectivamente, los titulados del segundo grado de Formación Profesional y los Diplomados universitarios que hayan seguido los correspondientes cursos en los Institutos de Ciencias de la Educación y reúnan los demás requisitos que reglamentariamente se establezcan.

**Art. 122.** 1. Los Profesores pertenecientes al Cuerpo de Enseñanzas Especializadas tendrán a su cargo, en los distintos niveles educativos, las funciones docentes relativas a disciplinas que, por sus especiales características, no estén expresamente asignadas a los Cuerpos del Estado mencionados en los artículos anteriores.

2. Reglamentariamente se determinará el régimen de acceso y titulación, competencia y funciones específicas de cada una de las distintas clases de docencia encomendadas a este Cuerpo.

**Art. 123.** En todos los Cuerpos del Profesorado será requisito obligado para participar en cualquier concurso de traslado, acreditar una permanencia activa de dos años como mínimo en el destino anterior.

### CAPITULO III: PROFESORADO NO ESTATAL

**Art. 124.** 1. El Profesorado no estatal estará sujeto a todas aquellas normas de esta Ley y de las disposiciones que la desarrollen que le sean aplicables, especialmente a aquellas que se refieran a la titulación mínima necesaria y a las normas laborales y estatutarias que reglamenten su relación de servicios en los Centros donde los presten, las cuales deberán guardar analogía con las reguladoras del profesorado estatal. La habilitación para la enseñanza en los Centros no es-

tatales se obtendrá completando la titulación correspondiente con un curso seguido en los Institutos de Ciencias de la Educación.

2. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, fijará la relación numérica óptima de alumnos-Profesor en cada nivel, la plantilla mínima de Profesores, según la clase de Centro, los horarios máximos y mínimos y los derechos y deberes del profesorado en los órdenes técnico-docente y educativo.

3. El Gobierno, oída la Organización Sindical y a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, dictará el Estatuto del personal docente y auxiliar no estatal y fijará la remuneración mínima del profesorado no estatal que, en todo caso, será análoga a la del profesorado estatal de los respectivos niveles.

4. El Estatuto del personal docente antes referido comprenderá también al personal docente español en los Centros docentes extranjeros.

### TITULO CUARTO: ESTATUTO DEL ESTUDIANTE

**Art. 125.** De conformidad con lo dispuesto en los apartados 1 y 3 del artículo 3.º, y en el 3 del artículo 5.º de la presente Ley, los estudiantes, junto con el deber social del estudio, tendrán los siguientes derechos:

1. A la elección del Centro docente más adecuado a sus preferencias, siempre que cumpla las condiciones establecidas para el acceso al mismo y existan plazas disponibles, así como a obtener en él una formación que ofrezca una posibilidad de proyección profesional u ocupación real.

2. A la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales de aprendizaje y de ayuda en las fases terminales para la elección de estudios y actividades laborales.

3. A la cooperación activa en la obra educativa en la forma adecuada y con los límites que imponen las edades propias de cada nivel educativo.

4. El seguro escolar integrado en el sistema de la Seguridad Social, que les proteja ante el infortunio familiar, accidente o enfermedad.

5. A recibir las ayudas precisas para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas y las facilidades necesarias para el desarrollo de actividades recreativas y deportivas que contribuyan al bienestar estudiantil.

6. A la protección jurídica al estudio, a fin de garantizar en todo momento su normal dedicación y la plena objetividad en la valoración de su rendimiento educativo.

7. A constituir círculos culturales y deportivos en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y Asociaciones en el de Educación universitaria, respectivamente, dentro del marco de

las finalidades propias de su específica misión estudiantil.

**Art. 126.** El derecho a la elección de Centros docentes y a recibir formación comporta:

1. Por parte del alumno, la obligación de reunir los requisitos, aptitud e idoneidad exigidos para cada nivel educativo, el comportamiento responsable en el trabajo propio de la condición de estudiante, acatamiento de la disciplina académica, así como de superar los niveles mínimos de rendimiento educativo, pudiendo implicar el incumplimiento de dichas obligaciones la suspensión temporal o pérdida definitiva de su condición de estudiante. Reglamentariamente se establecerá el correspondiente cuadro de faltas y sanciones.

2. Por parte del Estado, la obligación de mantener los Centros docentes, el profesorado y los medios instrumentales necesarios, teniendo en cuenta las posibilidades de la iniciativa privada, para asegurar el alto nivel y la eficacia de la acción educativa, a fin de que los alumnos obtengan una capacitación idónea que, en su día, les permita una ocupación congruente con los saberes y técnicas adquiridos a lo largo de sus estudios.

**Art. 127.** El derecho a la orientación educativa y profesional implica:

1. La prestación de servicios de orientación educativa a los alumnos en el momento de su ingreso en un Centro docente, para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de Estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos; asimismo, se ofrecerá esta orientación al término de cada nivel o ciclo para ilustrar a los alumnos sobre las disyuntivas que se les ofrecen.

2. La prestación de servicios de orientación profesional a los alumnos de segunda etapa de Educación General Básica, Bachillerato, Formación Profesional y Educación universitaria, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo.

**Art. 128.** La cooperación de los estudiantes en la obra educativa, a través de su participación en la forma que reglamentariamente se establezca, en la orientación y organización de actividades de los Centros docentes implica:

1. Seguir la ampliación o intensificación de la enseñanza en aquellas materias que les susciten mayor interés, así como participar en la determinación de los horarios y fechas de las actividades docentes.

2. Formular reclamaciones fundadas, ante las autoridades docentes respectivas, en los casos de abandono o defectuoso cumplimiento de las funciones educativas.

3. Emitir por escrito, al finalizar sus estudios de Bachillerato, de cada grado de Formación Profesional y de cada ciclo de la Educación Universitaria, antes de la expedición del título correspondiente, su juicio personal, reservado y debidamente razonado, sobre las actividades educativas

del Centro respectivo y del profesorado, así como sobre la valoración de los medios instrumentales que se hayan empleado en su formación, todo ello a fin de contribuir al perfeccionamiento de la enseñanza que hayan de recibir las promociones posteriores de alumnos.

**Art. 129.** El derecho a la sanidad, a la seguridad social escolar y a las ayudas al estudio para evitar cualquier discriminación basada en simples consideraciones económicas supondrá:

1. Un seguro médico-escolar y un régimen especial de seguro escolar que proteja a los estudiantes del infortunio familiar, el accidente, la enfermedad y demás contingencias que puedan afectar a la continuidad en sus estudios, a cuyo fin se autoriza al Ministerio de Trabajo para que lo regule en relación con el régimen general y los demás regímenes especiales del sistema de la Seguridad Social, con objeto de evitar la doble cobertura de tales riesgos y de obtener una mayor eficacia. En este caso, tendrán derecho preferente a ser atendidos en las Instituciones de rango universitario que tengan proyección médico-asistencial.

2. El establecimiento de un sistema de ayudas, incluidos alimentación, alojamiento y transporte, en las condiciones que se determinen, para el acceso y permanencia en los estudios de los distintos niveles, ciclos y modalidades, a través de becas, becas-salario, préstamos y otros medios análogos, así como a beneficiarse de los servicios de residencias, Entidades culturales, recreativas y deportivas que estén orientadas a las finalidades propias de la acción educativa.

3. Los servicios de alimentación y transporte escolar que exija la efectividad de la educación obligatoria.

4. La creación de Instituciones sociales que permitan la realización de prácticas de cooperación y mutualismo, tales como las Mutualidades y Cotos escolares.

5. Libre y gratuito acceso a museos, bibliotecas y monumentos nacionales, y facilidades para el acceso a actos y espectáculos que contribuyan a la formación cultural.

**Art. 130.** El derecho a la protección jurídica, al estudio y a la valoración objetiva del rendimiento educativo implica:

1. El derecho de los alumnos, jurídicamente exigible, a que se impida durante el período de Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado su dedicación a trabajos que perturben su asistencia escolar o que perjudiquen su normal desarrollo físico-psíquico y, asimismo, a que se fomenten los aspectos educativos de los medios de comunicación social y a que se les proteja de los influjos extraescolares de cualquier índole que sean perjudiciales para su formación.

2. El derecho al desarrollo normal de las actividades de los distintos Centros docentes y el deber de no perturbar el orden y la disciplina académica.

3. El derecho a una valoración objetiva de su rendimiento educativo, que se articulará regla-



mentariamente mediante los oportunos medios de impugnación contra cualquier actuación que en tal sentido consideren injustificada.

**Art. 131.** El derecho a la constitución de Circuitos culturales en los niveles de Bachillerato y Formación Profesional y de Asociaciones en la Educación universitaria, dentro del marco de las finalidades propias de la misión específica estudiantil, supondrá:

1. La representación corporativa de los mismos en los órganos de gobierno de los Centros docentes, que se regulará reglamentariamente.

2. La realización de actividades formativas para los propios estudiantes.

3. La participación de tales Circuitos o Asociaciones en tareas de extensión cultural a otros sectores del país de menor nivel educativo, a fin de contribuir a una mejor integración social de la comunidad nacional.

## **TITULO QUINTO: ADMINISTRACION EDUCATIVA**

### **CAPITULO PRIMERO: PLANEAMIENTO Y PROGRAMACION**

**Art. 132.** Para la ejecución de esta Ley, el Gobierno se ajustará a las siguientes orientaciones:

1. Se atenderá, en primer lugar, a la implantación de la Educación General Básica obligatoria y gratuita en todo el territorio nacional mediante planes regionales o comarcales que establezcan igualdad de oportunidades en todos los aspectos en las zonas rurales y urbanas.

2. La implantación del Bachillerato se hará en concordancia estrecha con el desarrollo de la Educación General Básica. La creación de nuevos Centros se hará en relación con la demanda de población escolar.

3. La creación de nuevos Centros de Educación universitaria se hará en función de la población escolar que reúna los requisitos exigidos, del desarrollo de nuevas ramas derivadas del avance científico y de las necesidades de los distintos sectores profesionales. En todo caso, tendrá prioridad lograr la descongestión de los actuales Centros y la potenciación científica y docente.

4. La creación de los Centros de Formación Profesional se efectuará de acuerdo con las necesidades nacionales, y en cuanto a su distribución regional se tendrá en cuenta la población escolar y las características sociales y económicas de la región.

**Art. 133.** En los sucesivos Planes de Desarrollo Económico y Social se determinará el número de puestos escolares a crear en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y distribución regional de los mismos, y comprenderán un cálculo financiero que abarcará los siguientes extremos:

a) Coste del primer establecimiento, sostenimiento y funcionamiento de los correspondientes puestos escolares.

b) Modificaciones a introducir en las plantillas de los Cuerpos docentes y demás personal necesario para atender a los puestos de nueva creación y repercusión financiera de las mismas. Las modificaciones de plantilla necesarias para atender las necesidades no previstas en el Plan se operarán según el procedimiento ordinario.

**Art. 134.** En la creación de Centros se preverá su desdoblamiento en cuanto éstos rebasen el número máximo de alumnos previsto reglamentariamente y su supresión o fusión con otros cuando queden por debajo del mismo.

### **CAPITULO II: ORGANOS DE LA ADMINISTRACION EDUCATIVA**

**Art. 135.** Corresponde al Ministerio de Educación y Ciencia, como órgano del Estado inmediatamente responsable de la Educación, sin perjuicio de las demás atribuciones que las Leyes le reconocen, el ejercicio de las competencias señaladas en esta Ley, y en especial las siguientes:

a) Proponer al Gobierno las líneas generales de la política educativa y planes de educación y ejecutar sus acuerdos en este campo.

b) Proponer al Gobierno la creación y supresión de Centros estatales de enseñanza y los anteproyectos de la Ley de creación, autorización para crear y suprimir Universidades, Facultades universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, de acuerdo con el apartado c) del artículo 4.º de esta Ley.

c) Ejercer la superior dirección de todas las Instituciones educativas dependientes del Departamento.

d) Inspeccionar y coordinar las Instituciones docentes, tanto estatales como no estatales.

e) Estimular, orientar y coordinar la cooperación social y económica a las actividades educativas.

f) Expedir o autorizar la expedición de los títulos y nombramientos que acrediten conocimientos académicos correspondientes a cualquier nivel o ciclo de enseñanza objeto de esta Ley. Los documentos acreditativos de conocimientos sólo podrán denominarse títulos cuando con tal finalidad hayan sido expedidos o autorizados por el Ministerio de Educación y Ciencia.

**Art. 136.** El gobierno y administración de Centros de enseñanza dependientes de otros Ministerios, de la Organización Sindical o de otras Entidades públicas corresponden a éstos, pero respecto de los mismos compete al Ministerio de Educación y Ciencia:

a) Determinar el nivel, ciclo o grado a que corresponden los estudios o prácticas desarrollados en cada uno de estos Centros.

b) Fijar las titulaciones que ha de poseer su

profesorado sin perjuicio de lo establecido en esta Ley.

c) Aprobar los planes de estudios, incluidas las materias opcionales que cada Centro pueda ofrecer, y establecer los límites máximos y mínimos de las horas lectivas.

d) Proponer al Gobierno la adopción de las medidas necesarias para asegurar la coordinación y cooperación en relación con las actividades educativas de otros Ministerios y otras Entidades públicas, especialmente la Formación Profesional y Educación Permanente de Adultos.

2. Las disposiciones del párrafo anterior no serán aplicables a las Academias Militares de Tierra, Mar y Aire, ni a los Centros de Formación del personal encargado del orden público, ni a los Centros de Formación de eclesiásticos, que se regirán por sus normas propias, sin perjuicio de la coordinación y convalidaciones que pueda establecer el Ministerio de Educación y Ciencia.

3. Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 135, las enseñanzas de Formación Política, Cívico-social y Educación Física y Deportiva, así como las enseñanzas de actividades domésticas en los Centros estatales y no estatales, serán reguladas por el Gobierno, teniendo en cuenta las competencias de los Organismos del Movimiento. Las actividades extraescolares y complementarias de las mismas y el procedimiento para la selección del profesorado serán establecidas por el Gobierno, a propuesta conjunta del Ministerio de Educación y Ciencia y la Secretaría General del Movimiento. Esta ordenación y las plantillas y remuneraciones del personal docente se fijarán por analogía con las correspondientes a los Profesores de los diferentes niveles educativos.

4. La ordenación y supervisión de la educación religiosa, prevista en el artículo 6.º, así como la selección del profesorado para la misma, competen a la Iglesia y serán reguladas por el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo acuerdo con la jerarquía eclesiástica. Las remuneraciones del profesorado se fijarán por analogía con las del profesorado de los correspondientes niveles educativos.

**Art. 137.** Compete también al Ministerio de Educación y Ciencia la supervisión sobre las Fundaciones y Asociaciones de carácter docente y cultural y el control del cumplimiento de las cargas docentes y culturales en las transmisiones de bienes gravados con ellas. Se autoriza al Gobierno para reestructurar el ejercicio de la tutela sobre estas entidades, ajustándose a los criterios y directrices siguientes:

1. El Ministerio de Educación y Ciencia interpondrá en el reconocimiento y clasificación de estas instituciones aunque cumplan, además de fines docentes, otros fines asistenciales no docentes.

2. Cuando los fundadores o causantes hayan atribuido a los Patronatos, Administraciones o titulares de los bienes gravados con cargas docentes una actividad discrecional en la elección de aquéllas, se exigirá un programa de actuación

para cada decenio, como máximo, prorrogándose el anterior hasta la aprobación por el Ministerio de cada nuevo programa.

3. Las Fundaciones regularmente constituidas podrán poseer toda clase de bienes, pero habrán de ajustar su gestión económica a las normas que reglamentariamente se establezcan, y corresponderá a los Patronatos, Administradores o titulares de las mismas la prueba del cumplimiento de los fines a que se destinan.

4. El Ministerio tiene a su cargo el control de los actos extraordinarios de gobierno y administración de las Fundaciones, y establecerá reglamentariamente la debida publicidad de los fines, los recursos y la gestión ordinaria de cada Fundación, salvo que por Ley se atribuyan a otro Ministerio.

**Art. 138.** 1. El Gobierno, por Decreto, y a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, podrá crear, suprimir, modificar o fusionar cuantas Dependencias y Organismos, autónomos o no, de dicho Ministerio, con nivel superior a Sección, deban ser reorganizados, a fin de que puedan servir en cada momento con la máxima eficacia a la nueva orientación de la política educativa y al planeamiento y programación de la educación.

2. Con la misma finalidad podrá el Gobierno, por Decreto, aprobar el traspaso al Ministerio de Educación y Ciencia de competencias y Organismos dependientes de otros Departamentos ministeriales.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia adoptará las medidas necesarias a fin de conseguir la normalización, racionalización y mecanización de la actuación administrativa de las dependencias y Organismos del Departamento.

**Art. 139.** El Ministro y demás autoridades superiores del Ministerio de Educación y Ciencia podrán desconcentrar o delegar las competencias que tengan atribuidas en otras autoridades del Departamento, sin más limitaciones que las contenidas en los apartados a), b), c), d) y e) del artículo 22 de la Ley de Régimen Jurídico de la Administración del Estado. La desconcentración deberá ser aprobada por Decreto y la delegación por Orden del Ministro del Departamento.

**Art. 140.** La Presidencia del Gobierno y el Ministro de Educación y Ciencia adoptarán conjuntamente las medidas necesarias para dotar a dicho Departamento del personal técnico adecuado y necesario para las funciones superiores de administración de la educación requeridas para la aplicación de esta Ley.

**Art. 141.** 1. En cada provincia existirá una Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia, que asumirá la responsabilidad de la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa del Departamento en aquélla, a excepción de los Centros de Educación universitaria y sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado tercero del artículo 77.

2. En cada provincia, y bajo la presidencia

del Delegado provincial de Educación y Ciencia, existirá, entre otros órganos, una Junta Provincial de Educación. En el ámbito del Distrito universitario se constituirá una Junta de Distrito presidida por el Rector. Reglamentariamente se determinarán la composición y atribuciones de las Juntas de las que formarán parte, en todo caso, representaciones de los sectores estatal y no estatal de la enseñanza.

**Art. 142.** 1. En el Ministerio de Educación y Ciencia existirá un Servicio de Inspección Técnica de Educación, cuyos funcionarios constituirán un Cuerpo especial de la Administración Civil del Estado, y cuyas funciones serán las siguientes:

a) Velar por el cumplimiento de las Leyes, Reglamentos y demás disposiciones en todos los Centros docentes estatales y no estatales, en el ámbito de la función educativa.

b) Colaborar con los Servicios de Planeamiento en el estudio de las necesidades educativas y en la elaboración y actualización del mapa escolar de las zonas donde ejerza su función, así como ejecutar investigaciones concernientes a los problemas educativos de éstas.

c) Asesorar a los Profesores de Centros estatales y no estatales sobre los métodos más idóneos para la eficacia de las enseñanzas que impartan.

d) Evaluar el rendimiento educativo de los Centros docentes y Profesores de sus zonas respectivas o de la especialidad a su cargo en colaboración con los Institutos de Ciencias de la Educación.

A tal efecto tendrá en cuenta la actividad orientadora y de inspección interna que, en su caso, puedan establecer para sus Centros las Entidades promotoras.

e) Colaborar con los Institutos de Ciencias de la Educación en la organización de cursos y actividades para el perfeccionamiento y actividad del personal docente.

2. Reglamentariamente se establecerán normas complementarias para la Inspección en los Centros de Educación universitaria, de acuerdo con sus características peculiares. Esta inspección será ejercida en todo caso por quienes procedan de los Cuerpos de Catedráticos de Educación universitaria.

**Art. 143.** 1. El Servicio de Inspección Técnica de Educación estará constituido por especialistas de los distintos niveles de enseñanza establecidos en el artículo 12. Los Inspectores de las distintas especialidades serán seleccionados mediante concurso entre los funcionarios pertenecientes a los Cuerpos docentes del Departamento, según el nivel de la especialidad correspondiente. Habrán de tener como mínimo tres años de práctica docente en Centros del nivel a que concursan, poseer el título de Licenciado universitario, Ingeniero o Arquitecto y haber seguido los cursos especiales correspondientes en los Institutos de Ciencias de la Educación.

2. Excepcionalmente, el Ministro de Educación y Ciencia podrá nombrar inspectores extraordinarios a Profesores de relevantes méritos docentes.

3. Los Inspectores deberán participar obligatoriamente en los cursos especiales de perfeccionamiento profesional de los Institutos de Ciencias de la Educación cada tres años como mínimo.

4. El Jefe del Servicio será de libre designación del Ministro de Educación y Ciencia.

5. Mediante Decreto, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia, se regulará lo concerniente a la nueva estructura y funciones del Servicio de Inspección Técnica, así como el sistema de pruebas a que habrá de ajustarse la selección de los funcionarios de dicho Servicio.

**Art. 144.** Dependiente igualmente del Ministro de Educación y Ciencia existirá una Inspección General de Servicios, que ejercerá su misión inspectora sobre la organización y funcionamiento administrativo de todos los Servicios, Organismos y Centros dependientes del Departamento, especialmente en lo que se refiere a personal, procedimiento, régimen económico, instalaciones y dotaciones.

**Art. 145.** 1. El Consejo Nacional de Educación, órgano superior de asesoramiento del Ministerio de Educación y Ciencia en materia de educación, será organizado por el Gobierno a propuesta de dicho Departamento, de manera que su composición asegure, junto a una alta competencia técnica en los distintos niveles y modalidades de la educación, una adecuada representación de los Organismos, Entidades y sectores vinculados directamente a la educación o relacionados con sus problemas.

2. El Consejo Nacional de Educación en pleno o en Comisión permanente, según se establezca reglamentariamente, informará con carácter preceptivo:

a) Los proyectos de Ley de reforma del sistema educativo.

b) Los proyectos de disposiciones generales que hayan de ser aprobados por el Gobierno en desarrollo de la legislación general de educación.

c) Los proyectos de Convenios internacionales de carácter cultural en los casos en que deba intervenir el Ministerio de Educación y Ciencia.

d) Los proyectos de Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia o los órganos autónomos sometidos a su tutela y la Seguridad Social u otras Entidades, preferentemente aquellas de carácter asistencial.

e) Los demás asuntos de suficiente rango en que así se establezca reglamentariamente.

3. Los titulados que impartan enseñanzas en los Centros no estatales se podrán organizar en Colegios de Doctores, Licenciados y Diplomados, que actuarán como órganos consultivos en aquellas cuestiones que afecten a sus miembros en el orden profesional. El Ministerio de Educación y Ciencia organizará su composición, ámbito y funciones, sin perjuicio de las competencias de la Organización Sindical y del Movimiento.

**Art. 146.** La Junta Nacional de Universidades, órgano asesor del Ministerio de Educación y Ciencia para la coordinación de éstas, estará integrada por los Rectores y los Presidentes de los Patronatos de las Universidades, bajo la presidencia del Ministro de Educación y Ciencia, pudiendo funcionar en pleno y en Comisiones.

2. El Consejo de Rectores tendrá el carácter de Comisión Permanente de esta Junta Nacional, con independencia de las demás misiones que le sean asignadas dentro del sistema educativo.

3. Como asesores de la Junta podrán establecerse por el Ministerio de Educación y Ciencia Comisiones, entre las cuales figurarán, en todo caso, las de Decanos de Facultades, Directores de Escuelas Técnicas Superiores y Directores de Escuelas Universitarias.

### DISPOSICIONES FINALES

1.<sup>a</sup> 1. Queda autorizado el Ministerio de Educación y Ciencia para aclarar e interpretar la presente Ley y para dictar en la esfera de su competencia o proponer en otro caso al Gobierno cuantas disposiciones complementarias sean precisas para su mejor aplicación.

2. Sin perjuicio de lo dispuesto en la presente Ley y en las normas que la desarrollen, se entenderá referido a la Educación Preescolar y Educación General Básica el régimen vigente en Navarra para la Educación Primaria.

2.<sup>a</sup> El Gobierno, a propuesta de la Presidencia del mismo e iniciativa de los Ministerios de Hacienda y de Educación y Ciencia, determinará por Decreto aquellas materias concretas que también son objeto normativo de las Leyes a que se refiere el artículo 66, párrafo tercero, y que podrán ser recogidas, a los efectos prevenidos en dicho artículo, en los correspondientes Estatutos universitarios, sin perjuicio de la ulterior aprobación de cada uno de éstos por el Consejo de Ministros.

3.<sup>a</sup> El Gobierno, a propuesta conjunta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Hacienda, podrá elevar gradualmente la cuantía de las tasas académicas hasta el límite señalado en el artículo 7.º de esta Ley.

4.<sup>a</sup> 1. A partir de la publicación de la presente Ley, todas las disposiciones anteriores, cualquiera que fuere su rango, que venían regulando las materias objeto de la misma, regirán únicamente, en cuanto fueren aplicables, como normas de carácter reglamentario hasta que vayan entrando en vigor las respectivas disposiciones que se dicten en ejercicio de esta Ley, en cuyo momento quedarán totalmente derogadas.

2. En estas disposiciones de aplicación se relacionarán las normas que vayan quedando derogadas.

3. Anualmente, el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe del Consejo de Estado, promulgará un Decreto definitorio de las disposiciones derogadas y en vigor.

### DISPOSICIONES TRANSITORIAS

1.<sup>a</sup> 1. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, acordará las medidas precisas para la implantación gradual, en el plazo de diez años, de las enseñanzas previstas en esta Ley. Esta implantación podrá llevarse a efecto por niveles, etapas, ciclos y cursos de enseñanza, así como zonas territoriales o clases de Centros; todo ello en atención a las disponibilidades de profesorado, locales, dotaciones y demás condiciones que garanticen la eficacia de la educación.

2. Cuando las medidas antes indicadas se refieran a alumnos de enseñanzas distintas de las comprendidas en la primera etapa de la Educación General Básica, los planes de estudios vigentes en la fecha de publicación de esta Ley se extinguirán curso por curso. Una vez extinguido cada curso se convocarán, durante dos años académicos, exámenes de enseñanza libre y, en su caso, las correspondientes pruebas de grado, reválida o madurez para los alumnos que tuvieran pendientes asignaturas o grupos de estos planes. Transcurridas las cuatro convocatorias correspondientes, los alumnos que no hubieran superado las pruebas y deseen continuar estudios, deberán seguirlos por los nuevos planes, mediante la adaptación que el Ministerio determine.

3. Lo dispuesto en el párrafo anterior se entenderá sin perjuicio del derecho del alumno para acogerse desde el primer momento a los nuevos planes, según vayan entrando en vigor, realizando, en su caso, los estudios o pruebas correspondientes.

4. Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para sustituir en el más breve plazo posible las pruebas de grado del Bachillerato elemental, y a medida que se vaya implantando el Bachillerato unificado y polivalente y el Curso de Orientación universitaria, las pruebas de grado del Bachillerato superior y la prueba de madurez, para la obtención de los títulos de Bachiller elemental o superior, respectivamente.

2.<sup>a</sup> 1. Los actuales Centros estatales de enseñanza se incluirán en la categoría o nivel que corresponda, con arreglo a la graduación de la enseñanza en la presente Ley, salvo que las necesidades de planificación de la educación exijan transformarlos.

2. Las unidades y cursos de Educación General Básica, en sus dos etapas, se agruparán en Centros únicos bajo una sola dirección y régimen administrativo. Cuando las circunstancias

de la población escolar o de otro género lo hagan necesario, podrán agruparse en secciones conjuntas de alumnos de edades diferentes, en las condiciones que se reglamenten.

3. Las Escuelas Normales y las Escuelas de Arquitectura Técnica e Ingeniería Técnica estatales se integrarán en las Universidades como Escuelas universitarias, en la forma que reglamentariamente se determine.

4. Las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos, en la forma y con los requisitos que reglamentariamente se establezcan.

5. Los estudios de Periodismo y demás medios de comunicación social se incorporarán a la Educación universitaria en sus tres ciclos y titulaciones, de Diplomado, Licenciado y Doctor, y serán impartidos en la Universidad sin perjuicio de aquellos que sólo requieran la capacitación que otorga la Formación Profesional en cualquiera de sus grados. Queda autorizado el Gobierno para dictar las disposiciones precisas con el fin de que su regulación orgánica y docente se realice de acuerdo con las características singulares y específicas de estos estudios.

6. El Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y de la Secretaría General del Movimiento, reglamentará la incorporación a la Universidad del Instituto Nacional de Educación Física, con el rango de Instituto universitario.

7. Las Escuelas de Idiomas, las Escuelas de Ayudantes Técnicos Sanitarios, los Centros de Formación Profesional Industrial y las Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos se convertirán en Escuelas universitarias o Centros de Formación Profesional, según la extensión y naturaleza de sus enseñanzas.

8. Los Centros construidos con aportaciones a fondo perdido del Estado y a los que éste dé el profesorado, quedarán sometidos a los conciertos que se celebren por el Ministerio de Educación y Ciencia con los interesados.

9. Los actuales Institutos Politécnicos Superiores tendrán provisionalmente el mismo régimen económico y administrativo determinado por esta Ley para las Universidades. Una vez que se cuente con los Centros y Departamentos precisos, estos Institutos se constituirán en Universidades, integradas fundamentalmente por la agrupación de Escuelas Técnicas Superiores y Escuelas universitarias de carácter técnico. Para este período transitorio, el Gobierno, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, aprobará un Estatuto provisional, ajustado a las directrices de esta Ley.

10. Se desarrollarán orgánicamente, y cuando proceda, en Departamentos los estudios específicos de las enseñanzas mercantiles en todos los ciclos universitarios, de acuerdo con los artículos 69 y siguientes, garantizando la demanda

de la sociedad en todo lo referente a las exigencias de la Empresa. Los actuales Centros de las Escuelas Profesionales de Comercio se integrarán en la Universidad como Escuelas universitarias.

11. Las facultades establecidas en el artículo 136 serán reguladas, en lo que respecta a Centros educativos de otros Ministerios, por Decreto propuesto conjuntamente por el Ministerio de Educación y Ciencia y el titular del Ministerio al que esté afecto el Centro de enseñanza de que se trate.

12. Las actuales Enseñanzas del Hogar quedarán equiparadas a la Formación Económica o Enseñanza y Actividades Domésticas que se establecen en esta Ley para el Bachillerato. A este fin, el Ministerio de Educación y Ciencia mantendrá los preceptos que actualmente regulan estas enseñanzas, en tanto se dicten las normas reglamentarias que les sean aplicables.

3.ª 1. Los Centros de enseñanza no estatal que vengán impartiendo enseñanzas de las que quedan comprendidas en el título I de esta Ley, se clasificarán, conforme a lo dispuesto en ella, dentro del plazo que se les señale en las disposiciones dictadas para su aplicación, que no podrá ser inferior a tres meses.

2. La clasificación se hará a petición del propio Centro, y si transcurriese el plazo señalado sin solicitarlo, quedará temporalmente privado de sus derechos docentes.

3. Para las actuales Escuelas de Enseñanza Primaria el acuerdo de clasificación se adoptará por Orden ministerial. Cuando se trate de Centros de Bachillerato se hará por Decreto. Contra dichos acuerdos podrá interponerse recurso de reposición previo al contencioso-administrativo.

4. Los titulares de los Centros habrán de aceptar expresamente las obligaciones que se deriven de la categoría en que el Centro ha de quedar clasificado.

5. Cuando, por efecto de los acuerdos del Centro con el Ministerio, puedan resultar variadas las enseñanzas impartidas en el Establecimiento de que se trate, se considerará que no hay interrupción de la función docente a los efectos de los préstamos que hayan podido obtener, siempre que se continúe con un servicio de enseñanza aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia, de lo que deberá hacerse mención expresa en el acuerdo de clasificación.

6. Para la clasificación por niveles y la adscripción orgánica al servicio de la Educación se observarán las disposiciones dictadas para los Centros estatales.

7. Las Escuelas de Enseñanza Primaria, en régimen de Consejo Escolar Primario, se considerarán Centros concertados no estatales, debiendo celebrarse el correspondiente acuerdo entre la Entidad patrocinadora y el Estado, con sujeción a lo establecido en los párrafos anteriores.



4.<sup>a</sup> 1. Dentro de los dos años siguientes a la entrada en vigor de esta Ley, el Gobierno, a propuesta de los Ministerios de Educación y Ciencia y de Trabajo, acordará la integración de las Universidades Laborales, que mantendrán su denominación actual, en el régimen académico que en la misma se establece.

2. En el mismo plazo, y por acuerdo del Ministerio de Educación y Ciencia con la Secretaría General y Organizaciones del Movimiento, se establecerá la integración, en el sistema educativo general de esta Ley, de los Centros dependientes de las Delegaciones Nacionales de Juventudes, Sección Femenina, Educación Física y Deportes y demás Organizaciones del Movimiento. Igual integración en el sistema educativo general de la Ley se realizará por acuerdo entre el Ministerio de Educación y Ciencia y la Organización Sindical, por lo que se refiere a los Centros dependientes de ésta.

5.<sup>a</sup> 1. En el plazo de seis meses, a partir de la publicación de la presente Ley, se elevarán por las respectivas Universidades, al Ministerio de Educación y Ciencia, los proyectos de Estatutos provisionales por los que los referidos Organismos habrán de regirse hasta tanto se constituyan los Patronatos mencionados en el artículo 83 de esta Ley. Se constituirá un Patronato provisional de acuerdo con dicho artículo, que será oído preceptivamente y se disolverá al ser aprobados los mismos. Caso de que dentro del indicado plazo no se presentasen los proyectos de Estatutos, el Ministerio de Educación y Ciencia los redactará y elevará a la aprobación del Gobierno.

2. Dentro de los tres meses siguientes a la aprobación por el Gobierno de dichos Estatutos provisionales, deberán quedar constituidos los Patronatos universitarios.

3. Inmediatamente después quedará constituida la Junta Nacional de Universidades a que se refiere el artículo 146.

4. En el plazo de un año se reorganizará el Consejo Nacional de Educación de acuerdo con lo previsto en el artículo 145 de esta Ley.

6.<sup>a</sup> 1. La integración de los funcionarios de los actuales Cuerpos especiales docentes del Ministerio de Educación y Ciencia en los Cuerpos docentes, y, en su caso, en las respectivas escalas que se crean en la presente Ley, se efectuará por Decreto, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, en atención a la respectiva función docente, titulación exigida en cada caso para el ingreso y coeficiente de los Cuerpos nuevos y de los Cuerpos anteriores, previo informe del Ministerio de Hacienda, del Consejo Nacional de Educación y del Consejo de Estado y, en su caso, de la Comisión Superior de Personal y de las Asociaciones del profesorado, cuando proceda.

2. Con iguales criterios, y en la misma forma, se efectuará la integración del personal docente no escalafonado en los nuevos Cuerpos especiales afines.

3. En los casos en que no fuera posible la integración, los funcionarios quedarán en situación a extinguir, conservando sus derechos, incluso los docentes iguales o análogos a su actual función en los Centros que el Ministerio de Educación y Ciencia determine.

4. Los actuales funcionarios de los Cuerpos de Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia pasarán a formar parte del Cuerpo especial de Inspección Técnica que se establece en el artículo 142. Los actuales funcionarios de los Cuerpos de Directores Escolares podrán integrarse en el Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, teniendo en cuenta lo dispuesto en el apartado tercero del artículo 110, respecto del ejercicio de las funciones directivas.

5. Los funcionarios pertenecientes al actual Cuerpo del Magisterio Nacional integrados en el nuevo Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, impartirán las enseñanzas correspondientes a la Educación Preescolar y Educación General Básica. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará reglamentariamente los requisitos necesarios para impartir las enseñanzas en la segunda etapa, teniendo en cuenta los diplomas o títulos que posean, o la superación de los cursillos especializados que se establezcan.

6. En forma reglamentaria se regularán los procedimientos por los que, mediante pruebas, concursos, concursos-oposición, según los casos, puedan acceder en turno restringido a los Cuerpos actualmente existentes, los Maestros o Profesores que hubiesen servido al Estado durante un mínimo de cinco años académicos completos en calidad de interinos.

7. Los actuales Catedráticos numerarios de Enseñanza Media, con título de Doctor, podrán concursar, en turno restringido, por una sola vez, a las vacantes en disciplinas iguales, o que puedan declararse análogas, del Cuerpo de Catedráticos de Escuelas universitarias.

8. Análogo derecho al reconocido en el apartado anterior se otorgará, por una sola vez, a los actuales Catedráticos de Escuelas Normales del Magisterio, Escuelas Profesionales de Comercio y Escuelas Técnicas de Grado Medio, siempre que se hallen en posesión del título de Licenciado, respecto del Cuerpo de Catedráticos de Bacillerato.

7.<sup>a</sup> 1. En el Cuerpo de profesores adjuntos de Universidad que se crea por la presente Ley se integrarán, mediante concurso restringido, quienes posean el título de Doctor, hubieran obtenido el nombramiento de Profesores adjuntos o Profesores encargados de Laboratorio mediante concurso-oposición y hubieran prestado servicios continuados durante cinco años académicos completos, como mínimo, o se encontrasen prestándolos en la actualidad con una antigüedad mínima de tres años.

2. El primer concurso-oposición que se celebre para el acceso al mencionado Cuerpo tendrá carácter restringido entre los Profesores adjuntos, Profesores adjuntos provisionales o interinos, Pro-

fesores ayudantes o Profesores encargados de grupo o curso que posean el título de Doctor y estén en sus funciones docentes con una antelación mínima de tres años a la fecha de la convocatoria del citado concurso-oposición.

3. Los servicios prestados como Profesores adjuntos antes de su ingreso en el nuevo Cuerpo no se computarán a efectos económicos de antigüedad en el mismo.

8.<sup>a</sup> 1. Se mantendrá el régimen actualmente existente en las Mutualidades de los Cuerpos docentes, de acuerdo con sus propias normas.

2. Reglamentariamente se establecerá un régimen de protección social adecuado para los que sin tener la condición de funcionarios presten sus servicios en Centros docentes estatales, cualquiera que sea su situación académica y profesional.

9.<sup>a</sup> Quedarán subsistentes los derechos de casa-habitación o indemnizaciones sustitutorias reconocidas a los actuales Maestros nacionales de Enseñanza Primaria.

10. 1. El Ministerio de Educación y Ciencia podrá habilitar, excepcionalmente y en defecto de titulados del grado académico correspondientes, a personas competentes para que, durante los cinco años inmediatamente posteriores a la publicación de esta Ley, puedan impartir la enseñanza, aunque no posean la titulación que en la misma se exige para el correspondiente nivel.

2. Cuando se trate de Centros estatales, la habilitación permitirá el posible encargo de funciones docentes, aun cuando no correspondan a la escala a que pertenezcan los designados.

3. Los beneficiarios de estas habilitaciones y nombramientos no adquirirán por ello derecho a ingreso en los Cuerpos docentes.

11. 1. En las disposiciones de ejecución de la presente Ley se regulará el acceso directo a los estudios universitarios de quienes, por disposiciones especiales vigentes, tuvieran reconocido dicho acceso a estudios universitarios o a otros que por esta Ley quedan integrados en la Universidad.

2. Todos los que posean un título o diploma en Centros estatales de cualquier Ministerio que exija cursos de duración superior a un año y para cuyo ingreso se haya exigido título de Bachillerato Superior o equivalente, tendrá acceso directo a la Universidad en la forma que reglamentariamente se preceptúe.

12. En los dos años académicos siguientes a la publicación de esta Ley, todos aquellos que no estén en posesión del Certificado de Estudios Primarios, teniendo cumplidos catorce años en esa fecha, podrán obtener el título de Graduado Escolar, realizando las pruebas que reglamentariamente se establezcan.

13. Mediante los oportunos Reglamentos, el Ministerio de Educación y Ciencia determinará las enseñanzas complementarias y de adaptación necesarias para el acceso al Bachillerato unificado y polivalente, tanto para los que estén en posesión del Certificado de Estudios Primarios como para

los que se hallen cursando el actual Bachillerato Elemental.

14. 1. Se respetarán los derechos que la legislación tradicional, y vigente, reconoce a los Doctores españoles. Disposiciones especiales puntualizarán el grado de méritos y ventajas que hayan de reconocerse a los mismos.

2. El Gobierno dictará las normas necesarias para garantizar el uso riguroso, tanto a fines profesionales como honoríficos, de las titulaciones académicas establecidas en esta Ley, especialmente en los artículos 20, 29, 39 y 42. Deberán usarse completas las titulaciones administrativas correspondientes a los distintos niveles del profesorado, derivadas de lo establecido en el artículo 108, y de acuerdo con lo que reglamentariamente se determine.

15. 1. Los licenciados en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Secciones de Económicas y Comerciales), los Licenciados en Ciencias Políticas y Económicas (Sección de Economía) y los actuales Intendentes y Actuarios mercantiles, integrados en la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales por la Ley de 17 de julio de 1953, conservarán sus denominaciones, quedando equiparados, a efectos académicos, en todos los derechos, sin excepción alguna.

2. Todos aquellos Doctores y Licenciados que en la actualidad pertenecen a los Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, así como aquellos que con las mismas titulaciones actúen, tanto en la enseñanza estatal como en el ejercicio profesional, podrán pertenecer voluntariamente a las Corporaciones profesionales mencionadas en el número tres del artículo 145.

16. Se declara subsistente la Junta de Construcciones Escolares y se determinarán su competencia y funciones.

## DISPOSICIONES ADICIONALES

1.<sup>a</sup> 1. Se conceden créditos extraordinarios y suplementarios para gastos corrientes por un total de 1.129,8 millones de pesetas, aplicados al Ministerio de Educación y Ciencia, en el ejercicio de 1970, con baja en los créditos de inversiones en la forma que el Gobierno acuerde, autorizándose al mismo para aplicar a los conceptos presupuestarios que correspondan las cantidades otorgadas.

2. Para el ejercicio de 1971, en el estado de modificación de créditos presupuestarios se incrementarán los correspondientes al Ministerio de Educación y Ciencia en la cantidad de 7.219,8 millones de pesetas.

3. Dichos créditos deberán dedicarse principalmente a la Educación General Básica y, si fuera preciso hacer aplicaciones en el capítulo I presupuestario, únicamente podrá disponerse para remuneraciones de nuevo personal, y siempre con-

forme a las normas básicas y comparativas con los otros funcionarios públicos dependientes de los demás Departamentos ministeriales.

4. Sin perjuicio de lo establecido en los artículos 8 y 9 de la vigente Ley de Presupuestos, se autoriza al Gobierno para que en los ejercicios de 1970-71, a iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, y a propuesta del de Hacienda, pueda realizar transferencias entre todos los créditos aplicados a los gastos del Ministerio de Educación y Ciencia.

2.<sup>a</sup> 1. El Estado aportará, con carácter preferente, los medios económicos para la progresiva y total ejecución de la presente Ley, con las modificaciones necesarias para su actualización en función de los resultados obtenidos, según lo previsto en el artículo 8.º de la misma.

2. Los presupuestos de los diez años siguientes darán carácter prioritario a los gastos corrientes del Ministerio de Educación y Ciencias, señalándose como cifras indicativas las siguientes:

Años	Cifras absolutas en millones de pesetas
1972	40 625
1973	46.914
1974	54 254
1975	61.060
1976	67.690
1977	71.928
1978	76 516
1979	82 082
1980	88 021
1981	93.520

3. En relación a lo dispuesto en los artículos 94.4 y 93, y 13.3, última parte de la presente Ley, el Gobierno atenderá preferentemente a la Educación General Básica y Formación Profesional de primer grado para cubrir los puestos escolares gratuitos en los Centros estatales.

4. El incremento de remuneraciones del personal dependiente de dicho Ministerio habrá de guardar relación con el resto de los funcionarios públicos de categoría similar.

3.<sup>a</sup> En los futuros Planes de Desarrollo se consignarán las cifras de inversión que requieran las necesidades establecidas en la presente Ley.

4.<sup>a</sup> 1. Continuará en vigor la cuota de Formación Profesional, que será dedicada a la Formación Profesional de primero y segundo grados. Para acomodarla, en su caso, a las necesidades de la Formación Profesional, su importe podrá ser modificado por Decreto, a propuesta conjunta de

los Ministerios interesados, oída la Organización Sindical.

2. Las empresas privadas que sostengan a su costa, individual o mancomunadamente, en Escuelas propias o en otros Centros docentes, la Formación Profesional metódica y gratuita de su personal, o de otra manera contribuyan a su capacitación, especialización o perfeccionamiento técnico, en forma aprobada por el Ministerio de Educación y Ciencia, se podrán beneficiar, durante el período de tiempo que en cada caso se determine, de reducciones que llegarán hasta el 75 por 100, si se trata de Escuelas exclusivamente propias, y hasta el 30 por 100 en los otros casos, de la cuota total que en tal concepto les corresponda sufragar.

5.<sup>a</sup> Los libros y material necesarios para el desarrollo del sistema educativo en los niveles de Educación Preescolar, Educación General Básica, Formación Profesional de primero y segundo grados y Bachillerato, estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas que reglamentariamente se establezcan.

6.<sup>a</sup> 1. Por Decreto, podrán hacerse adaptaciones en las plantillas de los Cuerpos docentes, siempre que las mismas no rebasen los límites establecidos en el Presupuesto.

2. A partir de la promulgación de la presente Ley, los Profesores numerarios sólo podrán ocupar plaza en una de las plantillas de los Cuerpos enumerados en el artículo 108.

3. A los efectos previstos en el número 3 del artículo 138 de la presente Ley, se autoriza al Gobierno para disponer que el pago de las retribuciones del personal en activo al servicio del Ministerio de Educación y Ciencia y de sus Organismos Autónomos se efectúe mediante nóminas unificadas al nivel más conveniente en cada caso, confeccionadas por procedimientos automatizados y mediante entidades españolas de crédito. La prestación de este servicio será enteramente gratuita para todos los perceptores.

7.<sup>a</sup> En el plazo de dos años, los Ministros de Educación y Ciencia y de la Vivienda propondrán al Gobierno, y éste remitirá a las Cortes, un proyecto de Ley por el que se determinarán los solares a reservar para la construcción de Centros educativos en las nuevas urbanizaciones y en las zonas urbanas sujetas a ordenación, de manera que, en función de la importancia de la población, se haga posible la construcción, por el Estado o por los promotores de Centros no estatales, de las instituciones educativas y culturales necesarias.



## Normas de aplicación y desarrollo de la Ley General de Educación

### DECRETO 2459/1970, DE 22 DE AGOSTO, SOBRE CALENDARIO PARA APLICACION DE LA REFORMA EDUCATIVA

La Ley General de Educación 14/1970, de 4 de agosto, prevé en su disposición transitoria primera un plazo de diez años para la implantación total del sistema que en la misma se configura. Este plazo, quizás largo en apariencia, es, sin embargo, apropiado para llevar a cabo de una manera ordenada, sin precipitaciones nocivas y sin demoras perjudiciales, la reforma profunda que la instauración del nuevo sistema educativo entraña.

En efecto, la ley general de Educación se basa en el más estricto realismo, con un plan de acción que permite implantar la reforma, previa experimentación, año a año, a lo largo de un decenio. Porque, ciertamente, muchas de las innovaciones pedagógicas exigen una cuidadosa investigación, experimentación y evaluación de resultados.

Aún más: la educación es en sí misma y lo será siempre una tarea inacabada, que requiere esa evaluación constante y la actualización de las medidas para acompasarse con las exigencias de los tiempos; proceso éste que, atendidos los intereses legítimos y la madurez de nuestro cuerpo social, sólo puede ser llevado a buen término bajo el signo de la participación.

La reglamentación necesaria para el desarrollo de la ley deberá, pues, ser elaborada con este espíritu, cuidando de oír a todos los sectores interesados.

Así, pues, si por una parte es necesario adoptar las medidas para hacer realidad el sano ímpetu de la reforma, por otra resulta inexcusable una labor constante de autocrítica, de contraste de criterios entre la Administración, los estudiantes, las familias y el personal docente; de

ahí la necesidad de establecer desde el principio un sistema, un calendario fluido por naturaleza, cuya flexibilidad permita su perfeccionamiento constante.

Una fórmula inicial demasiado rígida anquilosaría pronto las posibilidades de evolución que por naturaleza son consustanciales al estilo de la reforma educativa actual.

Siguiendo la pauta establecida por la disposición adicional segunda de la ley general de Educación, se prevé la gratuidad inmediata de las enseñanzas correspondientes a los períodos de educación obligatoria que se impartan en centros estatales o en aquellos otros que, como los que funcionan en régimen de consejo escolar primario o de patronato, venían funcionando ya en este sistema. La extensión de la gratuidad a los restantes centros docentes de los niveles obligatorios, que requiere no sólo medios financieros, sino también una delicada y compleja instrumentación jurídica, irá haciéndose a lo largo del decenio en la forma que prevén el artículo 132 y la disposición transitoria primera de la ley general.

Dentro del conjunto de medidas que han de jalonar de esta forma elástica la implantación del nuevo sistema, el Gobierno no puede olvidar la situación de multitud de alumnos que han seguido estudios o que aún los siguen por planes anteriores a la ley. Los cuadros anejos al presente decreto tratan de precisar la paulatina extinción de enseñanzas y de pruebas, al par que el establecimiento de los nuevos planes.

Todas estas previsiones constituyen un programa sistemático y coordinado de realizaciones, que en sí mismo prevé la posibilidad de ser rectificado y revisado, sin alterar el ritmo del proceso, de acuerdo con las técnicas de previsión y evaluación más modernas.

Se ciñe el presente decreto a la definición de

las situaciones de mayor proyección en el tiempo y de aplicación más extensa a la población escolar; otros decretos y disposiciones de carácter general determinarán en fechas inmediatas cuestiones tan importantes como la ordenación del Consejo Nacional de Educación, la Junta Nacional de Universidades, el Cuerpo de Profesores adjuntos de Universidad y otras análogas.

En su virtud, a propuesta del ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 21 de agosto de 1970, dispongo:

Artículo 1.º 1. La implantación gradual del sistema educativo establecido por la ley general de Educación se llevará a cabo en el orden académico con arreglo al siguiente calendario:

1.1 *En la educación preescolar:* Se irá implantando gradualmente en función de las posibilidades de creación de nuevos centros y de formación del profesorado especializado.

1.2 *En los restantes niveles educativos:*

1.2.1 Año académico 1970-71:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas de los cuatro primeros cursos de la educación general básica.
- Las restantes enseñanzas del nuevo sistema educativo se iniciarán, con carácter limitado y experimental, en los centros docentes que el Ministerio de Educación y Ciencia determine.

1.2.2 Año académico 1971-72:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas del curso quinto de la educación general básica y las del curso de ordenación universitaria, y se iniciarán con carácter experimental las del primer curso de las escuelas universitarias.
- Continuará la implantación gradual del nuevo sistema educativo.

1.2.3 Año académico 1972-73:

- Se implantarán, con carácter general, el sexto curso de la educación general básica, el primer curso del bachillerato unificado y polivalente, el primer curso de las escuelas universitarias y el primer curso del primer ciclo de las facultades y escuelas técnicas superiores, y se iniciará con carácter experimental el segundo curso de las escuelas universitarias.
- Se iniciará la implantación con carácter general de la formación profesional de primer grado.
- Se continuará la implantación gradual del nuevo sistema educativo.

1.2.4 Año académico 1973-74:

- Se implantarán, con carácter general, el séptimo curso de la educación general básica, el segundo curso del bachillerato, el segundo curso de las escuelas universitarias y el segundo curso del primer ciclo de las facultades y escuelas técnicas superiores, y se iniciará con carácter experimental el tercer curso de las escuelas universitarias.

- Se terminará la implantación, con carácter general, de la formación profesional de primer grado, iniciándose la de la formación profesional de segundo grado.
- Continuará la aplicación gradual del nuevo sistema educativo.

1.2.5 Año académico 1974-75:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al octavo curso de la educación general básica, al tercer curso del bachillerato, al tercer curso del primer ciclo de las facultades y escuelas técnicas superiores y al tercer curso de las escuelas universitarias.
- Terminará la implantación de la formación profesional de segundo grado.
- Continuará la aplicación gradual del nuevo sistema educativo.

1.2.6 Año académico 1975-76:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al primer curso del segundo ciclo de la educación universitaria.
- Se implantará la formación profesional de tercer grado.
- Continuará la aplicación gradual del nuevo sistema educativo.

1.2.7 Año académico 1976-77:

- Se implantarán, con carácter general, las enseñanzas correspondientes al segundo curso del segundo ciclo de la educación universitaria.

1.2.8 Años académicos 1977 a 1980:

- Además de completar la implantación general del tercer ciclo de la educación universitaria, se actualizará, a lo largo de estos cursos, todo el sistema educativo en su conjunto y a todos los niveles, extinguiéndose durante él los planes de estudio del sistema educativo anterior y terminándose la implantación de la reforma en cuanto a las normas académicas básicas.

1.2.9 Por lo que respecta a la educación especial, se irán incorporando las modalidades que la misma aconseje en armonía con las directrices del sistema de manera gradual, a lo largo de los cursos sucesivos que se corresponden con el período legal de implantación plena de la reforma educativa.

Asimismo, y durante el indicado período, se implantarán las medidas de orden académico que en cada caso sean pertinentes para el más eficaz desarrollo de la educación permanente.

Art. 2.º 1. La progresiva sustitución de los planes anteriores por los nuevos planes de enseñanza se llevará a cabo, en lo que concierne a la educación general básica, a la formación profesional, al bachillerato y al curso de orientación universitaria, con arreglo a lo señalado en los anejos de este decreto.

2. Continuarán en vigor las normas que actualmente regulan el paso de un nivel educativo a otro y las convalidaciones de estudio entre ra-

mas o modalidades diferentes de los planes a extinguir en tanto que en enseñanza escolarizada o libre se agote la existencia de éstos.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia establecerá las condiciones en que los alumnos de formación profesional podrán efectuar el paso del sistema a extinguir al sistema instaurado por la ley general de Educación.

Art. 3.º 1. A partir del año académico 1970-71 podrán impartirse, con carácter limitado y experimental, las enseñanzas cuya implantación con carácter general esté prevista en el calendario incluido en el artículo 1.º para años posteriores.

Estos cursos experimentales, así como aquellos en que la experimentación tenga por objeto enseñanzas ya implantadas con carácter general, se llevarán a efecto en los centros experimentales dependientes de los institutos de ciencias de la educación o en centros ordinarios autorizados especialmente a tal efecto.

2. La creación y clasificación de centros experimentales se efectuará de acuerdo con las normas especiales que a tal fin se dicten.

Art. 4.º La implantación de la gratuidad se llevará a cabo con arreglo a las siguientes normas:

a) La educación preescolar, la educación general básica y la formación profesional de primer grado serán gratuitas desde el momento de su implantación en todos los centros estatales, quedando prohibida la exigencia de cuotas a los alumnos.

b) Será también gratuita en los términos actuales la enseñanza correspondiente a estos niveles educativos, desde el momento de su implantación, en aquellos centros no estatales que vi-

niesen funcionando hasta ahora con sistema de gratuidad y respecto de los cuales se mantendrán en vigor las actuales disposiciones relativas al régimen económico y obligaciones de las entidades titulares en tanto que, en la aplicación de lo dispuesto en el apartado 8.º de la disposición transitoria segunda de la Ley, no se establezcan entre dichos centros y el Estado los conciertos a que se refiere el artículo 96, apartado 3.º, de la misma.

c) Una vez establecidas las normas generales a que hayan de sujetarse los conciertos y a medida que, de acuerdo con los planes regionales o comarcales a que se refiere el artículo 132, apartado 1.º, de la ley, se extienda la obligatoriedad de la gratuidad de la educación general básica y de la formación profesional de primer grado a todo el territorio nacional, serán igualmente gratuitas estas enseñanzas en los restantes centros no estatales incluidos en estos planes, que deberán establecer a tal efecto los correspondientes conciertos, salvo que opten por impartir enseñanzas correspondientes a niveles no gratuitos.

d) La aplicación de la exención prevista en el apartado segundo del artículo 97 de la ley general de Educación se hará paralelamente a la implantación del nuevo sistema educativo, de acuerdo con el calendario detallado en el artículo 1.º de este decreto y a medida que, en uso de lo establecido por la disposición transitoria primera de la ley general, los centros existentes sean objeto de clasificación con arreglo a la nueva normativa.

Art. 5.º El presente decreto entrará en vigor al siguiente día de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.

#### ANEJO

### DESARROLLO DEL CALENDARIO DE IMPLANTACION DEL NUEVO SISTEMA EDUCATIVO Y DE EXTINCION DE LOS ANTERIORES PLANES DE ESTUDIO (IMPLANTACION DE LA EDUCACION GENERAL BASICA, EL BACHILLERATO UNIFICADO Y POLIVALENTE, CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA Y FORMACION PROFESIONAL DE 1.º Y 2.º GRADOS)

#### I. AÑO ACADÉMICO 1970-71

a) Los centros docentes estatales y los no estatales, de acuerdo con su respectiva clasificación académica, impartirán estas enseñanzas:

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de los planes a extinguir
Educación general básica, cursos 1.º, 2.º, 3.º y 4.º	Enseñanza primaria, cursos 5.º, 6.º, 7.º y 8.º Bachillerato elemental unificado (plan de 1967), cursos 1.º, 2.º, 3.º y 4.º Bachillerato elemental <i>técnico</i> , última vez, según orden ministerial de 3 de junio de 1967 ( <i>Boletín Oficial del Estado</i> del 22), curso 5.º Bachillerato superior, letras y ciencias (plan 1957), cursos 5.º y 6.º Bachillerato superior <i>técnico</i> , cursos 6.º y 7.º Curso preuniversitario (plan 1963), última vez, curso único. Curso de transformación: Los centros que tuvieran establecido el curso de transformación del bachillerato elemental general al técnico, antiguo laboral, con arreglo al artículo 1.º del decreto de 6 de julio de 1956 ( <i>Boletín Oficial del Es-</i>

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de los planes a extinguir
<p>Formación profesional: Período transitorio de enseñanzas de adaptación y transición para los alumnos que no tengan el título de bachiller elemental y para aquellos otros mayores de catorce años que no superen la prueba de nivel.</p>	<p>tado del 11 de agosto), podrán impartir también esas enseñanzas en este año académico. Los «planes especiales» antiguos para el bachillerato elemental de secciones filiales y estudios nocturnos quedan extinguidos el 30 de septiembre de 1970, conforme a la orden ministerial de 3 de junio de 1967 (<i>Boletín Oficial del Estado</i> del 22).</p> <p>Formación profesional: Iniciación profesional, curso 2.º Oficialía, cursos 1.º, 2.º y 3.º</p> <p>Maestría industrial, cursos 1.º y 2.º</p>

b) Por enseñanza libre podrán prepararse los alumnos a las pruebas correspondientes de todos los planes

a extinguir del bachillerato elemental y superior y del curso preuniversitario.

## II. AÑO ACADÉMICO 1971-72

a) Los centros estatales y los no estatales, de acuerdo con su respectiva clasificación académica, impartirán estas enseñanzas:

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de los planes a extinguir
<p>Educación general básica, cursos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º y 5.º</p> <p>Curso de orientación universitaria.</p> <p>Formación profesional: Período transitorio de enseñanzas de adaptación y transición para los alumnos que no tengan el título de bachiller elemental y para aquellos otros mayores de catorce años que no superen la prueba de nivel.</p>	<p>Enseñanza primaria, cursos 6.º, 7.º y 8.º Bachillerato elemental unificado (plan de 1967), cursos 2.º, 3.º y 4.º Bachillerato superior, letras y ciencias (plan de 1957), cursos 5.º y 6.º Bachillerato superior técnico, cursos 6.º y 7.º</p> <p>Curso de transformación: Los centros que tuvieran establecido el curso de transformación del bachillerato elemental general al técnico (antiguo laboral) podrán impartir también esas enseñanzas en este año académico.</p> <p>Formación profesional: Oficialía, cursos 1.º, 2.º y 3.º</p> <p>Maestría industrial, cursos 1.º y 2.º</p>

b) Por enseñanza libre podrán prepararse los alumnos a las pruebas correspondientes de todos los planes a extinguir del bachillerato elemental y superior y del curso preuniversitario. La convocatoria de sep-

tiembre de 1972 será la última para los alumnos del bachillerato elemental (plan de 1957), según la dispuesto en la orden ministerial de 3 de junio de 1967 (*Boletín Oficial del Estado* del 22).

## III. CURSO ACADÉMICO 1972-73

a) Los centros estatales y los no estatales, de acuerdo con su respectiva clasificación académica, impartirán estas enseñanzas:

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de los planes a extinguir
<p>Educación general básica, cursos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º y 6.º</p> <p>Bachillerato unificado polivalente, curso 1.º</p> <p>Curso de orientación universitaria.</p>	<p>Enseñanza primaria, cursos 7.º y 8.º Bachillerato elemental unificado (plan de 1967), cursos 3.º y 4.º Bachillerato superior, letras y ciencias (plan de 1957), curso 6.º Bachillerato superior técnico, curso 7.º</p> <p>Curso de transformación: Los centros que tuvieran establecido el curso de transformación del bachillerato elemental general al téc-</p>

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de los planes a extinguir
<p>Formación profesional:</p> <p>Periodo transitorio de enseñanzas de adaptación y transición para los alumnos que no tengan el título de bachiller elemental y para aquellos otros mayores de catorce años que no superen la prueba de nivel.</p> <p>Formación profesional de primer grado (iniciación a la implantación).</p>	<p>nico (antiguo laboral) podrán impartir también esas enseñanzas en este año académico.</p> <p>Formación profesional:</p> <p>Oficialía, cursos 2.º y 3.º</p> <p>Maestría industrial, cursos 1.º y 2.º</p>

b) Por enseñanza libre podrán prepararse los alumnos a las pruebas correspondientes de todos los planes a extinguir del bachillerato elemental y superior y del curso preuniversitario. Se exceptúan los cursos del bachillerato elemental del plan de 1957, cuyas convocatorias por enseñanza libre caducarán el 30 de septiembre de 1972, orden ministerial de 3 de junio

de 1967 (*Boletín Oficial del Estado* del 22). La convocatoria de septiembre de 1973 será la última para los alumnos del plan de estudios de bachillerato elemental *técnico* y para los del curso preuniversitario. También será la última para los alumnos del *primer curso* del plan de estudios de 1967 del bachillerato elemental unificado.

#### IV. AÑO ACADÉMICO 1973-74

a) Los centros estatales y los no estatales, de acuerdo con su respectiva clasificación académica, impartirán estas enseñanzas:

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de los planes a extinguir
<p>Educación general básica, cursos 1.º, 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, 6.º y 7.º</p> <p>Bachillerato unificado polivalente, cursos 1.º y 2.º</p> <p>Curso de orientación universitaria.</p> <p>Formación profesional:</p> <p>Periodo transitorio de enseñanzas de adaptación y transición para los alumnos que no tengan el título de bachiller elemental y para aquellos otros mayores de catorce años que no superen la prueba de nivel.</p> <p>Formación profesional de primer grado (terminación de la implantación).</p> <p>Formación profesional de segundo grado (iniciación de la implantación).</p> <p>Curso de acceso al segundo grado de la formación profesional desde el primer grado.</p>	<p>Enseñanza primaria, curso 8.º</p> <p>Bachillerato elemental unificado (plan de 1967), curso 4.º</p> <p>Formación profesional:</p> <p>Oficialía, curso 3.º</p> <p>Maestría industrial, cursos 1.º y 2.º</p>



b) Por enseñanza libre podrán prepararse los alumnos a las pruebas correspondientes de estos planes: a) bachillerato elemental unificado (plan de 1957), salvo el curso primero; b) bachillerato superior de letras y ciencias (plan de 1967), y c) bachillerato superior técnico. A través de la enseñanza libre podrán ejercer su derecho a acceder al tercer curso del bachillerato elemental (plan de 1967, a extinguir) los

poseedores del certificado de estudios primarios, de acuerdo con las normas de la orden ministerial de 14 de enero de 1967 (*Boletín Oficial del Estado* del 25). La convocatoria de septiembre de 1974 será la última para los alumnos del *segundo curso* del plan de estudios de 1967 del bachillerato elemental unificado y para los del *curso quinto* del bachillerato superior (plan de 1957).

#### V. AÑO ACADÉMICO 1974-75

a) Los centros estatales y los no estatales, de acuerdo con su respectiva clasificación académica, impartirán estas enseñanzas:

Enseñanzas del nuevo sistema educativo	Enseñanzas de planes antiguos
<p>Educación general básica, cursos 1.º al 8.º</p> <p>Bachillerato unificado y polivalente, cursos 1.º al 3.º</p> <p>Curso de orientación universitaria.</p> <p>Formación profesional de primer grado.</p> <p>Formación profesional de segundo grado.</p> <p>Cursos de acceso a la formación profesional de segundo grado desde la de primer grado.</p> <p>Cursos de perfeccionamiento, reciclo y formación de mandos intermedios.</p>	<p>Maestría industrial, curso 2.º</p>

b) No se impartirá ya ni la enseñanza primaria ni la media por los planes que estaban en vigor al promulgarse la ley general de Educación, salvo en los centros autorizados para preparar a los alumnos que hayan de concurrir como *libres* a los exámenes legalmente autorizados para la extinción de aquellos planes, a tenor de la disposición transitoria primera, 2, de la ley, a saber:

a) Bachillerato elemental unificado (plan de 1967), curso 3.º (última vez).

Idem *id.*, curso 4.º (hasta septiembre de 1976).

b) Bachillerato superior de letras y ciencias (plan de 1957), curso 6.º (última vez).

Por *última vez*, a través de la enseñanza libre podrán ejercer su derecho a acceder al tercer curso del bachillerato elemental (plan de 1967, a extinguir) los poseedores del certificado de estudios primarios, de acuerdo con las normas de la orden ministerial de 14 de enero de 1967 (*Boletín Oficial del Estado* del 25).

## DECRETO 2480/1970, DE 22 DE AGOSTO, SOBRE ORDENACION DEL CURSO EN EL AÑO ACADÉMICO 1970-1971

Por decreto número 2459/1970, de esta misma fecha, el Gobierno ha establecido el calendario de las medidas generales para la progresiva implantación, a lo largo de un decenio, de la reforma del sistema educativo contenida en la ley número 14/1970, de 4 de agosto. Para su plena ejecución, el Gobierno ha de adoptar, además de las disposiciones que vayan reglamentando y corrigiendo con carácter general la aplicación de esa reforma, las normas ordenadoras de cada uno de los años académicos de transición. El presente decreto comprende la ordenación del año académico 1970-1971, que es el que ha de contemplar forzosamente las situaciones de mayor provisionalidad.

1. Primeramente se regula el calendario académico, manteniendo excepcionalmente en la medida necesaria la vigencia de las disposiciones que con anterioridad regulaban los horarios de trabajo escolar; ahora bien, en cumplimiento de lo dispuesto en la ley general de Educación, se fija ya la duración del período lectivo en el próximo año académico y se articula un procedimiento de unificación de las vacaciones.

2. El calendario de implantación de la reforma prevé el establecimiento inexcusable y con carácter general de los cuatro primeros cursos de la educación general básica en el próximo año escolar, que sustituye a los cuatro primeros cursos de la enseñanza primaria. Inmediatamente se publicarán orientaciones pedagógicas y metodológicas correspondientes a la educación general básica, de acuerdo con la nueva ley, con el fin de iniciar la renovación de los contenidos y, muy particularmente, de los métodos de formación, confiando a los centros la conveniente y progresiva autonomía para adaptarlas a sus necesidades peculiares.

3. En cuanto al régimen de los centros y del profesorado, las normas tienden a garantizar la continuidad de los servicios sin comprometer las líneas de aplicación de la reforma.

4. No ha querido el Gobierno condicionar la apertura de nuevos centros docentes al establecimiento de las normas que los regulen dentro del nuevo sistema educativo; ha optado por autorizar la apertura de centros y la mejora de las instalaciones ajustándose a la legislación anterior, completándola con las debidas garantías para el futuro y obligando a los nuevos centros a someterse a las normas de reconversión que las disposiciones transitorias establecen para los que ya estaban en funcionamiento.

En su virtud, a propuesta del ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 21 de agosto de 1970, dispongo:

Artículo 1.º *Calendario escolar, horario y vacaciones.*—1. El año académico 1970-1971, el curso comprenderá doscientos veinte días lectivos, incluyendo las fechas de los exámenes o pruebas de evaluación.

2. Durante el próximo curso las horas de trabajo semanales se distribuirán de lunes a viernes, ambos inclusive. Sin perjuicio de lo anterior, los sábados podrán organizarse con carácter voluntario actividades educativas extraescolares y, en dicho caso, podrán computarse a efectos de días lectivos.

3. Las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia, previo informe de los Consejos Asesores respectivos, acordarán lo procedente para la debida homogeneidad del calendario escolar dentro de cada comarca; las vacaciones de Navidad y de Semana Santa empezarán y terminarán en las mismas fechas para todos los centros docentes de cada localidad.

4. La aplicación de lo dispuesto en los números anteriores a las universidades se llevarán a cabo por las autoridades académicas competentes, que se registrarán por sus normas específicas.

Art. 2.º *Educación general básica, enseñanzas.*—1. En el año académico 1970-71, el Ministerio establecerá para los cuatro primeros cursos de la educación general básica, orientaciones pedagógicas y metodológicas relativas a su mejor aplicación, incorporando gradualmente cuantas experiencias se vayan recogiendo a lo largo del curso.

2. Para el año académico 1970-1971 no se entenderá prorrogada la autorización de los libros de texto que la tuvieren en la fecha de publicación del presente decreto. A lo largo de la aplicación de la reforma, y tan pronto sea posible, se sustituirán gradualmente los libros de texto por libros de consulta de cada alumno y por los de las bibliotecas de los centros.

3. Durante el año académico 1970-1971, el Ministerio establecerá, asimismo, normas y orientaciones para la aplicación de lo establecido en los artículos 56, 1.º, y 109 de la ley general de Educación, en relación con la gradual autonomía

concedida a los centros para adaptar aquéllas a sus propias circunstancias.

Art. 3.º *Educación general básica, habilitación de los Centros.*—En el año académico 1970-1971, habrán de desarrollar las enseñanzas correspondientes a los cuatro primeros cursos de la educación general básica los centros docentes que hayan impartido enseñanza primaria en el año académico 1969-1970 y aquellos otros que sean expresamente autorizados al efecto antes del 15 de octubre próximo.

Art. 4.º *Educación general básica, habilitación del profesorado.*—Como medida transitoria que permita atender las presentes necesidades del profesorado, hasta la plena efectividad de lo dispuesto en el artículo 102 de la ley general de Educación, en el año académico 1970-1971, regirán las siguientes normas:

1. En los centros docentes estatales y en aquellos centros docentes no estatales que funcionen en régimen de consejo escolar primario, las enseñanzas correspondientes a los cuatro primeros cursos de la educación general básica estarán a cargo de funcionarios pertenecientes al Cuerpo del Magisterio Nacional Primario o, en su defecto, de personal que posea el título académico de maestro de enseñanza primaria.

2. En los demás centros docentes no estatales, dichas enseñanzas estarán a cargo de quienes estén en posesión del título académico de maestro, o de un título de enseñanza superior, y sólo excepcionalmente podrán impartirlas también quienes, sin ese título, las hayan impartido de acuerdo con la legislación anterior durante el año académico 1969-1970.

Art. 5.º *Educación general básica, alumnos.*—Se tenderá a que los alumnos que, dentro del año académico, cumplan seis, siete, ocho o nueve años de edad se incorporen, respectivamente, al primero, segundo, tercero o cuarto cursos de la educación general básica, si bien, excepcionalmente, se aplicarán en el próximo año académico las normas siguientes:

1. Se incorporarán al primer curso de la educación general básica los alumnos que inicien ésta y los que no hayan superado anteriormente el primer curso de la enseñanza primaria.

2. Se incorporarán al segundo, tercero o cuarto cursos de la educación general básica los alumnos que hayan superado con anterioridad el primero, segundo o tercer curso, respectivamente, de la enseñanza primaria.

3. El profesorado podrá proponer a la Inspección técnica, a través de la Dirección del centro, la promoción a cursos superiores de los alumnos cuyo aprovechamiento lo permita, hasta los límites de edad previstos en este artículo.

Art. 6.º *Educación general básica, expediente académico, valoración del rendimiento educativo.*—1. Para cada alumno de la educación general básica se iniciará un expediente académico personal, con arreglo al modelo que publique el Ministerio de Educación y Ciencia.

2. El profesorado llevará a cabo la valoración del rendimiento educativo de los alumnos con arreglo a las normas que dicte dicho Ministerio, el cual, por otra parte, regulará en el momento oportuno las enseñanzas de recuperación previstas en el artículo 19, 3, de la ley general de Educación.

Art. 7.º *Educación general básica, alcance de la gratuidad.*—Con arreglo a lo previsto en el artículo 4.º del decreto número 2459/1970, de esta misma fecha, sobre calendario de implantación de la reforma educativa, en el año académico 1970-1971, será gratuita la enseñanza correspondiente a los cuatro primeros cursos de la educación general básica que impartan los centros docentes estatales y aquellos otros centros docentes no estatales que funcionen en régimen de consejo escolar primario. En lo demás, se tendrán en cuenta las siguientes normas:

1. Se mantendrán en vigor el actual régimen de comedores, transportes escolares y escuelas-hogar.

2. Seguirán aplicándose las normas reguladoras del sostenimiento de los centros docentes no estatales que funcionen en régimen de consejo escolar primario; las personas o entidades titulares de los mismos deberán cumplir las obligaciones por ellas asumidas al respecto.

Art. 8.º *Otras enseñanzas del nuevo sistema educativo.*—Las disposiciones y resoluciones por las que se implanten con carácter limitado y experimental otras enseñanzas correspondientes al nuevo sistema educativo preverán la validez académica de los estudios correspondientes.

Art. 9.º *Inspección técnica de educación.*—Hasta tanto se constituya el Servicio de Inspección Técnica creado por los artículos 142 y 143 de la ley general de Educación, las actuales inspecciones técnicas del Ministerio de Educación y Ciencia asumirán las funciones que se atribuyen a aquel Servicio, de acuerdo con las normas que dicte dicho departamento.

Art. 10. *Aplicación del sistema educativo anterior.*—Continuarán en vigor, con el alcance previsto en la disposición final cuarta, 1, de la ley general de Educación, las normas reguladoras de las enseñanzas del sistema educativo anterior que no se opongan a lo dispuesto en este decreto en lo concerniente a planes de estudios, cuestionarios, centros docentes, profesorado, alumnado, etc., sin perjuicio de su ulterior modificación y de las especificaciones siguientes:

1. El Ministerio de Educación y Ciencia vigilará con particular atención el cumplimiento de los artículos 12 y 13 de la ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945 (texto redactado por la ley de 21 de diciembre de 1965), en cuanto a obligatoriedad y gratuidad de los cursos subsistentes de la enseñanza primaria, así como el de las demás normas sobre precios tasados para los servicios de enseñanza estatal y sobre protección escolar.

2. En las autorizaciones de apertura de nuevos centros docentes no estatales que, en cual-

quier nivel de enseñanza, hayan de iniciar su funcionamiento en el próximo año académico, se aplicarán las normas reglamentarias vigentes al promulgarse la ley general de Educación, mientras no se desarrollen los preceptos correspondientes de la misma. Tales autorizaciones habrán de ser revisadas con arreglo a lo previsto en las disposiciones transitorias segunda, 8, y tercera de la ley, en las mismas condiciones y con los mismos efectos que cuando se trate de centros docentes no estatales existentes con anterioridad a la promulgación de aquélla.

3. En los expedientes de declaración de interés social de los proyectos de construcción o ampliación de centros docentes no estatales y en los de concesión de ayudas económicas de cualquier clase para la construcción, ampliación o reforma de los mismos, se exigirá, además del informe de la Inspección Técnica de Educación, el de los servicios de programación y normalización de construcciones e instalaciones del Ministerio de Educación y Ciencias y se tendrán en cuenta las orientaciones que contiene el artículo 132 de la ley general de Educación.

Art. 11. *Interpretación y desarrollo del presente decreto.*—El Ministerio de Educación y Ciencia dictará las disposiciones que sean pertinentes para la interpretación y desarrollo de lo establecido en el presente decreto, que entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.

#### **DECRETO 2481/1970, DE 22 DE AGOSTO, SOBRE CENTROS EXPERIMENTALES Y AUTORIZACION PARA LA EXPERIMENTACION EN CENTROS ORDINARIOS**

Una de las ideas directrices de la nueva ley general de Educación es, sin duda, la de que todo sistema pedagógico no tiene más valor que el puramente instrumental, por lo cual no sólo debe estar intrínsecamente abierto al cambio de la realidad en que ha de aplicarse, sino que debe incorporar mecanismos que sirvan, de una parte, para contrastar por vía de ensayo sus virtualidades prácticas y, de la otra, para autocorregirse en aquellas de sus facetas que se muestren menos satisfactorias. Desde este punto de vista, la experimentación debe ser concebida como una pieza esencial del sistema educativo.

Para que la experimentación se lleve a cabo de manera ordenada, aplicándola a cuestiones que tengan sentido real y asegurando siempre su sometimiento al mínimo control necesario, hay que establecer el marco jurídico en que la misma puede operar.

Este es el fin del presente decreto, en el que, partiendo siempre de los institutos de ciencias de la educación que constituyen la clave del sistema, se articulan tres vías distintas.

De una parte, los centros pilotos, colocados bajo la dependencia inmediata de dichos institutos, de los que constituyen, en cierto sentido,

una prolongación y cuya misión específica es la de ser, precisamente, el instrumento de que el sistema se vale para la reflexión sobre sí mismo. De la otra, los centros experimentales, entre los que tienen cabida también los centros no estatales, que serán igualmente instituciones orientadas hacia la experimentación, bajo la tutela de los ICE, aunque no ya bajo la dependencia inmediata de los mismos y con la posibilidad permanente de abandonar esta tarea para volver a los sistemas ordinarios de enseñanza. Por último, y a fin de abrir cauces a todas las iniciativas, se prevé la posibilidad de realizar ensayos limitados, de acuerdo con programas concretos aprobados por los institutos de ciencias de la educación, en los centros de régimen ordinario.

En consecuencia, a propuesta del Ministro de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 21 de agosto de 1970, dispongo:

Artículo 1.º La experimentación necesaria para ensayar, antes de su implantación general, las enseñanzas previstas en la ley general de Educación, así como la que tenga como finalidad probar nuevos planes educativos y didácticos y preparar pedagógicamente a una parte del profesorado y en general la investigación educativa, se llevará a cabo en centros experimentales y, mediante programas concretos establecidos al efecto, en centros ordinarios.

2. Bajo la inmediata dependencia y supervisión de cada instituto de ciencias de la educación existirán centros experimentales pilotos de educación general básica, formación profesional de primer grado, bachillerato, formación profesional de segundo grado, educación especial y formación del profesorado de educación general básica.

Podrán existir además, sometidos también a la supervisión de los institutos de ciencias de la educación, otros centros experimentales estatales o no estatales.

Art. 3.º Los centros experimentales pilotos serán creados en la forma prevista en el artículo 135, apartado b), de la ley general de Educación.

La dirección de los mismos estará a cargo de funcionarios que reúnan los requisitos necesarios para el cargo, los cuales serán nombrados para el mismo, en comisión de servicios, por la correspondiente Dirección General, a propuesta del respectivo instituto de ciencias de la educación. Los nombramientos se harán por un año académico y podrán ser prorrogados en la forma reglamentaria durante otros cuatro periodos de igual duración como máximo.

En la misma forma y con los mismos requisitos se nombrará al correspondiente profesorado. Podrán serles asignados, sin embargo, tareas docentes, en cualquiera de los centros pilotos de él dependientes, a los alumnos de los institutos de ciencias de la educación, tengan o no la condición de funcionarios públicos. Esta asignación de tareas formará parte de la formación recibida y no otorgará derechos económicos ni de ningún otro género.



Art. 4.º La clasificación de los centros estatales existentes como centros experimentales se hará por decreto a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia, previo un expediente tramitado a través de la correspondiente delegación provincial, en el que habrán de informar la Inspección técnica, el Consejo asesor de la delegación y, a través del Rectorado, el correspondiente instituto de ciencias de la educación. Con independencia de estos trámites, el Ministerio de Educación y Ciencia podrá recabar cuantos dictámenes estime convenientes.

Una vez clasificado el centro, y mientras mantenga este carácter, las vacantes que en su dirección pudieran producirse serán siempre cubiertas a propuesta del respectivo instituto de ciencias de la educación.

Los institutos de ciencias de la educación podrán asignar a sus alumnos la realización de tareas concretas en los centros experimentales colocados bajo su supervisión, en la forma establecida en el artículo anterior.

Art. 5.º La clasificación como experimentales de los centros no estatales se hará en la forma prevista en el artículo anterior, a petición de los titulares de los mismos y previa la tramitación de un expediente en el que habrán de constar preceptivamente los mismos informes y dictámenes.

El nombramiento de nuevo director para estos centros requerirá el previo acuerdo del correspondiente instituto de ciencias de la educación, cuyos alumnos podrán igualmente realizar prácticas en los mismos.

Art. 6.º La clasificación podrá ser revocada, igualmente mediante decreto, a propuesta del ministro de Educación y Ciencia, previo expediente en el que se dará audiencia a los representantes del centro. La de los centros no estatales procederá, además, siempre que éstos lo soliciten con una antelación mínima de seis meses al comienzo del año académico en que haya de cesar el carácter experimental del centro.

Art. 7.º El instituto de ciencias de la educación del cual dependan o bajo cuya supervisión estuviesen colocados habrá de aprobar con la antelación suficiente la organización pedagógica y el plan de actividades de los centros pilotos y experimentales para cada año académico.

Art. 8.º La autorización a los centros ordinarios para impartir enseñanzas con carácter experimental, que sólo tendrá validez para un año académico, aunque podrá ser renovada por periodos iguales a la vista de la experiencia obtenida, se hará por orden ministerial, previo expediente instruido, de oficio o a instancia de parte, por la delegación provincial correspondiente. Dicho expediente, que recogerá cuantas circunstancias de carácter particular o general convenga tomar en cuenta, se ajustará a la tramitación prevista en el artículo 4.º del presente decreto.

La autorización se hará exclusivamente para programas concretos, cuyo detalle se hará constar en el expediente.

Art. 9.º Los estudios realizados a título experimental tendrán los mismos efectos académicos y profesionales que los que se hubiesen verificado sin tal carácter.

Art. 10. El presente decreto entrará en vigor al siguiente día de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.

#### **DECRETO 2618/1970, DE 22 DE AGOSTO, SOBRE SUSTITUCION DE LAS ACTUALES PRUEBAS DEL GRADO DE BACHILLER ELEMENTAL Y ESTABLECIMIENTO DE LA EVALUACION CONTINUA DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO DE LOS ALUMNOS**

La disposición transitoria primera, apartado 4, de la ley general de Educación ordena la sustitución, en el plazo más breve posible, de las actuales pruebas del grado de bachiller elemental. En cumplimiento de dicha norma, se determina la convocatoria en que, por última vez, se realizarán tales pruebas con arreglo a la reglamentación hasta ahora vigente y se regulan los procedimientos para la obtención del grado académico de bachiller elemental en lo sucesivo, hasta su supresión, de acuerdo con las previsiones del calendario de implantación de la reforma educativa y del apartado 2 de la citada disposición transitoria primera de la ley.

En el futuro, el grado de bachiller elemental se obtendrá por dos procedimientos: el primero de ellos, que consiste en la evaluación continua del aprovechamiento de los alumnos a lo largo del último curso del bachillerato elemental, será aplicable a todos aquellos cuyo régimen de escolaridad permita ponerlo en práctica. El otro procedimiento, que se concreta en unas pruebas de conjunto, establecidas de modo transitorio y que se realizarán con arreglo a las instrucciones que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia, será aplicable a los demás alumnos.

En ambos se concede particular importancia a la verificación del grado de formación alcanzado por el alumnado, además de comprobar el nivel de conocimientos adquiridos.

El sistema de evaluación continua preconizado por la ley general de Educación para todos los niveles de la enseñanza, en el año escolar 1970-71, se aplicará obligatoriamente a alumnos de cuarto año de bachillerato. Mediante la aplicación de este sistema serán simultáneas la aprobación del último curso del bachillerato elemental y la obtención del grado académico correspondiente. Para ello, el profesorado, durante la etapa de evaluación progresiva, habrá de vigilar la asimilación de conocimientos por el alumno, y éste deberá, en su caso, seguir las enseñanzas de recuperación que se establecen. Es preciso subrayar la trascendencia que para la ley tienen estas enseñanzas de recuperación, ya que el proceso educativo no es una selección de los más aptos, sino un autónomo y ordenado esfuerzo para que en cada alumno se actualicen todas las virtualidades que posee. Antes de reprobar al mal estudiante, que,

salvo casos de deficiencias psicofísicas, es generalmente recuperable si con él se emplean los métodos adecuados, hay que agotar los medios que le permitan incorporarse al ritmo ordinario de la clase. Las enseñanzas de recuperación, impartidas dentro del período lectivo, reducirán el número de calificaciones finales desfavorables e incrementarán la productividad de los servicios de enseñanza.

En el segundo de los procedimientos que se articulan para la obtención del grado de bachiller elemental, la aprobación del último curso de dicho bachillerato precede a las pruebas de conjunto, que serán organizadas con carácter transitorio. El Ministerio de Educación y Ciencia determinará el contenido y el carácter de tales pruebas, con arreglo a los criterios antes aludidos y a lo dispuesto en el presente decreto.

El Gobierno considera conveniente, por otra parte, que el Ministerio de Educación y Ciencia, dando cumplimiento a lo dispuesto en la ley general de Educación, aplique el sistema de evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos en aquellas otras enseñanzas que considere oportuno con miras a una reglamentación definitiva del mismo a medida que progresa la implantación de la reforma educativa.

En su virtud, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día 21 de agosto de 1970, dispongo:

Artículo 1.º 1. Las pruebas del grado elemental del bachillerato general y del bachillerato laboral o técnico se realizarán por última vez, con arreglo a las normas en vigor, durante el año académico 1969-70, en una convocatoria extraordinaria que tendrá lugar en los meses de enero y febrero de 1971.

2. A dicha convocatoria y a la de septiembre del presente año podrán acudir:

a) Grado elemental del bachillerato general: los alumnos que tengan aprobados o convalidados cuatro cursos de cualquier plan de estudios de dicho bachillerato.

b) Grado elemental del bachillerato laboral o técnico: los alumnos que tengan aprobados o convalidados cinco cursos de cualquier plan de estudios de dicho bachillerato o el curso de transformación para pasar al mismo.

Art. 2.º Las pruebas para la obtención del grado elemental de uno y otro bachillerato que se celebren con posterioridad a las aludidas en el artículo anterior se ajustarán a las normas contenidas en el artículo 7.º de este decreto y versarán en todo caso sobre el contenido de los respectivos planes de estudio hoy en vigor, y la formación que éste supone, considerados en su conjunto y como base para valorar la madurez del alumno.

Art. 3.º 1. Para los alumnos que en el año académico 1970-71 sigan el último curso del bachillerato elemental general o técnico en régimen de enseñanza escolarizada en centros estatales, centros oficiales de patronato, secciones fi-

liales o colegios reconocidos, las pruebas de grado correspondientes serán sustituidas por un sistema de evaluación continua que se llevará a cabo en los propios centros y con intervención directa de la Inspección técnica de educación.

En sucesivos años académicos se irá extendiendo la evaluación continua a los restantes cursos.

2. Dicha evaluación se ajustará a las normas siguientes:

a) La evaluación continua será llevada a cabo por todos los profesores del alumno y se desarrollará a partir de una exploración inicial del mismo, cuyos resultados se comunicarán a las familias. De la evaluación progresiva del alumno quedará en el centro constancia documental según se determine. La evaluación final responderá a un juicio conjunto de todos los profesores del alumno, que tendrán en cuenta los resultados de todas las evaluaciones anteriores; la expresión del nivel en ella alcanzado será objeto de las calificaciones siguientes: sobresaliente, notable, bien, suficiente (distintos matices del actual aprobado), insuficiente y muy deficiente (distintos matices del actual suspenso). Se considerarán negativas las calificaciones de insuficiente y muy deficiente. La calificación positiva implicará la aprobación del último curso del bachillerato elemental y la obtención del grado correspondiente.

b) Las tareas de evaluación, que se considerarán ordinarias estarán como tales integradas en la planificación del trabajo escolar del centro, se llevarán a cabo de acuerdo con las instrucciones dictadas al efecto por el Ministerio de Educación y Ciencia. La Inspección técnica de Educación podrá examinar en cualquier momento las actas de las sesiones de evaluación; deberán estar siempre a su disposición cuantas pruebas y controles se realicen en los centros como justificación de las calificaciones otorgadas. La Inspección técnica podrá realizar, de oficio o en virtud de reclamación, las pruebas que estime oportunas para la comprobación del rendimiento de los alumnos.

Art. 4.º 1. A la vista de los resultados parciales de la evaluación progresiva, los centros docentes pondrán en marcha durante el mismo curso escolar procedimientos de recuperación para aquellos alumnos que le necesiten, con el fin de incorporarlos al desarrollo académico normal.

2. Los alumnos que no obtengan una calificación final positiva deberán acreditar en septiembre haber subsanado las deficiencias de formación que se les haya indicado. Las pruebas de septiembre se llevarán a cabo en los propios centros con arreglo a las instrucciones dictadas por el Ministerio de Educación y Ciencia, después de acreditar haber seguido durante el período de vacaciones cursos de recuperación organizados por los centros, de conformidad con las normas que se dicten. La superación de estas pruebas supondrá la aprobación del último curso del bachillerato elemental y la obtención del grado académico correspondiente.

3. Los alumnos que no consigan en esta convocatoria de septiembre la calificación final positiva tienen derecho al certificado de escolaridad. Los que deseen obtener el grado elemental podrán acogerse en convocatorias sucesivas al procedimiento establecido en el artículo 7.º del presente decreto.

Art. 5.º Los colegios autorizados y los libres adoptados que soliciten y obtengan autorización para ello a través de la Delegación Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia podrán establecer el sistema de evaluación continua previsto en los dos artículos anteriores. A tal efecto, quedarán sujetos a la tutoría del instituto de enseñanza media a que estén adscritos, cuya dirección designará los catedráticos del mismo que hayan de desempeñar aquélla directamente con arreglo a las instrucciones que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia.

Art. 6.º El incumplimiento de las normas pedagógicas y administrativas reguladoras del sistema de evaluación continua y el falseamiento de los documentos correspondientes a pruebas y calificaciones dará lugar, aparte otras responsabilidades, a la incoación de expediente, cuya resolución puede comprender la imposición de sanciones de carácter disciplinario, la suspensión o inhabilitación del personal docente o directivo y la revisión de la categoría del centro o la pérdida de la misma, así como la obligada realización por los alumnos de las pruebas que se regulan en el artículo siguiente.

Art. 7.º Los alumnos no afectados por los artículos anteriores y los mencionados en el artículo 4.º, 3, de este decreto podrán obtener el grado de bachiller elemental mediante la superación de las pruebas de conjunto que determine el Ministerio de Educación y Ciencia en el centro oficial correspondiente. Dichas pruebas se celebrarán en dos convocatorias: la primera, al final del período lectivo, y la segunda, en septiembre.

Art. 8.º Los alumnos que antes de la convocatoria de junio de 1971 tengan aprobado algún grupo de las anteriores pruebas del grado elemental del bachillerato quedarán sujetos a lo dispuesto en el artículo 7.º de este decreto, pero la calificación obtenida en los grupos que tengan aprobados con anterioridad constituirá un sumando más para la obtención de la calificación definitiva de la prueba de conjunto.

Art. 9.º Los centros no estatales que hayan aplicado el régimen previsto en el artículo 3.º de este decreto deberán remitir al instituto de enseñanza media correspondiente, al término del período lectivo, el acta final de calificaciones debidamente homologada por la Inspección técnica de Educación.

Art. 10. A quienes obtengan el grado de bachiller elemental con arreglo a lo dispuesto en los artículos anteriores se les expedirán los títulos correspondientes con arreglo a la legislación en vigor sobre la materia. Tales títulos tendrán los mismos efectos académicos y profesionales que los obtenidos tras haber superado las pruebas de grado sustituidas por el presente decreto.

Art. 11. El Ministerio de Educación y Ciencia dictará las disposiciones necesarias para la aplicación del sistema de evaluación continua del rendimiento educativo de los alumnos a otras enseñanzas, con arreglo a las siguientes normas:

1.ª Para la educación general básica será de aplicación lo establecido en los artículos 19 de la ley general de Educación y 6.º del decreto sobre ordenación del curso en el año académico 1970-71, suprimiéndose progresivamente los actuales exámenes de promoción.

2.ª Para el quinto curso del bachillerato superior general y sexto curso del bachillerato superior laboral o técnico del anterior sistema educativo se estará a lo dispuesto en la disposición transitoria primera de la ley, apartado 4, a fin de que en el año académico 1971-72 pueda procederse a la sustitución de las pruebas del grado superior del bachillerato.

La evaluación continua se extenderá igualmente al curso de orientación universitaria que con carácter experimental se curse en el año académico 1970-71.

3.ª Para la educación universitaria se estará a lo dispuesto en el artículo 38 de la ley general de Educación, previo informe de la Junta Nacional de Universidades.

Art. 12. El Ministerio de Educación y Ciencia dictará las normas o instrucciones precisas para la interpretación y desarrollo de lo establecido en el presente decreto, el cual entrará en vigor el día siguiente al de su publicación en el *Boletín Oficial del Estado*.

#### **ORDEN DE 15 DE SEPTIEMBRE DE 1970 POR LA QUE SE REGULA EL ACCESO A LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE LOS MAYORES DE VEINTICINCO AÑOS QUE NO HAYAN CURSADO EL BACHILLERATO**

El artículo 36.6 de la ley general de Educación y de financiamiento de la reforma educativa ha establecido la posibilidad de que los mayores de veinticinco años accedan a la educación universitaria en cualquiera de sus formas, aunque no hayan cursado los estudios de bachillerato, si superan las pruebas que a estos efectos se determinen reglamentariamente.

El citado precepto debe llevarse inmediatamente a la práctica, ya que responde a un estricto sentido de la justicia y supone la incorporación a la universidad de aquellas capacidades que, generalmente, por motivos de un discriminatorio planteamiento social del acceso a la cultura, no han tenido oportunidad de adquirir sanción oficial de su existencia.

En su virtud, visto el dictamen favorable del Consejo de Rectores en su calidad de Comisión permanente de la Junta Nacional de Universidades,

Este Ministerio ha dispuesto:

1.º Los mayores de veinticinco años que, no habiendo cursado los estudios de bachillerato,

superen las pruebas reglamentarias tendrán acceso a todas las universidades e institutos politécnicos superiores del Estado.

2.º Dichas pruebas, que se reglamentarán por cada universidad e instituto politécnico superior, serán juzgadas por una comisión examinadora, designada libremente por el rector de la universidad o presidente del instituto politécnico superior respectivo, oído el instituto de ciencias de la educación del distrito.

3.º La declaración de aptitud supondrá la posibilidad de acceso de los interesados a una carrera específica de las que se cursen en los citados centros.

4.º La comisión examinadora respectiva seña-

lará en cada caso las disciplinas básicas de cuya falta adolezca el interesado, que deberá cursarlas.

La enseñanza de tales disciplinas será organizada por cada universidad o instituto politécnico superior en la forma que establezca.

No obstante, el interesado declarado apto podrá cursar, en cada universidad o instituto politécnico superior, aquellas asignaturas no conexas con las disciplinas, cuyo estudio previo necesita.

5.º Las solicitudes podrá presentarlas en las distintas universidades e institutos politécnicos superiores, desde el siguiente día de la publicación de esta orden hasta el 30 de septiembre del mes en curso.



## 6. 1970: Año Internacional de la Educación

### La alfabetización funcional al servicio del desarrollo\*

#### INTRODUCCION

A partir de la segunda guerra mundial, los países del tercer mundo toman una conciencia cada vez más clara de su situación de subdesarrollo. Este hecho constituye un acontecimiento de la mayor importancia, un «gran despertar» (G. Myrdal) que se acompaña de una voluntad y de una exigencia de cambio y de desarrollo. Los pueblos no se resignan ya ante la miseria, la enfermedad y la ignorancia; las combaten.

Es así como el analfabetismo es percibido hoy día en todo lo que tiene de anormal y de inadmisibile.

La alfabetización de las masas constituye una de las aspiraciones y una de las reivindicaciones esenciales de los pueblos del tercer mundo. El analfabetismo es considerado no solamente como un factor de injusticia social, sino también como un obstáculo para la integración nacional de las comunidades y para su desarrollo económico y social.

De este modo resaltan con evidencia el significado y el alcance de las campañas de alfabetización, públicas o privadas, que bajo formas diversas se organizan en todos los países en los cuales existe el analfabetismo. Declaraciones de jefes de estado y de gobiernos, de jefes espirituales (1), de ministros, de responsables de diversos sectores de desarrollo, de sindicalistas, de hombres de letras y de ciencias, recomendaciones de conferencias, de seminarios, de grupos de estu-

dio, etc., muestran fehacientemente que la comunidad internacional entera toma conciencia del hecho que la lucha contra el analfabetismo y la lucha para el progreso constituyen una sola y misma batalla.

«... El desarrollo equilibrado al que aspiramos en todos los sectores de la vida nacional descansaría sobre bases precarias si no resolviéramos definitivamente el problema de la ignorancia...» (Presidente Díaz Ordaz. México.)

«... El analfabetismo es un azote para la Humanidad, como lo es el hambre y la enfermedad; su eliminación es indispensable para el progreso económico, social y espiritual del hombre...» (Presidente Hussain. India.)

«... Dondequiera que exista, el analfabetismo es un obstáculo para el progreso espiritual de la Humanidad y para su desarrollo económico...» (Presidente Johnson. Estados Unidos de América.)

«... Una parte importante de nuestros esfuerzos de desarrollo debe consagrarse a la difusión de la educación en todas sus formas. Es indispensable que los que saben leer y escribir enseñen a los analfabetos...» (Presidente Nyerere. Tanzania.)

«... La lucha contra el analfabetismo se ha convertido hoy día en un imperativo del progreso socioeconómico en el mundo.» (Presidente Tito. Yugoslavia.)

«... Es para el hombre un factor primordial de integración social así como de enriquecimiento personal, de valorización profesional y de educación permanente, al mismo tiempo que un instrumento privilegiado de progreso económico y de desarrollo para la sociedad...» (Su Santidad el Papa Pablo VI.)

Como lo ha subrayado el señor René Maheu, director general de la Unesco, «no se puede hablar de la alfabetización como se habla de otros problemas. La alfabetización nos lleva a la raíz

\* Este documento forma parte de una serie de doce, consagrados a los temas prioritarios del Año Internacional de la Educación. Contiene informaciones generales y sugiere campos de estudios, de debates y de acción; no se ha tratado de hacer en ellos un análisis exhaustivo del tema ni de expresar la opinión oficial de la Unesco.

(1) A continuación extractamos algunas de estas declaraciones.

*misma de lo que hay de malo en las sociedades y en la herencia de la historia. Es una de las empresas más importantes, cuyas consecuencias pueden realmente revolucionar el imperio del hombre sobre la tierra...».*

## I. EL PROBLEMA

En realidad, la situación no dejar de ser inquietante. Aunque numerosos países han logrado reducir sus tasas de analfabetismo, el número total de iletrados se incrementa inexorablemente. En 1970, con una población adulta de 2.335 millones, el mundo tendrá 810 millones de analfabetos si la tasa de analfabetismo sigue disminuyendo al ritmo actual. Tenía 700 millones en 1960, con una población adulta de 1.579 millones.

Las estadísticas recientes relativas a 20 países muestran que el número de analfabetos aumenta en aquellos países en que la tasa de analfabetismo es igual o superior al 70 por 100, mientras que disminuye cuando esta tasa es inferior al 35 por 100. Estas dos tasas parecen, pues, constituir los extremos críticos del fenómeno. Puede estimarse que, en un país determinado, la batalla contra el analfabetismo comienza a ganarse sólo cuando la tasa de analfabetismo es inferior al 35 por 100.

En todo caso, los efectos del crecimiento demográfico parecen ser más poderosos que el esfuerzo de alfabetización. En la hipótesis menos favorable, entre 1960 y 1970, el número de iletrados habrá aumentado en 70 millones en valor absoluto, aunque la tasa de analfabetismo habrá disminuido en un 4,5 por 100.

En ciertos países, la población aumenta a un ritmo tal que las campañas de alfabetización pueden, a lo más, frenar el avance del analfabetismo. Y se prevé para el período de 1960-80 un crecimiento demográfico del 60 por 100 en Asia y del 65 por 100 en África.

Las principales regiones en que cunde el analfabetismo están todas situadas en los países de Asia, de África y de América Latina, regiones en las cuales las tasas de escolarización y el nivel de desarrollo son más bajos. Se comprueba, en efecto, que existe en el plano económico una correlación significativa entre analfabetismo y producto nacional bruto. En otros términos, el nivel de alfabetización parece estar ligado estrechamente al del ingreso medio *per capita*. Los países en que la proporción de adultos que saben leer es inferior al 30 por 100 son igualmente aquellos en que el ingreso nacional es inferior a 200 dólares *per capita*.

Luchar contra el analfabetismo es, por tanto, luchar en favor del desarrollo económico y social. De acuerdo con las situaciones político-históricas de los países de que se trata, las campañas de alfabetización de masas cuya estrategia conviene ahora precisar han adoptado formas y han tenido resultados diversos.

## II. LA ESTRATEGIA

### La escolarización de los niños

La escolarización total de los niños puede parecer el instrumento determinante para eliminar el analfabetismo en su raíz. Por eso los países del tercer mundo consagran a veces hasta el 30 por 100 del presupuesto nacional a la educación.

Es cierto que la escolarización universal y obligatoria permitirá la eliminación progresiva del analfabetismo. Pero es ésta una solución a largo plazo. Ahora bien, ningún país podría esperar demasiado largo tiempo a fin de disponer de una población con los niveles de instrucción mínimos necesarios para el desarrollo económico y social.

Por otra parte, hay que tener en cuenta el problema de la deserción escolar, cuya tasa es a menudo elevada. Así se ha comprobado que, mientras la matrícula de las escuelas primarias en África Central aumentó el 1,8 por 100 entre 1961 y 1966, el porcentaje de abandono de la escuela en esos seis años alcanzó al 68 por 100. Considerando que se necesitan por lo menos cuatro años de estudios para que la alfabetización sea definitiva y que, sobre la base de 5.350.000 niños de seis años en 1960, sólo 1.235.000 alcanzaron al cuarto año escolar, se puede esperar que en África Central en 1970 habrá 4.115.000 iletrados de quince años de edad.

En los estados árabes, según una investigación de la Unesco, de 2.700.000 adolescentes que llegarán a los quince años en 1970, se puede prever que 1.300.000 serán analfabetos o semianalfabetos. Desde el año 1965, la tasa de analfabetismo ha bajado del 59 al 48 por 100 para este grupo de edad, pero el número de iletrados sólo ha disminuido en 100.000.

Los efectivos de analfabetos representan, pues, recursos humanos potenciales considerables, susceptibles de una valoración rápida.

### Las campañas de alfabetización

El fin de la segunda guerra mundial y el acceso a la independencia de numerosos estados han visto desencadenarse en Europa, en América Latina, en Asia y en África una verdadera ola de campañas y de cruzadas contra el analfabetismo de las masas. Explícitamente o no, se adoptan como modelos las campañas de alfabetización masiva que tuvieron éxito en ciertos países en que la alfabetización y la educación de masas constituyeron un elemento dinámico en el contexto de profundas transformaciones económicas y sociales.

Si se piensa que se han requerido más de veinte años de esfuerzos sostenidos de organización y de movilización para eliminar el analfabetismo en la URSS, se podrán apreciar las dificultades a que se han visto expuestas ciertas campañas, que, por falta de preparación, de organización y de medios adecuados, tuvieron efectos muy limitados o resultaron un fracaso.

Muchas de estas campañas, en efecto, después de un inicio promisorio, no dieron resultados. La

amplitud del problema que había que resolver superaba con mucho los recursos y los medios que se utilizaron. Se confió a departamentos de educación de adultos, creados para este fin en los ministerios de Educación, la responsabilidad de realizar silenciosamente esta tarea de alfabetización de masas. A pesar del talento y de la devoción de sus dirigentes y de su personal, la acción de estos departamentos no puede pretender, ni siquiera a largo plazo, la eliminación del analfabetismo. En general, no disponen ni de los medios ni del personal ni de los recursos financieros suficientes para una operación de tal envergadura.

Es preciso señalar, sin embargo, ciertas campañas nacionales, tales como la de Cuba, terminada hace algunos años, o las de Irán, Indonesia, Guinea, actualmente en ejecución y que traducen la voluntad obstinada de los dirigentes de liquidar de una manera definitiva el analfabetismo de las masas.

### Hacia la alfabetización funcional

Parece cada vez más necesario encontrar una estrategia menos escolar y menos aleatoria, más realista y más eficaz, que tenga en cuenta no sólo la amplitud y la complejidad del problema, sino también las exigencias del desarrollo.

Si existe una correlación objetiva entre analfabetismo y subdesarrollo, ¿no parece lógico, como hipótesis, reemplazarla por la relación dinámica entre alfabetización y desarrollo?

### Importancia del capital humano

Esta inversión de los términos en la relación causal resulta, en gran parte, de la noción moderna de la función económica de la educación y, por consiguiente, de la importancia del capital humano. Se considera a la educación como uno de los factores esenciales que condicionan de manera imperativa el propio desarrollo económico.

Ya en 1924 un estudio del Gosplan de la URSS mostraba que un año de formación funcional en la fábrica aumentaba del 12 al 16 por 100 la productividad de un obrero originalmente analfabeto.

En un artículo publicado en la *Revista internacional de ciencias sociales* (volumen XIX, número 3, 1967, p. 390), Albert E. Gollin escribe:

El papel crucial de los recursos humanos en el desarrollo económico es un tema que aparece cada vez con mayor frecuencia en el análisis de la condición de los países subdesarrollados, independientemente de toda diferencia ideológica. Basta para convencerse de ello confrontar los dos textos siguientes, entre muchos otros similares:

«La mera solución de los problemas financieros... sigue siendo en sí misma claramente insuficiente..., sin una gran masa de personal y de especialistas adecuados..., sin mano de obra calificada, ningún país puede llegar a una independencia real. Las usinas y las fábricas son

construidas por el hombre, los progresos técnicos son realizados por el hombre, son obreros los que hacen andar las máquinas y se necesita un director a la cabeza de la producción. Todos necesitan educación y formación.» (*Rimalov*, 1961, pág. 58.)

«Formar el tipo de hombres y de organizaciones que exige la actividad económica constituye... una de las condiciones previas esenciales del "despegue". Cualquiera que sea la importancia de la ayuda externa en divisas extranjeras..., es preciso que haya hombres en cantidad suficiente y que tengan las competencias administrativas, técnicas y mecánicas necesarias.» (*Centro de Estudios Internacionales*. Instituto Tecnológico de Massachusetts, 1960, página 1122.)

Si los analistas soviéticos y norteamericanos formulan, en términos análogos, una de las condiciones previas del desarrollo, no es porque se funden en principios teóricos comunes. Su concordancia sobre ese punto parece provenir en gran parte de la experiencia que han adquirido frente a los problemas y a las exigencias prácticas de los programas de ayuda... (a los países)... del tercer mundo.

Por su parte, el director general de la Organización Internacional del Trabajo escribe:

... las técnicas nuevas introducidas por la ciencia, tanto en la industria como en la agricultura, exigen de los trabajadores de la sociedad moderna calificaciones cada vez más altas y variadas. Todo trabajador necesita comprender su trabajo y una seria preparación profesional no puede concebirse sin una sólida instrucción de base; por otra parte, ninguna colectividad puede darse el lujo de dejar inutilizado un potencial de inteligencia y una fuente de mano de obra que son indispensables para su desarrollo.

De este movimiento de ideas se ha desprendido progresivamente el concepto de una alfabetización-educación concebida como factor del desarrollo económico y social. Desde este punto de vista, no era posible ya limitarse a la simple enseñanza de la lectura y de la escritura; se hacía imperativo dar al analfabeto una formación capaz de prepararlo para desempeñar su papel de hombre, agente y fin del desarrollo.

### El Congreso de Teherán

En Teherán conquistó derecho de ciudadanía el término «alfabetización funcional». El Congreso Mundial del Ministros de Educación sobre la Eliminación del Analfabetismo, organizado por la Unesco del 8 al 19 de septiembre de 1965, a iniciativa de S. M. el Shahinshah de Irán, señala, en el plano internacional, un cambio decisivo en materia de alfabetización. En efecto, fue en Teherán donde los representantes de 89 países adoptaron una estrategia nueva, selectiva, que pone el acento sobre la ejecución de proyectos «intensivos» más bien que sobre campañas «extensivas». La gran novedad de Teherán es la afirmación de que existe una relación de

causa a efecto entre la alfabetización y el desarrollo.

«... Si el analfabetismo es parte integrante del subdesarrollo, la alfabetización debe ser parte integrante del desarrollo...; tal es el axioma esencial que resume la noción de alfabetización funcional», declaró el director general de la Unesco durante el congreso. En el informe final se encuentra el pasaje siguiente: «La alfabetización de los adultos, elemento esencial del desarrollo general, debe estar ligada estrechamente a las prioridades económicas y sociales, así como a las necesidades presentes y futuras de mano de obra. En consecuencia, todos los esfuerzos deben tender hacia una alfabetización funcional. Lejos de ser un fin en sí misma, ella debe ser concebida como un medio de preparar al hombre para un papel social, cívico y económico que excede ampliamente los límites de una alfabetización rudimentaria reducida a la enseñanza de la lectura y de la escritura. El aprendizaje mismo de la lectura y de la escritura debería facilitar la adquisición de nociones útiles para el mejoramiento inmediato del nivel de vida; lectura y escritura deben desembocar no solamente en conocimientos generales elementales, sino también en la preparación para el trabajo, el aumento de la productividad, una participación mayor en la vida cívica, una mejor comprensión del mundo circundante y ulteriormente abrirse sobre el fondo cultural humano.»

Esta posición había sido precedida, hay que señalarlo, por un largo y minucioso análisis de los diversos aspectos de la lucha contra el analfabetismo, que había sido hecho por la Secretaría de la Unesco, por misiones de estudios en diversos países y con motivo de reuniones del Comité internacional de expertos. Tiene como punto de partida la resolución 1677 (XVI) de la Asamblea general de las Naciones Unidas, adoptada en diciembre de 1961, por la cual se invita a la Unesco a examinar en todos sus aspectos «la cuestión de la supresión del analfabetismo en el mundo, a fin de preparar medidas concretas y eficaces, tanto internacionales como nacionales, para suprimir el analfabetismo». La estrategia selectiva que debía asociar en adelante el desarrollo y la alfabetización había suscitado, desde antes de la reunión de Teherán, el interés y el apoyo de numerosos estados miembros, como lo comprueban las múltiples resoluciones adoptadas en el curso de reuniones internacionales en la Unesco, en las sesiones de la Asamblea general de las Naciones Unidas (1963), de la Comisión Económica para el Africa (CEA) (1964), de la Comisión Económica para el Asia y el Extremo Oriente (ECAFE) (1964) y de la Conferencia de Ministros de Educación de los Países de Africa (1964).

#### El programa experimental mundial

Para verificar la existencia de una correlación entre alfabetización funcional y desarrollo económico y social, la Unesco propuso poner en ejecución un programa experimental mundial de

alfabetización funcional. Hasta la fecha, 52 Estados Miembros han expresado su intención de participar en este programa. En su fase actual éste se compone de:

a) Nueve proyectos autónomos financiados por recursos nacionales con una amplia contribución financiera internacional proporcionada por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la ayuda técnica de la Unesco y de otras instituciones especializadas (Argelia, Ecuador, Etiopía, Guinea, Irán, Madagascar, Mali, Sudán, Tanzania).

b) Un proyecto financiado por recursos nacionales y que se beneficia con la ayuda técnica internacional (Venezuela).

c) Dos proyectos concebidos como componentes de alfabetización funcional dentro de proyectos más vastos de desarrollo agrícola asistidos financieramente por el PNUD y realizados en cooperación con la FAO (India y Siria).

d) Ocho microexperiencias que representan proyectos de dimensión reducida y de corta duración, destinados a permitir el estudio de un problema determinado: métodos de alfabetización, experimentación de instrumentos pedagógicos, empleo de medios audiovisuales, etc. (Argelia, Brasil, Chile, Alto Volta, India, Jamaica, Nigeria, Túnez).

Estos diferentes proyectos responden a las exigencias conceptuales de la alfabetización funcional y son ejecutados, por lo tanto, siguiendo un método selectivo e intensivo y como parte de un proyecto de desarrollo. Cada proyecto piloto incluye dos o tres subproyectos, cada uno de los cuales constituye una unidad operacional y corresponde a un programa de valorización o a un sector de la actividad económica en que la alfabetización puede ser realizada en función de problemas concretos con el fin de superar ciertas dificultades específicas que obstaculizan el desarrollo.

#### Alfabetización y desarrollo

El cuadro siguiente pone en evidencia los vínculos que existen en cada uno de los proyectos en curso entre la alfabetización y una serie de objetivos socioeconómicos determinados.

Objetivos del desarrollo	Proyectos	Subproyectos
1. <i>Mejoramiento de las estructuras socio-económicas:</i>		
Reforma agraria .....	Chile Ecuador	Pesillo Milagro
Animación rural y acción cívica .....	Madagascar Guinea	Farangangana
Mejoramiento de la autosugestión .....	Argelia	Argel-Sahel Orán-Arzew
Desarrollo de cooperativas .....	Tanzania Ecuador	Milagro



Objetivos del desarrollo	Proyectos	Subproyectos
Desarrollo de cooperativas artesanales ....	Irán	Ispahan
Colonización agrícola.	Ecuador	Milagro
	Etiopía	Wollama
Sedentarización de poblaciones nómadas.	Sudán	Khashm-al-Girba
Mejoramiento de las calificaciones profesionales y de la integración de los obreros a las empresas.	Mali	Pamako
	Brasil	Vale do Rio Doce
	Sudán	Khartoum
2. Modernización del sector primario:		
Proyectos de irrigación .....	Irán	Dezful
	Mali	Ségou
	Argelia	Bou Namoussa
	Siria	Valle del Gat
	Sudán	Khashm-al-Girba
Desarrollo de productos de exportación.	Tanzania	Warmagourma
	Etiopía	Wollama
	Mali	Ségou
	Nigeria	Ibadan
Incremento de la producción de alimentos .....	India	
Transformación de la economía de subsistencia en economía de mercado .....	Ecuador	Pesillo
Desarrollo regional integrado .....	Etiopía	Chillalo
Modernización y mecanización de las técnicas agrícolas ...	Venezuela y todos los proyectos en el medio rural	
Vulgarización agrícola y formación de agricultores .....	Etiopía	
	India	
	Mali	Ségou
3. Desarrollo del sector secundario:		
Creación de pequeñas industrias de transformación de productos agrícolas ...	Irán	Ispahan
Modernización de técnicas artesanales ...	Irán	Ispahan
	Ecuador	Cuenca
Modernización de la industria tradicional.	Irán	Ispahan
Creación de industrias nuevas de tecnología avanzada ...	Irán	Reeze
	Argelia	Arzew-Annaba

## Alfabetización y desarrollo industrial

En el plano del desarrollo la mayor parte de los países del tercer mundo se han asignado dos objetivos principales: *la industrialización y la modernización de la agricultura*. La industrialización exige capitales, materias primas, energía; supone también un alto grado de tecnificación, competencia profesional y conocimiento de los procesos de fabricación. No se le puede *concebir sin una mano de obra calificada y especializada en los diversos niveles de la empresa*. Es obvio que la industrialización de un país requiere la formación no sólo de cuadros técnicos, sino también de diversos tipos de obreros con la competencia y el conocimiento prácticos necesarios. Ahora bien, un país que se embarca en el proceso de industrialización no posee al comienzo trabajadores preparados para la producción industrial. Generalmente, las empresas se ven obligadas a contratar trabajadores provenientes de las zonas rurales, sin calificación profesional. Estos obreros deben adaptarse al medio de la empresa, a las nociones de rendimiento y de productividad. Habitados en sus aldeas a regular sus actividades por el ritmo de los elementos naturales—sol, lluvia, luna, estaciones—deben someterse brutalmente al ritmo de la máquina, a las exigencias de precisión, exactitud, puntualidad y rigor que implica la producción industrial. Las dificultades que plantea esta adaptación son el origen de numerosos problemas que retardan la explotación o la hacen onerosa y no competitiva en el mercado. Citemos como ejemplo las frecuentes fallas de fabricación y el despilfarro de materias primas, las numerosas interrupciones en el funcionamiento de las máquinas, el descuido en el mantenimiento del material y del equipo, el deterioro de las herramientas, los accidentes del trabajo, la importancia del ausentismo, etc. La actividad industrial, para ser productiva, requiere de los obreros diversos grados de formación según la naturaleza de su trabajo; pero la formación industrial en los países del tercer mundo exige algo más que una formación calcada sobre los modelos de los países industrializados. *Exige no solamente la adquisición de competencias o maneras de hacer las cosas, sino también una reconversión de los modos de ser y de operar*. Para los formadores de personal la tarea consiste no sólo en enseñar un oficio o una habilidad manual, sino también en suscitar una nueva mentalidad, en formar una conciencia profesional. La formación industrial contiene elementos tales como la tecnología profesional, el dibujo técnico, el cálculo profesional, la seguridad y la higiene, cuestiones socioeconómicas y cívicas cuya adquisición no podría concebirse sin cierto nivel de alfabetización. Aquí es donde interviene la alfabetización funcional.

A través de la diversidad de situaciones el objetivo sigue siendo el mismo: se trata de movilizar, de formar y de educar a la mano de obra aún subutilizada a fin de hacerla más productiva y más útil a ella misma y a la sociedad.

Se trata de un tipo de adiestramiento que aspira a la vez a la formación intelectual y cívica del trabajador y a su adaptación al medio industrial y a sus exigencias técnicas. Al extender los beneficios de la alfabetización funcional al

mayor número posible de obreros analfabetos se obtiene un aumento general de la productividad de la empresa y esto, no hay que olvidarlo, es una de las precondiciones del desarrollo nacional. No hay para qué decir que la alfabetización funcional en un medio industrial requiere un personal docente apropiado. El educador de tipo clásico no podría asumir esta tarea de iniciación técnica que sirve de base a la alfabetización funcional. El ideal sería un instructor proveniente del mismo medio socioprofesional y que hubiera tenido la ventaja de una formación pedagógica adecuada. Pero generalmente hay que recurrir a instructores alfabetizadores que sólo han recibido formación general. En este caso, se recomienda organizar para ellos un complemento de formación técnica de carácter práctico.

### **Alfabetización y desarrollo agrícola**

La modernización del sector agrícola constituye también un objetivo prioritario en gran número de países.

Para mostrar la utilidad, más aún, la necesidad, de una acción de alfabetización funcional en el marco de una campaña de extensión agrícola, examinemos lo que requieren, desde el punto de vista de la formación, operaciones tales como el regadío y la utilización de abonos químicos y de insecticidas, que sólo en apariencia están al alcance de cualquier agricultor. En efecto, no sólo es preciso que el agricultor pueda leer y comprender las instrucciones relativas al modo de empleo de los productos que debe utilizar; es preciso también y sobre todo que sepa calcular: calcular la cantidad de semillas necesarias para la siembra de sus campos; calcular el volumen de agua requerido para asegurar el crecimiento óptimo de las plantas; calcular, basándose en la fórmula indicada por hectárea o por acre, la cantidad de abono necesaria para tal o cual superficie; calcular la cantidad de insecticida que debe mezclar en tal o cual volumen de agua según la capacidad de pulverizador utilizado. En una palabra, debe saber calcular superficies, volúmenes, contenidos y ser capaz de calcular la regla de tres y de determinar porcentajes. Ahora bien, el número de campesinos que son aún iletrados o semiletrados sigue siendo elevadísimo y su bajo nivel de instrucción constituye una desventaja particularmente grave, pues bloquea desde el comienzo toda posibilidad efectiva de progreso técnico continuo en el sector agrícola. Puede decirse que hay una incompatibilidad total entre los bajos niveles de instrucción y el desarrollo agrícola. Todo análisis de la modernización del sector agrícola lleva a la conclusión de la doble necesidad de organizar una formación profesional apropiada y de elevar el nivel de los conocimientos generales de los agricultores. La alfabetización funcional toma en cuenta estos dos imperativos en el entendimiento de que en ciertos casos puede dirigirse a poblaciones que han sido parcialmente escolarizadas. De hecho, se trata más

exactamente de equiparar intelectualmente a los individuos y de llevarlos a un nivel en que sus conocimientos lleguen a ser utilizables en el plano técnico.

### **La evaluación de los resultados y de los métodos**

Cabe preguntarse si una formación «funcional» de este tipo produce efectos económicos y sociales. El sistema de evaluación previsto en cada proyecto debería permitir una respuesta a esta pregunta. En efecto, el Programa Experimental Mundial tiene por objetivo esencial esclarecer y precisar la naturaleza, el valor y la variedad de las relaciones, que, según las regiones, los sectores económicos, los sistemas de organización, etcétera, existen entre alfabetización y desarrollo.

El Programa Experimental Mundial se presenta, por lo tanto, como una vasta experiencia operacional fundada en una doctrina y sometida a una evaluación científica de los sistemas de intervención y de los resultados obtenidos. Es fácil darse cuenta de que entre la alfabetización tradicional y la alfabetización funcional no existen sólo diferencias de grado, sino verdaderamente diferencias de naturaleza.

### **III. ALFABETIZACION FUNCIONAL Y ALFABETIZACION TRADICIONAL**

¿Cuáles son las características de estas dos posiciones? He aquí algunos de sus rasgos esenciales.

#### **Al nivel de la estrategia**

En lo que se refiere a la determinación de los objetivos se procura, desde el punto de vista tradicional, que el mayor número posible de iletrados adquiera los mecanismos de la lectura, de la escritura y del cálculo en un proceso difuso y extensivo. En el punto de vista funcional, por el contrario, los objetivos que se tratan de alcanzar están ligados a problemas de desarrollo socioeconómico; se observa una estrategia selectiva que opera en tres niveles distintos pero articulados: el de la elección de los proyectos de desarrollo industrial o agrícola que tengan una alta prioridad en los planes nacionales de desarrollo; el de la selección de problemas o actividades que exigen una acción de alfabetización funcional a fin de eliminar dificultades específicas que entorpecen el programa de desarrollo; y por fin, el de la selección de los individuos que puedan beneficiarse al máximo con la acción de alfabetización.

Esta es, por otra parte, intensiva en cuanto constituye una empresa de formación organizada para la adquisición de competencias profesionales y de conocimientos utilizables en el medio del trabajo.

En cuanto al concepto de los sistemas de intervención, aparecen diferencias fundamentales entre estas dos formas de alfabetización.

## Al nivel de la programación

La programación de una campaña de alfabetización está fundada en general sobre una base territorial y concebida en función del número de analfabetos, así como de los medios y de los recursos disponibles. Los programas tradicionales de alfabetización adoptan las grandes líneas de los programas escolares con su distribución por materias. Los métodos que se utilizan—el tipo de organización, los recursos humanos, materiales y financieros o la metodología misma—tienen una sola finalidad: enseñar al alumno a leer y a escribir y a comprender la comunicación escrita o impresa.

En la alfabetización funcional la programación de la acción formativa es muchísimo más compleja. Tiene en cuenta la diversidad de los objetivos socioeconómicos y define medios de intervención «a la medida», adaptados a las necesidades individuales y colectivas. En la etapa actual del desarrollo del Programa Experimental Mundial, los sistemas de intervención tienden a emplear variables diversificadas en vez de limitarse a un sistema único, que es la característica de la alfabetización tradicional.

Estas variables se refieren a las estructuras administrativas de base, a la organización, a los elementos de la formación (formación o perfeccionamiento profesionales, formación socioeconómica y cívica, educación sanitaria, alfabetización propiamente dicha, etc.), a los contenidos, a las formas de vinculación entre los elementos de formación, la naturaleza de las técnicas y del material de enseñanza, los métodos de formación de los instructores, el origen socioprofesional de estos últimos, etc.

Por ejemplo, en el proyecto que se realiza en Irán hay 19 programas diferentes en marcha que han determinado la producción de un material didáctico concebido de manera que favorezca la formación de maestros. Estos últimos, maestros y técnicos, son de orígenes socioprofesionales diferentes. La radio se utiliza, según los casos, como medio para orientar y transmitir instrucciones a los alfabetizadores. Los elementos de la formación están integrados y la alfabetización tiene contenidos funcionales desde el comienzo.

Cada proyecto del Programa Experimental Mundial pone a prueba diversos sistemas de alfabetización funcional. La experimentación debería permitir apreciar el valor de las variables más significativas, los sistemas más eficaces, los más fáciles de generalizar y los menos costosos.

## Métodos y técnicas

Los métodos y técnicas utilizados por la alfabetización tradicional se fundan generalmente sobre la utilización de una cartilla única. Una diversificación en el material de lectura sólo aparece en los libros complementarios. Para el personal docente se recurre generalmente a los maestros o, en ciertos casos, a voluntarios. Los

programas de alfabetización funcional, lejos de ser uniformes, son variables y flexibles, a fin de que puedan tener en cuenta la diversidad de los objetivos inmediatos y de las situaciones. El personal docente se recluta de preferencia entre los monitores de formación profesional, los obreros especializados, los técnicos, el personal directivo de los sindicatos o de las cooperativas, y se organizan en equipo con educadores profesionales. El calendario de actividades no se basa ya en el año escolar, sino en el medio industrial en la previsión de las necesidades en materia de formación o de fabricación, y en el medio rural, en el ciclo agrícola.

La penetración directa en centros de producción condiciona el éxito de los programas. No se trata simplemente de una colaboración con los diversos grupos socioprofesionales que laboran en dichos centros en los estudios preparatorios y en la elaboración de los programas; son éstos los que se hacen responsables de la alfabetización funcional o aun de la creación de una infraestructura apropiada (centro de formación de mano de obra en el seno de las empresas, por ejemplo).

La alfabetización tradicional considera al iletrado individualmente, en muchos casos fuera del contexto de su grupo social y de su medio. La alfabetización funcional considera al analfabeto adulto como un individuo en situación de grupo, en función de un medio dado y en una perspectiva de desarrollo. Su objetivo es formar a ese hombre como agente de transformación de su medio. Dicha formación tiene, según los casos, un carácter vocacional, industrial o agrícola. Alfabetización y formación profesional no son llevadas paralelamente o disociadas cronológicamente: son actividades integradas de tal modo que la una sea inseparable de la otra.

## Financiamiento

La alfabetización de masas es considerada por la mayor parte de los gobiernos como una empresa política o social, y su financiamiento se asegura sea por una movilización de esfuerzos de buena voluntad, sea dentro del marco del presupuesto nacional en el cual figura bajo la rúbrica de gastos sociales; el concurso financiero del Estado es a menudo modesto y siempre insuficiente. El financiamiento de una acción de alfabetización funcional, por el contrario, figura entre los gastos efectuados bajo la rúbrica de inversiones económicas. El presupuesto se establece no ya según la técnica del «presupuesto por programa», sino según la del «presupuesto por proyecto». La unidad de costo se calcula en función de la operación unitaria de alfabetización, es decir, en función de lo que cuesta la formación del conjunto de los trabajadores de una rama de actividad dada.

## La evaluación

En las campañas de alfabetización de masas la evaluación es de orden cuantitativo: se refiere

sobre todo al número de alfabetizados. La evaluación de la alfabetización funcional, en cambio, se refiere prioritariamente a la eficacia económica y social de la operación, sea que se trate de la productividad global de una empresa industrial o de la adopción de innovaciones en el marco de la modernización del sector agrícola.

#### IV. PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS

La alfabetización funcional es una empresa compleja y difícil. Por eso no es sorprendente que se hayan planteado problemas en su realización.

En el plano nacional, las dificultades inherentes a la aplicación de un concepto nuevo y complejo se han acrecentado por las resistencias y las objeciones a las cuales debe hacer frente. La rigidez de ciertas estructuras administrativas y económicas, las tendencias burocráticas, la inercia que se observa con mucha frecuencia en los sistemas de educación, el escepticismo de muchos responsables, no tienden a favorecer proyectos cuya razón de ser reside en la innovación, la investigación, la experimentación. Las concepciones tecnocráticas del personal directivo encargado de los proyectos de desarrollo (que no siempre perciben el interés y la importancia del factor humano), las actitudes paternalistas de ciertos dirigentes de la industria, inclusive la mentalidad feudal, que está lejos de haber desaparecido en todas partes, tampoco crean una atmósfera propicia a la expansión de la alfabetización funcional. A todo esto, se agregan dificultades de orden material: la alfabetización funcional necesita inversiones importantes; pero los países pobres, que más la necesitan, son precisamente los más desprovistos de recursos.

En gran número de casos las condiciones del desarrollo son tales que los responsables de promoverlo no ven—lo que no quiere decir que en un plazo más o menos largo no lo vean—que el analfabetismo de la mano de obra constituye un verdadero cuello de botella. En varios países no se toma ninguna medida para estimular e incitar a los responsables de la economía a ocuparse más atentamente de la formación de la mano de obra necesaria, sobre todo cuando ésta es analfabeta y está desprovista de calificaciones. Por último, existen también reticencias con respecto a la evaluación; se estima que su importancia es mucho mayor para las fuentes externas de ayuda que para los propios Estados interesados. También se manifiesta temor con respecto a los resultados negativos que eventualmente podría arrojar una evaluación científica. Algunas instituciones nacionales (universidades, centros de investigación, oficinas de estadísticas, etcétera) no se interesan lo suficiente en los problemas de la evaluación de los proyectos.

En el plano internacional, la noción de alfabetización funcional ha suscitado igualmente

numerosos problemas. Por una parte, ha hecho nacer ilusiones y esperanzas desmesuradas; por otra, no se disponía de experiencia práctica para la realización de proyectos de tal amplitud. Se subestima a menudo la complejidad de operaciones de esta naturaleza y no se mide siempre, en particular, la importancia de los problemas socioeconómicos y sociopsicológicos de toda empresa de alfabetización funcional. Esto se agrava por el hecho de que se confunde aún con excesiva frecuencia la evaluación científica, que tiene por objeto obtener resultados mensurables, y una apreciación subjetiva y en cierto modo impresionista. Por otra parte, la acción de las organizaciones internacionales se ve trabada por la falta de expertos suficientemente calificados en este campo nuevo que es la alfabetización funcional, así como por la falta de métodos elaborados de antemano y aplicables en gran escala. Por último, los procedimientos administrativos y las exigencias propios de la comunidad internacional no favorecen los tanteos de una experimentación inevitablemente lenta y difícil. Por estas razones, la puesta en práctica del Programa Experimental Mundial, así como su expansión, exigen cierto número de observaciones.

Los proyectos de alfabetización funcional necesitan, de parte de las autoridades nacionales y de los organismos internacionales, una atención cada vez mayor en razón de su complejidad, de la novedad del planteamiento, así como de los objetivos múltiples que persiguen y que tienden todos a la solución del inmenso problema que es el analfabetismo en el mundo.

Los futuros proyectos de alfabetización funcional deben estar más íntimamente ligados a los proyectos de desarrollo; para este fin deben ser concebidos como componentes de alfabetización en programas de desarrollo relativos a la industria, la agricultura, la irrigación, las obras públicas, la construcción, etc., de modo que aseguren una correlación más estrecha entre la alfabetización y las necesidades técnico-profesionales y que susciten un compromiso más directo de los responsables de la formación de mano de obra.

Por otra parte, conviene subrayar que no hay antagonismo entre el planteamiento funcional y el planteamiento tradicional. En realidad, estas dos formas de alfabetización, lejos de excluirse, tienden a aproximarse, a constituir dos fuerzas convergentes y complementarias. La alfabetización tradicional se «funcionaliza» cada vez más y ya, en cierto número de países (Brasil, Chile, Congo-Brazzaville, Laos, Nigeria, Senegal, Tailandia, Túnez...) se ponen en práctica programas de alfabetización ligados a las actividades del trabajo y de la producción.

Estos programas incluyen actividades estructuradas de formación, suficientemente amplias y diversificadas como para contener el analfabetismo en una escala relativamente amplia y para atacarla en profundidad en los sectores prioritarios del desarrollo mediante proyectos intensivos de alfabetización funcional.

## V. LA LUCHA CONTRA EL ANALFABETISMO: ACCION CONCERTADA

La lucha contra el analfabetismo es una empresa de gran envergadura, que requiere la acción concertada de numerosos organismos e instituciones nacionales e internacionales. Las organizaciones no gubernamentales participan en este vasto esfuerzo de cooperación internacional; según los casos, organizan, con ayuda de la Unesco, seminarios de estudios, cursos de formación, viajes de estudio, conferencias y foros, preparan material pedagógico y dirigen clases de alfabetización.

Por su parte, las instituciones especializadas del sistema de las Naciones Unidas están asociadas muy estrechamente a la realización del Programa experimental. La Unesco ha concertado acuerdos con la OIT y con la FAO, en virtud de los cuales los expertos en formación profesional industrial y en extensión agrícola afectados a los proyectos de alfabetización funcional dependerán de estas dos organizaciones.

Los empresarios y los medios financieros se interesan cada vez más en la alfabetización funcional y en el papel que ella puede desempeñar en los proyectos de desarrollo. En febrero de 1969, el director general de la Unesco convocó en Roma a una mesa redonda en la cual se reunieron banqueros, economistas y jefes de empresas de diversas regiones del mundo, y que consideró la alfabetización como inversión económica. Los participantes reconocieron unánimemente la importancia económica y social de la alfabetización como factor de incremento y de desarrollo de la producción en la industria, el comercio y la agricultura; recomendaron que «las empresas industriales y agrícolas modernas, así como los bancos nacionales, regionales o internacionales de diferentes categorías y los organismos especializados, consagren una parte de sus recursos a la formación de los trabajadores y de los agricultores iletrados».

Por su parte, Robert MacNamara, presidente del Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo, declaró recientemente que conviene en lo sucesivo «conceder menor importancia a las instalaciones materiales, a los ladrillos y al cemento» y que, por el contrario, es preciso preocuparse más de la formación y de la educación de los hombres, y especialmente de «la alfabetización funcional de los adultos en los países donde el número creciente de adultos iletrados constituye un grave obstáculo para el desarrollo».

Esta posiciones son tanto más indicativas e importantes cuanto que la comunidad internacional, por primera vez, aporta su ayuda financiera a los proyectos de alfabetización. En efecto, el Programa Experimental Mundial, cuyo costo se eleva actualmente a 50 millones de dólares, recibe actualmente de parte del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) una ayuda financiera de 10 millones de dóla-

res aproximadamente, ya que el resto está financiado por los países interesados.

Si la lucha contra el analfabetismo, en general, y la puesta en práctica de proyectos piloto, en particular, dependen principalmente de la responsabilidad de los Estados interesados, el papel de la Unesco sigue siendo importante. La Organización, en efecto, aporta el concurso técnico necesario a la puesta en práctica de los proyectos que obtienen la ayuda del PNUD: reclutamiento de expertos, provisión de equipo, organización de los estudios de los becarios, administración general. Concede, por otra parte, a los países que lo solicitan, la ayuda necesaria para ejecutar programas de alfabetización masiva. Organiza igualmente visitas y seminarios de orientación colectiva para expertos y especialistas nacionales, así como misiones de consultores o de funcionarios de la Secretaría, encargados de aconsejar sobre la marcha de los proyectos o de estudiar posibilidades de ayuda, particularmente en materia de metodología y de evaluación. Al mismo tiempo, se establece progresivamente un sistema de información y de difusión de la documentación existente.

## CONCLUSION

En una época en que la inadecuación de los sistemas educativos y de formación para las exigencias de una transformación rápida de la sociedad provoca en numerosos países una crisis profunda, la posición funcional en materia de alfabetización puede ayudar a repensar los problemas de la educación y de la formación de los hombres frente a las necesidades del desarrollo.

Porque se apoya en un conocimiento profundo del medio, de las aspiraciones y de las resistencias que en él se manifiestan; porque se propone aportar a los que de ella se benefician una respuesta «a la medida», es decir, que tenga en cuenta sus actitudes, sus conocimientos y sus habilidades; porque utiliza para este fin métodos y técnicas pedagógicas adaptadas a las necesidades y a las posibilidades del medio y porque sus resultados son objeto de una evaluación sistemática, la alfabetización funcional constituye una innovación susceptible de enriquecer el proceso educativo y de estrechar los lazos entre la escuela y la vida, reforzando la interdependencia entre educación escolar y educación extraescolar. La alfabetización funcional abre de este modo caminos nuevos, que deberían permitir un examen dinámico de los conceptos y de los principios orientadores de la educación considerada como factor del desarrollo.

En este sentido, la alfabetización funcional responde a los objetivos del programa futuro de la Unesco sobre promoción de la educación permanente, que, según lo ha dicho el director general de la Organización, debe ser considerada



en lo sucesivo como «el eje alrededor del cual deberían ordenarse los esfuerzos de la Unesco en el conjunto de los campos de la educación en el curso de los próximos diez años».

Ya que la Conferencia General de la Unesco escogió a la alfabetización funcional como uno de los doce temas principales de reflexión y acción propuestos a los Estados miembros con mo-

tivo del Año Internacional de la Educación, cabe esperar que será objeto de un amplio movimiento de solidaridad internacional y constituirá uno de los campos en que la Comunidad de las Naciones se empeñe en manifestar su voluntad de proceder a una renovación sistemática de la educación, cuya necesidad parece revelarse simultáneamente en casi todos los países del mundo.

## Discurso del ministro de Educación y Ciencia ante la XVI Reunión de la Conferencia General de la Unesco

(Paris, octubre-noviembre de 1970)

Señor presidente: Estoy seguro de que no considerará una frase de obligada cortesía el que le exprese mi profunda satisfacción por la distinción tan merecida que en su persona ha hecho la Conferencia General, al elegirlo presidente de esta XVI Reunión de la Conferencia General, en el Año Internacional de la Educación.

Las Naciones Unidas, al consagrar el año 1970 a la educación, ante el Segundo Decenio del Desarrollo, han reconocido un hecho que hoy se nos manifiesta con una claridad incuestionable: la realidad de que la educación es ya una auténtica prioridad mundial. Y esta importancia actual de la educación está determinando, a su vez, el que las políticas educativas se conviertan en tareas principales de los gobiernos, quienes de esta forma, asumiendo el gran impacto político de la educación y sus crecientes exigencias en el plano técnico, tratan de acompasar los sistemas educativos de nuestro tiempo a las perspectivas del desarrollo.

No voy a describir ahora las recientes realizaciones de mi país, porque entiendo que nuestro deber aquí es el de atender a los intereses de la comunidad internacional, que son también los intereses de todos y cada uno de nosotros. Quiero, por tanto, limitarme a señalar que este Año Internacional de la Educación ha tenido en España una celebración especial, al coincidir con la aprobación por nuestro Parlamento, por nuestras Cortes, de la Ley General de Educación, que abre una nueva y esperanzadora etapa en el desarrollo cultural, social, científico y económico de nuestra nación.

Creo que esta coincidencia, es un buen presagio y me siento satisfecho de que esta nueva Ley sea nuestra contribución al Año Internacional de la Educación. Pero esta satisfacción es aún

mayor al saber que nuestro esfuerzo se une a un gran impulso internacional en favor de la educación y que nuestras preocupaciones y nuestras esperanzas son las preocupaciones y esperanzas de toda la humanidad.

Apoyándome en nuestra propia experiencia, quiero decir que estoy convencido —como, sin duda, lo están muchos de ustedes— de que ha sonado la hora de las grandes reformas educativas, de reformas realistas que deben encontrar la garantía de su viabilidad en planes concretos e integrales de acción, para que de este modo pueda cumplirse durante la próxima década en los Estados Miembros el objetivo prioritario de la Unesco: la expansión de una enseñanza de calidad, que, sin discriminaciones de ningún género, ofrezca, desde el sistema educativo, una auténtica igualdad de oportunidades para todos.

Y quiero subrayar este hecho porque sigo creyendo firmemente que es éste también el camino más seguro para lograr una paz fecunda y duradera entre los pueblos; la paz que surge de las mentes claras y de los espíritus serenos, la paz del saber y de la comprensión frente a esa paz precaria que hunde sus raíces en la ignorancia y el temor.

La Unesco ha hecho ya mucho en favor de la paz. Pero debemos continuar consolidando este esfuerzo a través de políticas educativas y de sistemas de enseñanza que nos acerquen, en lugar de separarnos, y que nos unan en lo mejor de las tradiciones de nuestros pueblos y en lo más esperanzador de nuestro futuro. Debemos educar para unir, nunca para separar. Y es grato para mí comprobar cómo nos ha unido el meditar juntos sobre nuestros problemas en el seno de esta Organización, demostrando así que con su política en favor de la educación la Unesco

es, por excelencia, la organización de la paz, de una paz basada en la cooperación cultural.

Estamos convencidos de la necesidad de esta cooperación, porque, al plantearnos la reforma radical de nuestras estructuras educativas, hemos querido estar atentos a las experiencias de las demás naciones y hemos comprendido cómo la urgencia de nuestra problemática nos une a todos en la búsqueda de las respuestas que nos exige el progreso de nuestros pueblos.

Consecuente con este sentimiento de solidaridad internacional, el artículo primero de nuestra Ley General de Educación establece como uno de los fines de la enseñanza en todos sus niveles y modalidades «el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional». Al referirme a esta cooperación internacional, quiero hacer especial mención de la Conferencia de Ministros Iberoamericanos de Educación, convocada por la Oficina de Educación Iberoamericana y celebrada recientemente en España, que, en el marco de este Año Internacional, ha sido una prueba más de ese espíritu de cooperación que, sobre la base de un diálogo siempre abierto, grato y fraternal, debe presidir la acción conjunta de nuestros países al servicio de la educación y de la paz. También la contribución de la Unesco en nuestra reforma educativa, ha sido otra prueba muy patente, y creo que es mi deber expresar aquí al director general mi agradecimiento por el apoyo que la Organización y él, muy particularmente, nos han prestado en todo momento.

Cooperación, pues, para una educación al servicio de la paz, pero educación también para el progreso y para el desarrollo. Y este progreso no se logrará si nuestros países no cuentan con una plataforma cultural, basada en un nivel educativo general y suficientemente elevado, que les sirva de sólido cimiento sobre el que sus hombres puedan formarse en profesiones intermedias y superiores, de acuerdo con las necesidades del mercado de trabajo y dentro de una política de pleno empleo.

Este planteamiento exige una auténtica igualdad de oportunidades, que no quede en declaraciones retóricas y que no haga distinciones entre pobres y ricos, que sirva de elemento de cohesión social de nuestros pueblos, y ésta es la razón por la que, al presentar la Ley de Educación a nuestro Parlamento, me permití calificarla de una Ley para la paz. Y a este propósito de igualdad de oportunidades, creo que todos debemos esforzarnos por llegar a una concepción más amplia y avanzada en esta materia, porque no es justo que sean únicamente los jóvenes los que se beneficien de la democratización de la enseñanza. Hay personas que, a pesar de una gran vocación de estudio, han sido apartadas del sistema educativo por la propia rigidez de sus estructuras o por situaciones de carácter económico-social. La sociedad tiene contraída con ellos una deuda y no puede condenarles a un perpetuo autodidactismo o a la ignorancia. Debe abrirles todos los niveles del sistema educativo, incluso los superiores, y sólo de esta forma podrá hablarse de

una verdadera igualdad de oportunidades por encima de los condicionamientos económicos y sin discriminaciones por razón de edad. Por ello, nosotros hemos iniciado durante este mismo mes el sistema de acceso a la universidad de los mayores de veinticinco años, que aun sin titulación media podrán, a partir de ahora, seguir estudios superiores en la medida que demuestren tener la suficiente madurez y siempre con la permanente ayuda de la universidad, que deberá cubrir los vacíos informativos de que adolezcan.

Todo esto debe incluirse en el marco de ese movimiento de reforma educativa que está iniciándose y que creemos que esta Conferencia General debe destacar como un objetivo fundamental durante el Segundo Decenio del Desarrollo. Pero estas reformas no pueden improvisarse ni confiarse exclusivamente a la imaginación; deben, por el contrario, inscribirse en planes a largo plazo y en programas precisos de ejecución. También es necesario, por lo que se refiere a la financiación, que los gobiernos tomen conciencia de este nuevo planteamiento de la educación y de la influencia de ésta en el desarrollo, porque no se trata simplemente de la formación de un capital humano, sino de algo mucho más importante, de la formación de la voluntad misma del desarrollo.

La educación no es simplemente una buena inversión; es la preinversión por excelencia y así debe tenerse en cuenta a la hora de determinar sus mecanismos de financiación a largo plazo. Nosotros hemos adoptado este tipo de financiación para nuestra reforma educativa, y nuestra Ley ha aprobado unos aumentos progresivos hasta 1980, que han sido calculados con rigor gracias a la adaptación que en España se ha hecho del modelo macroeconómico de la Unesco.

Y además de esta preocupación por los temas fundamentales de la planificación y de la financiación, la propia dinámica del desarrollo nos obliga también a adoptar un espíritu innovador que mantenga siempre al día la voluntad de perfeccionamiento de nuestras reformas. Este es un aspecto que por nuestra parte hemos tratado de resolver mediante un sistema flexible de revisión periódica de la Ley, que permita su continua reactualización y evite el envejecimiento de las estructuras educativas a que conduciría fatalmente una regulación cerrada al cambio. Esta actitud innovadora y esta voluntad de renovación continua llevan consigo la necesidad de constituir una investigación específica aplicada a los problemas del desarrollo de la educación en la que tengan una responsabilidad creciente las más altas instituciones del sistema educativo, a saber, la universidad, y a la que cada vez se dediquen mayores porcentajes presupuestarios.

Dicho esto, y subrayando la prioridad indiscutible que la educación debe continuar teniendo para la Unesco, no creo que sea contradictorio afirmar que esta década va a conocer la puesta en marcha de importantes programas en el campo de la educación y de la cultura. Porque, pre-



cisamente, esta renovación educativa viene a plantear la necesidad de articular políticas científicas de largo alcance sobre un nivel generalizado del saber y una amplia base democrática de selección de los cuadros investigadores y técnicos. La propia lógica de los hechos nos lleva a la conclusión de que la democratización de la enseñanza constituye, al mismo tiempo, la base para una auténtica movilidad social y el medio de selección imprescindible para el progreso de la ciencia.

Sólo mediante un sistema educativo apropiado, la ciencia y la tecnología podrán recibir el continuo impulso creador que les permita mantenerse en vanguardia del progreso. Porque la educación es la base de la ciencia y debe fomentar muy especialmente la espontaneidad creadora y la formación del espíritu científico. Y esto es algo que debe garantizarse desde el propio sistema educativo, ya que la simple transferencia de conocimientos técnicos no puede producir más que un progreso limitado y superficial; un progreso que, al encerrarse en sí mismo, en un ritmo de continuidad y no de avance, negará siempre su esencia innovadora. El sistema educativo debe, por tanto, armonizarse, en su estructura y sus funciones, con las necesidades de la política científica. Pero si la educación debe servir a la investigación, creando la base en la que a través de la formación de los investigadores ha de asentarse necesariamente toda labor científica, también la investigación debe vivificar continuamente el sistema educativo mediante investigaciones específicas en el marco de las ciencias de la educación.

Sobre estos condicionamientos educativos esenciales, que afectan a la formación de los recursos humanos de una política científica coherente, hay que plantear también el proceso del incremento y la racionalización de los recursos financieros, el de las prioridades de investigación y el de las estructuras políticas y técnicas, que han de ser cauce para las decisiones y la acción. Pero hay que afirmar antes que nada que la política científica exige una planificación a largo plazo en armonía con la planificación general del desarrollo y al servicio de ésta; porque en este plano los problemas de los países en vías de crecimiento no pueden resolverse mediante transferencias y adaptaciones, sino a través de una tecnología autóctona que permita dar una respuesta adecuada a sus necesidades.

Pero no creo que sea suficiente el señalar que la educación y la ciencia son imprescindibles para el desarrollo. Nuestro objetivo es el hombre en toda su integridad natural y espiritual, y el desarrollo que nos importa es aquel que abarca la totalidad de factores que condicionan el pleno desenvolvimiento del ser humano. Por ello tiene un especial interés el que el Director general, después de la Conferencia de Venecia, haya reafirmado la vocación cultural de la Unesco ante las prioridades inmediatas de la educación y de la ciencia.

Hay que estimar como un acierto la idea del Director general de reforzar a largo plazo la acción de la Unesco, en el plano de la cultura, porque lo que hoy se nos está haciendo patente como crisis de la formación cultural no es un mero objeto de una disciplina pedagógica, ni puede resolverse con medidas internas del propio sistema educativo. La crisis cultural que se nos manifiesta como masificación, como pseudoformación socializada, amenaza con degradar el auténtico proceso de democratización de la cultura. Y sobre esta amenaza, la irrupción de la tecnología en los medios de comunicación social está lanzando un nuevo desafío a la cultura; un desafío que puede vivificarla o paralizarla, pero que, en todo caso, implica, como se ha señalado, una necesaria reestructuración de nuestro entorno cultural.

Esta nueva y compleja tarea de renovación del sistema educativo, esta voluntad de asegurar la igualdad de oportunidades sin discriminaciones entre pobres y ricos, entre jóvenes y adultos; este propósito de contribuir a acercar a los países con sistemas educativos que garanticen la movilidad internacional de los profesionales; todo esto constituye una empresa inspirada en los más nobles ideales en pro de la dignidad humana y de la comprensión entre los pueblos, y es por todo eso una empresa para la paz.

Todo esto, no nos engañemos, va a costarnos, en el plano internacional, muchos esfuerzos y muchos recursos financieros, del mismo modo como nos cuestan a cada uno nuestras acciones en el plano nacional. Pero como en todos los sectores de la actividad humana, tendremos que defender también esta causa con nuestra fe y con sentido de la oportunidad. Por esto, tan urgente como la determinación de un plan de acción a largo plazo, es el que nos planteemos con todo realismo los problemas del crecimiento financiero en la esfera internacional, dando al mismo tiempo un mayor grado de flexibilidad a esta Organización para que pueda dar respuestas más eficaces, más rápidas, a las cambiantes situaciones de nuestros países y frente al actual sistema de programas quizá excesivamente detallados que hasta ahora se someten a la Conferencia General.

Esta convicción me lleva a formular una propuesta concreta: la de que debemos considerar la posibilidad de que la Conferencia General se limite en el futuro a decidir a un alto nivel político las líneas principales de acción a la manera del documento 16 C-4, de que por vez primera y afortunadamente disponemos en esta ocasión, delegando luego en el Consejo Ejecutivo la aprobación de los programas bianuales. Sólo deberíamos presentar a la Conferencia aquellos puntos sobre los cuales no exista consenso en el Consejo o aquellos otros que éste considere conveniente someter a la Conferencia. Con ello conseguiríamos aligerar muy sustancialmente estas conferencias, sobre cuya documentación y duración nos quejamos tan repetidamente, y muy en especial los que tenemos la responsabilidad de

participar en sus decisiones y a quienes nuestras responsabilidades nacionales nos impiden una dedicación más continua a estas tareas.

Esta propuesta me parece tanto más viable cuanto que el Director general ha conseguido lograr una verdadera institucionalización de las Conferencias Regionales de ministros y de las reuniones de expertos que permiten preparar los puntos técnicos y políticos que han de servir de base a las decisiones del Consejo y de la Conferencia. No entro a hacer el cálculo de las horas de trabajo que esto ahorraría a la Secretaría en la preparación y desarrollo de las Conferencias Generales. Si de este modo lográramos reducir la duración de éstas a unos pocos días, se aseguraría una participación más permanente

y directa de las autoridades del más alto nivel de decisión política.

Yo invitaría a los señores delegados y posteriormente al Consejo Ejecutivo a reflexionar sobre esta propuesta que acabo de formular, ya que si se estima oportuna correspondería a la Secretaría la realización de un estudio sobre su viabilidad.

Al terminar mi intervención, quiero reafirmar mi fe en la obra de la Unesco, y ello con mayor motivo por cuanto el Director general nos ha expresado ya su voluntad de continuar su mandato, dándonos así, con su presencia, la mejor garantía de eficacia ante esta nueva década que va a comenzar a vivir nuestra Organización. Muchas gracias, señor presidente.



## 7. Información

### 1. Reuniones y congresos

#### Conferencia de los Ministros europeos encargados de la Política Científica

Convocada por la Unesco, ha tenido lugar en París, del 22 al 27 de junio de 1970, la Conferencia de los Ministros encargados de la Política Científica de los Estados Miembros Europeos.

Participaron en la Conferencia 30 Estados europeos, 20 de los cuales fueron representados por su ministro encargado de cuestiones científicas. También enviaron observadores una decena de Organizaciones intergubernamentales y una quinena de organizaciones internacionales no gubernamentales, cuya competencia abarca los diversos sectores de la ciencia y de la técnica. Por primera vez han participado juntos en una conferencia de esta naturaleza los dirigentes de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) y del Consejo de Asistencia Económica Mutua (CAEM), quienes dirigieron sendos mensajes a la Conferencia, así como también el secretario ejecutivo de la Comisión Económica para Europa, quien representaba en esta ocasión al secretario general de las Naciones Unidas.

En la sesión plenaria inaugural fue elegido presidente el ministro de Educación de Suecia, excelentísimo señor Sven Moberg, y vicepresidentes, encargados de presidir, respectivamente las cuatro comisiones de la Conferencia, el excelentísimo señor don José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia (España); el doctor J. Spaey, secretario general de los servicios de Programación de la Política Científica (Bélgica); el profesor Gheorghe Buzdugan, presidente del Consejo Nacional de Investigación Científica (Rumanía), y el profesor Iván Popov, presidente del Comité de Estado para el Progreso de la Ciencia y la Tecnología (Bulgaria). Nombrado a continuación relator general el profesor Nestore B. Cacciapuoti, presidente de la Comisión de Relaciones Interna-

cionales del Consejo Nacional de Investigaciones (Italia), quedó constituida de esta forma la Mesa de la Conferencia.

La Unesco estuvo representada por su director general, señor René Maheu, y por el profesor A. Buzzati-Traverso, subdirector general encargado de Ciencias. Fue secretario general de la Conferencia el señor Yván de Hemptinne, director de la División de Política Científica, que encabezó el grupo de funcionarios de la Unesco designado por el director general para actuar como Secretaría de la Conferencia.

#### PREPARACION Y DOCUMENTACION DE LA CONFERENCIA

En 1966, la Conferencia General de la Unesco había autorizado al director general a preparar esta Conferencia europea sobre política científica, organizando una reunión de expertos, que se celebró en Bucarest en abril de 1968. A fines de ese año, la Conferencia General autorizó al director general de la Unesco a convocar la Conferencia, y la Secretaría inició entonces una minuciosa preparación.

Para la elaboración de una adecuada documentación de base, la Unesco ha formulado diversas consultas a los Estados participantes y a un grupo de unos treinta asesores del más alto nivel y ha organizado varias reuniones preparatorias. Uno de los consultores que ha asesorado a la Unesco ha sido el doctor Ricardo Díez Hochleitner, subsecretario de Educación y Ciencia, quien presidió, además, uno de los Comités internacionales que prepararon el principal docu-

mento de trabajo de la Conferencia: *La política científica y los Estados europeos* (1).

Al mismo tiempo, la Unesco había pedido a los Estados participantes que prepararan, de acuerdo con unas directivas que los hacían comparables, un resumen nacional de la situación presente y de las perspectivas de la política científica y que cumplimentaran un cuestionario estadístico referido al año 1967. De esta forma pudo poner a disposición de los delegados dos documentos informativos de gran interés: a), *Las políticas científicas nacionales en Europa* (2), y b), *Estadísticas sobre las actividades de investigación y desarrollo experimental, 1697* (3).

Un Comité de expertos gubernamentales, que se reunió en París dos meses antes de la Conferencia ayudó a la Secretaría de la Unesco a preparar un documento de trabajo resumido, que contiene una lista de *Temas de debate* (4). La Conferencia utilizó también el documento preparado, a petición del director general de la Unesco, por la Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas, bajo el título *La política científica en Europa desde el punto de vista de los órganos nacionales encargados de formular la política económica* (5).

Por último, fue puesta a disposición de los delegados una evaluación de los resultados obtenidos en la experiencia realizada por tres Estados participantes (Checoslovaquia, España y Noruega) para la utilización de los modelos matemáticos en las proyecciones del personal calificado para ciencia y tecnología.

## ORDEN DEL DIA

El orden del día de la Conferencia incluía los siguientes puntos para discusión:

1. Tendencias generales de las políticas científicas en Europa.

a) Problemas de selección, formación y utilización de los hombres de ciencia y de los ingenieros.

b) Selección de los órdenes de prioridad nacionales en materia de investigación científica, en función de los objetivos del desarrollo económico, social y cultural.

2. Problemas de organización de la investigación fundamental en Europa.

a) En el plano nacional.

b) En el plano regional.

Cada uno de estos cuatro puntos, que habían sido sugeridos por la reunión de expertos de Bucarest para ser incluidos en la agenda de la Conferencia, fueron objeto de un capítulo com-

(1) Unesco-MINESPOL-3.

(2) Publicado como núm. 17 de la colección «Etudes et documents de politique scientifique», Unesco, 1969.

(3) Unesco-MINESPOL-5.

(4) Unesco-MINESPOL-6.

(5) Unesco-MINESPOL-4.

pleto del principal documento de trabajo ya mencionado.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación se recogen las principales conclusiones y recomendaciones de la Conferencia tal como fueron adoptadas en la sesión de clausura. Están agrupadas en cinco partes, cuatro de las cuales se refieren a los cuatro puntos mencionados del orden del día, y una final, con las recomendaciones de carácter general.

### PARTE I. LA SELECCION, FORMACION Y UTILIZACION DE LOS CIENTIFICOS Y DE LOS INGENIEROS

La Conferencia recomienda:

#### A) A los Estados miembros

— Que, en relación con los planes de estudio de las ciencias en todas las fases del proceso educativo, con la eficacia funcional del personal científico y tecnológico ya existente, con las estadísticas de la ciencia y la tecnología y con la información científica y técnica, los Estados miembros adopten las siguientes medidas:

##### a) PLANES DE ESTUDIO

Ampliar la base tanto cultural como científica de la enseñanza dispensada en ciencia y tecnología, así como reforzar los elementos científicos y tecnológicos dispensados a los que siguen estudios de letras y ciencias sociales.

##### b) EFICACIA

Mejorar las posibilidades de que los científicos y tecnólogos puedan mantenerse al tanto del progreso de sus propias disciplinas y otras conexas, por medios tales como los siguientes:

Orientación profesional continua, desarrollo profesional, perfeccionamiento durante el servicio, cursos de repaso y conferencias, así como una mayor flexibilidad en el sentido de que estén preparados para pasar no sólo de una disciplina a otra, sino de un sector de actividad nacional y de un tipo de ocupación a otro (por ejemplo: investigación y desarrollo experimental [I D], producción, gestión general).

##### c) ESTADÍSTICAS

Mejorar las estadísticas nacionales relativas a la ciencia y la tecnología, con el fin de facilitar, en una forma internacionalmente comprensible, todo detalle importante tanto sobre el número y las características pertinentes del personal capacitado, como sobre sus actividades profesionales.

##### d) INFORMACIÓN

Establecer y mantener, gracias a una información continua y cada vez mejor, un equilibrio óptimo entre

la oferta y la demanda, en estrecha relación con las posibilidades de empleo del personal altamente calificado.

#### B) A la Unesco

— Que la Unesco estudie la posibilidad de:

a) Continuar y ampliar el suministro de información, en términos comparables, sobre las necesidades de los Estados miembros en relación con el potencial humano científico y tecnológico, incluyendo, en particular, información sobre:

Los problemas planteados.

Las técnicas aplicadas (tales como la formulación de modelos matemáticos).

La experiencia adquirida en esa materia por los Estados miembros europeos.

b) Facilitar el intercambio sobre esas materias, también en términos comparables, entre quienes desempeñan funciones especiales en cada país en la política científica, el planeamiento del potencial humano y la enseñanza de la ciencia y la tecnología;

c) Estimular a los Estados miembros a estudiar y mejorar las conexiones esenciales entre la política científica, por una parte, y el planeamiento de la enseñanza y de los recursos humanos, por otra.

d) Ayudar a los Estados miembros a establecer las bases de comparabilidad de los diplomas de ciencia y tecnología y a definir los criterios generales que permitan la determinación de su equivalencia en el plano europeo, teniendo debidamente en cuenta los problemas de terminología.

e) Organizar estudios sobre nuevas materias o sobre temas interdisciplinarios o multidisciplinarios que ofrezcan perspectivas de progresos científicos importantes, estudios que estarán abiertos a los jóvenes científicos y tecnólogos de porvenir procedentes de otros Estados miembros.

#### C) A otras organizaciones internacionales (gubernamentales y no gubernamentales)

— Que a las demás organizaciones internacionales, y entre ellas las del sistema de las Naciones Unidas, que tienen competencia y experiencia en esta materia, se les informe de las recomendaciones precedentes y se les invite a colaborar con la Unesco en todas las actividades pertinentes.

### PARTE II. LA SELECCION DE LOS ORDENES DE PRIORIDAD NACIONALES EN MATERIA DE INVESTIGACION CIENTIFICA, EN FUNCION DE LOS OBJETIVOS DEL DESARROLLO ECONOMICO, SOCIAL Y CULTURAL

La Conferencia formula las siguientes Conclusiones:

— La formulación y la aplicación de una política científica requiere el establecimiento, en el nivel gubernamental, de un mecanismo adecuado, capaz de formular una estrategia para el desarrollo científico y tecnológico, teniendo en cuenta los objetivos económicos y sociales.

— La política científica, como cualquier otra política, debe responder a los progresos y a la evolución de las necesidades, por ejemplo al imperativo actual

de mantener la calidad de la vida. Esto puede traer consigo un cambio en la distribución de los recursos financieros y humanos que, en algunos casos, plantea problemas relacionados con la reorientación de la actividad científica, ya sea fundamental o aplicada.

— Entre los requisitos previos para dicho planeamiento dinámico figuran los siguientes:

a) Análisis del potencial científico y técnico, con inclusión de las estadísticas de la ciencia y la tecnología. Los métodos de acopio de datos deben perfeccionarse con miras a obtener estadísticas comparables de un país a otro.

b) Exámenes de la situación y de las posibles tendencias en determinados sectores de la investigación.

c) Preparación de técnicas de sistemas como medios auxiliares, tanto para la planificación como para la administración de los programas de I & D, incluida la investigación fundamental en la medida de lo posible.

d) Mejoramiento de la comprensión del funcionamiento de los sistemas de I & D, de las condiciones en las que se desenvuelven, de su relación con la sociedad, etc. (ciencia de la ciencia).

— Los sistemas de información científica y técnica desempeñan un papel vital para contribuir a la actualización de los potenciales nacionales de investigación y, en particular, para la utilización efectiva de sus resultados.

Y, por todo ello, recomienda:

#### A) A los Estados miembros

— Que los Estados miembros:

a) Definan los objetivos nacionales a largo plazo con suficiente claridad para que sean debidamente tenidos en cuenta en el establecimiento de las políticas científicas nacionales.

b) Emprendan en el nivel de sus organismos directores de la política científica nacional y con la colaboración de todas las categorías de interesados, un examen de las condiciones óptimas de organización y financiamiento de la investigación fundamental en su propio país, teniendo en cuenta la experiencia de otros países europeos.

#### B) A la Unesco

— Que la Unesco adopte, en colaboración con las demás organizaciones internacionales interesadas, las medidas indicadas a continuación, incluida la realización de los estudios necesarios:

a) Armonización de los métodos de establecimiento de estadísticas de la ciencia, de los países de Europa, teniendo en cuenta la necesidad de su aplicación en escala mundial.

b) Organización de reuniones de expertos para examinar la situación y las tendencias actuales en diversas esferas de investigación.

c) Organización de conferencias de especialistas y de expertos gubernamentales para examinar los progresos actuales y las futuras aplicaciones de las técnicas de sistemas, en particular en materia de previsión científica y tecnológica.

d) Organización de reuniones de los responsables de la política científica para cambiar ideas sobre los progresos recientes en la política científica, con objeto, entre otras cosas, de definir temas apropiados para las conferencias ministeriales.

### PARTE III. ASPECTOS NACIONALES DE LA INVESTIGACION FUNDAMENTAL

La Conferencia formula la siguiente *Conclusión* :

— Declara que la investigación fundamental desempeña el papel de motor intelectual del complejo proceso que es la base del progreso cultural, social y económico de las naciones, y, por consiguiente, *estima* :

1) Que todos los países deben proseguir, al menos en cierta medida, la investigación fundamental, orientada o no, en todas las esferas de la ciencia, incluso en las que en apariencia estén lejos de cualquier aplicación práctica o tecnológica.

2) Que la investigación fundamental es una condición esencial para la constitución de equipos de investigadores competentes que puedan encargarse de los trabajos de investigación aplicada destinados a satisfacer las necesidades del desarrollo del país.

3) Que, a largo plazo, sería nefasto, tanto para el desarrollo como para el equilibrio de las sociedades modernas, prestar una atención exclusiva a la productividad inmediata del sistema nacional de I & D, o no conceder el debido interés a la importante función social que desempeña la investigación fundamental libre y desinteresada.

Y por lo mismo *recomienda* :

#### A) A los Estados miembros

— Que los Estados miembros :

a) Examinen en el nivel de los organismos de política científica en sus países respectivos cuáles serían las medidas más apropiadas para facilitar :

1) Un enfoque pluridisciplinario de los problemas relativos a la investigación fundamental.

2) La participación de investigadores dedicados activamente a la investigación, en la administración de la investigación y en la selección de los temas de investigación (en particular en el caso de la investigación fundamental).

3) El perfeccionamiento permanente del personal de investigación.

4) La movilidad en la carrera científica dentro de cada país.

b) Que velen por que las medidas propuestas con miras a facilitar las actividades antes mencionadas se adopten tan pronto como sea posible.

Inviten a las Universidades a estudiar la conveniencia de crear una sección encargada de la organización y de la gestión de la investigación fundamental.

Velen por que sus investigaciones abarquen todas las esferas de la ciencia, por lo menos en un cierto grado.

Presten especial atención a las investigaciones en la esfera de la educación y en las disciplinas conexas.

Proporcionen a todos los medios interesados, en particular a las Universidades y a los otros establecimientos de enseñanza superior, así como a las organizaciones nacionales de investigación fundamental, la posibilidad de participar activamente en la formulación de la política científica internacional.

Traten de aunar, en la medida de lo posible, el esfuerzo nacional de investigación fundamental en una esfera determinada con los esfuerzos de uno o varios países, cuando el interés científico o la importancia de los medios necesarios lo aconseje.

Incluyan en la lista de los objetivos nacionales en materia de investigación un cierto número de temas que se refieran a problemas de interés prioritario para los países en vías de desarrollo; esos temas deberían

escogerse de preferencia en consulta con los países interesados, así como con las instituciones especializadas competentes.

#### B) A la Unesco

— Que la Unesco, teniendo en cuenta los trabajos realizados por otras organizaciones internacionales :

a) Emprenda, con la ayuda de los Estados miembros europeos que lo deseen, y cuidando de asociar a la empresa todas las categorías de personas interesadas (encargados de las políticas científica, social, cultural y educativa; investigadores, personal docente, estudiantes) un estudio sobre la organización institucional y el financiamiento de la investigación fundamental en el plano nacional.

b) Convoque reuniones restringidas de expertos en la organización y los métodos utilizados por la investigación fundamental, limitando cada una de estas reuniones a un tema concreto de las ciencias.

c) Continúe prestando ayuda a los Estados miembros que la pidan para la gestión de la investigación fundamental en las Universidades.

d) Conceda, en el programa de política científica de la Unesco, una alta prioridad a los trabajos relativos :

1) Al acopio y tratamiento de los datos que permitan evaluar las condiciones de eficacia del trabajo de los equipos de investigación.

2) Al inventario y al tratamiento de los datos relativos al inventario del potencial científico y técnico nacional.

3) A un estudio sobre la oportunidad y la posibilidad de preparar, en cooperación con la Organización Internacional del Trabajo, una recomendación internacional sobre la condición jurídica y social y profesional de los trabajadores científicos.

e) Favorezca los intercambios de resultados de experiencias entre los Estados miembros europeos interesados, respecto de los problemas que plantea la determinación de las prioridades en la investigación fundamental, especialmente con motivo de las reuniones internacionales convocadas periódicamente por la Organización a las que asistan expertos gubernamentales en política científica, directores de la investigación industrial y directores de la investigación universitaria.

f) Emprenda estudios encaminados a establecer criterios seguros para determinar los órdenes de prioridades en materia de investigación fundamental.

### PARTE IV. LA COOPERACION EUROPEA EN LA INVESTIGACION FUNDAMENTAL

La Conferencia, deseosa de intensificar la cooperación europea en la esfera de la ciencia y la tecnología, *recomienda* :

#### A) A los Estados europeos

— Que los Estados europeos :

a) Fomenten la cooperación entre las instituciones europeas de investigación para la preparación de proyectos comunes.

b) Intensifiquen y amplíen los contactos personales y los intercambios entre los científicos de los diversos países de Europa mediante reuniones, seminarios y viajes de estudio cortos y largos, dejando a cada

país en libertad de organizar y administrar sus planes de intercambio internacional como lo crea más conveniente, y de aumentar en proporción los fondos dedicados a ese propósito.

c) Intensifiquen el canje de informaciones científicas y técnicas sobre los resultados de las investigaciones y sobre los programas de investigación en vías de ejecución o en proyecto en los países europeos.

d) Emprendan un estudio de un sistema general y perfeccionado de información científica y técnica, integrado en un sistema mundial, especialmente en las esferas de la investigación fundamental en las cuales los progresos son excepcionalmente rápidos y la cooperación más fructífera.

e) Emprendan estudios colectivos sobre la metodología de la gestión de la investigación, la previsión tecnológica y científica, la formación de personal científico, etc.

f) Cooperen para llegar a:

1) Cierta normalización de los conceptos, la terminología y los programas utilizados en los sistemas de información científica y técnica, y a

2) Una mayor compatibilidad y comparabilidad de las infraestructuras en que se fundan tales sistemas (con inclusión de asuntos tales como los títulos y grados del personal científico empleado).

## B) A la Unesco

— Que la Unesco tome las medidas siguientes relativas a los mecanismos y a la aplicación de la cooperación científica europea:

### MECANISMOS DE COOPERACIÓN

a) Convocar a intervalos apropiados conferencias de los ministros europeos encargados de la política científica.

b) Convocar reuniones de expertos gubernamentales y de otra clase para asesorar sobre los diversos aspectos de la cooperación científica europea, incluida sobre todo la posibilidad de concertar acuerdos internacionales con ese fin.

c) Crear en la Secretaría de la Unesco un órgano adecuado, que actuaría como oficina regional para la cooperación científica europea y proporcionar servicios de secretaría y administrativos para esa cooperación.

d) Examinar las posibilidades de publicar, en colaboración con otras organizaciones, un boletín especial sobre la ciencia en Europa y preparar su contenido, quedando entendido que la principal finalidad de dicho boletín sería informar a los Estados, las organizaciones científicas y los hombres de ciencia sobre la colaboración científica en la región europea.

### APLICACIÓN DE LA COOPERACIÓN

e) Empezar, junto con los órganos nacionales y las organizaciones internacionales competentes, un estudio sistemático y colectivo de los grupos de problemas más importantes para la colaboración europea en la esfera de la investigación y el desarrollo experimental.

f) Organizar una red europea de instituciones de investigación y de escuelas superiores en los diferentes sectores de la investigación fundamental, a fin de:

1) Conseguir una cooperación eficaz en determinadas ramas de la ciencia o ejecutar proyectos comunes de carácter multidisciplinario.

2) Establecer criterios aplicables a la admisión de instituciones en esa red, previa recomendación de un grupo de expertos, siendo una condición esencial para

la admisión, la ejecución de trabajos que puedan considerarse avanzados, tanto desde el punto de vista nacional como desde el regional.

g) Publicar regularmente, dentro del programa de formación en el extranjero, una lista de los seminarios y cursos de verano científicos europeos de vocación internacional.

h) Convocar, al amparo de los programas internacionales de cooperación científica ejecutados por la Unesco, reuniones de expertos para fomentar la normalización de los métodos de experimentación y de los sistemas de instrumentos utilizados en la investigación fundamental en la esfera de las ciencias naturales que permitan un intercambio de opiniones sobre los procedimientos más económicos para ello y sienten las bases de la cooperación europea en esa esfera.

i) Preparar un programa de ecología centrado principalmente en la evolución actual del medio en Europa y estudiar la posibilidad de aplicarlo, en cooperación con las organizaciones científicas internacionales competentes.

j) Estudiar, en colaboración con la Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa, la Oficina Internacional del Trabajo y otras organizaciones internacionales interesadas, los problemas mesológicos de la moderna sociedad industrializada y tomar medidas para organizar un intercambio no comercial de los resultados científicos logrados en esta esfera concreta.

## PARTE V. RECOMENDACIONES GENERALES

La Conferencia, habiendo examinado ciertos problemas urgentes relativos a la política científica nacional e internacional de los Estados miembros europeos no vinculados directamente con un punto concreto de su orden del día, formula las conclusiones y recomendaciones siguientes:

### I. Cooperación entre los países europeos y los países en vías de desarrollo en la esfera de la ciencia y la tecnología

Tiene en cuenta las recomendaciones de las anteriores conferencias regionales organizadas por la Unesco sobre la aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo.

Recuerda la importancia que se ha concedido en los países en vías de desarrollo a los problemas del fomento de la ciencia y la tecnología, durante la preparación del Segundo Decenio para el Desarrollo.

Subraya la necesidad de intensificar aún más la ayuda a los países en vías de desarrollo en las esferas de la ciencia y de la tecnología, con miras a acelerar su armónico desarrollo económico y social, y, por todo ello,

#### RECOMIENDA

##### A) A los Estados europeos

— Que los Estados europeos:

Inciten a sus Universidades, instituciones científicas y hombres de ciencia:

a) A ampliar lo más posible su cooperación con las instituciones científicas de los países en vías de desarrollo.

b) A facilitar el intercambio de científicos mediante nombramientos de asociados o de invitados, mediante nombramientos dobles o mediante otros procedimientos.

## B) A la Unesco

— Que la Unesco:

a) Conceda en su asistencia al desarrollo más atención a las actividades encaminadas a fomentar la ciencia y la tecnología y a estimular las instituciones y el personal científicos en los países en vías de desarrollo, mediante la cooperación multilateral y bilateral.

b) Haga cuanto esté a su alcance para lograr establecer una tipología del desarrollo tecnológico en los países en vías de desarrollo.

c) Aliente y apoye la participación eficaz de los países en vías de desarrollo en proyectos de investigaciones internacionales a largo plazo, tales como los de oceanografía, hidrología, «El hombre y la biosfera», el UNISIST, etc.

## II. Papel de las ciencias fundamentales en la evolución de las sociedades y de las condiciones de vida del hombre

### RECOMENDACIONES

Teniendo presente la profundidad e importancia de los problemas morales, sociales y económicos que plantean los progresos rápidos de los conocimientos y de sus posibilidades de aplicación.

Reconociendo la importancia que la ciencia reviste para el progreso de la humanidad; pero teniendo presente la existencia en muchos medios de una verdadera inquietud a propósito de la influencia de los progresos científicos en la evolución de las sociedades actuales y considerando que tal inquietud llega a ve-

ces a tomar la forma extrema de verdaderos movimientos anticientíficos.

Creiendo en la utilidad de una confrontación sincera de puntos de vista entre los representantes de las ciencias naturales y, en particular, de los físicos y biólogos, con los representantes de las ciencias sociales, de las ciencias políticas y de los medios de información.

*Recomienda* que la Unesco:

a) Estudie, con la colaboración de grupos científicos europeos apropiados, la posibilidad de convocar una reunión de expertos, en la que participen representantes de las grandes organizaciones nacionales e internacionales que se ocupan de la ciencia fundamental y aplicada, y representantes calificados de los medios científicos y culturales y de la opinión pública.

b) Proyecte esta reunión de expertos como un debate franco y abierto sobre el papel de las ciencias fundamentales (matemáticas, física, biología, etc.) en la evolución de las sociedades y en la de las condiciones de vida del hombre y como una posible previsión del futuro en esta esfera.

## III. Publicación del documento principal de trabajo de la Conferencia

### RECOMENDACIÓN

Estimando que el documento de trabajo titulado «La política científica y los Estados europeos» (ref. Unesco-MINESPOL-3) constituye un instrumento de trabajo muy útil para los dirigentes encargados de la política científica nacional, y en especial para los responsables de preparar las decisiones.

Recomienda que la Unesco tome las disposiciones necesarias para publicar ese documento, acompañado de las conclusiones y recomendaciones aprobadas por la Conferencia y vele por su más amplia difusión en los Estados miembros de la Organización.



## Conferencia de la Unesco sobre aspectos institucionales, administrativos y financieros de las políticas culturales

«El balance de la reunión de la Unesco sobre los aspectos institucionales administrativos y financieros de las políticas culturales es altamente positivo y las resoluciones adoptadas por las Delegaciones de 85 países permitirán a todos los Estados miembros dedicar a la vida cultural el mismo esfuerzo que han dedicado al desarrollo de la educación en los últimos quince años», dijo René Maheu, a propósito de la reunión celebrada en Venecia del 24 de agosto al 2 de septiembre, con la participación de 450 delegados, y entre ellos 46 ministros de educación y asuntos culturales.

La delegación española fue presidida por el ministro de Educación y Ciencia, profesor Villar Palasí, y otras personalidades, entre las que se encontraba el secretario general técnico de Educación y Ciencia, señor Segú y Martín.

Los países reconocen la responsabilidad y el papel del Estado en el fomento del esfuerzo creador y de la elevación del nivel cultural. Pero si bien es fácil aumentar el consumo de los bienes culturales por las facilidades de reproducción de las obras de arte y el empleo de los medios de comunicación que llegan a todas las clases sociales, resulta mucho más difícil asegurar el impulso creador y la calidad de la producción.

Es una posición que ha venido acompañada de un temor muy serio dimanante de la posesión de medios gigantescos de difusión, casi exclusivamente en manos de los países más industrializados. Si no se «valorizan los elementos originales de nuestras culturas, correríamos el riesgo de que las influencias exteriores las destruyan o las desnaturalicen». De aquí la urgencia de plantear las bases del papel que les ha de corresponder para que contribuyan a elevar el nivel cultural de las poblaciones, respetando y asegurando el derecho de todos a participar en la vida cultural de la humanidad.

Don Emilio Garrigues, de la Delegación española, denunció los peligros del dinamismo de la sociedad industrial, que en gran medida desconoce la dignidad del artista, que con frecuencia vive en una atmósfera de zozobra y de inquietud. «Un proceso eminentemente cultural exige un cierto grado de despojo, abnegación, austeridad, pureza, soledad, que son el polo opuesto de la sociedad industrial y de la cultura de masa.»

El profesor Artur F. Ferreira Reis, jefe de la Delegación del Brasil, se levantó contra la idea de un control excesivo del Estado que podría llegar a impedir una verdadera actividad creadora de los artistas y de las entidades ocupadas en la labor cultural.

Los debates se celebraron sobre la base de una serie de encuestas realizadas por la Unesco en los tres últimos años, y si bien todos los Gobiernos favorecen la vida cultural, el número de personas que disfrutan del teatro, de la música, de las artes visuales representa una proporción muy reducida de la población, y el caso se agrava ante el impulso de muchos intereses comerciales que han fomentado un tipo de esparcimiento destinado al gran público «que no siempre tiene un valor cultural».

Tanto en los países industrializados como en los que se hallan en pleno período de desarrollo económico y social existe una noción muy clara sobre la necesidad de proteger los valores culturales, pero tales problemas no tienen un carácter tan urgente ni tan evidente como los de la salud y los de la educación.

La conferencia no llegó a formular una definición de *cultura*, debido a que adquiere formas tan diversas según los países y según las situaciones económicas y sociales, pero sí se ha logrado un amplio consentimiento sobre los aspectos institucionales, administrativos y de financiamiento

que han quedado muy descuidados durante los últimos decenios. La conferencia ha estudiado el problema a la luz de lo que será el mundo dentro de quince o veinte años, y en este sentido la cultura puede darnos criterios importantes y ante todo la respuesta a la pregunta, ¿para qué se educa al niño?

Se señaló también que es sumamente importante dar un contenido cultural y artístico a la educación para frenar la tendencia excesiva a considerar la enseñanza en sus aspectos utilitarios. La calidad y la armonía de la vida—dicen las resoluciones—dependen en gran medida de la manera cómo se desarrollen en los niños y en los jóvenes las aptitudes creadoras y la sensibilidad estética... Para que el público exija una arquitectura más bella, habitaciones y alojamientos mejor concebidos necesita una educación que le permita distinguir lo bueno de lo malo.

Se condenó también el aislamiento cultural, pero al propio tiempo denunció ataques que se prodigan contra las culturas originales y reclamó protección para las comunidades étnicas y lingüísticas.

La conferencia destacó la libertad del artista como un derecho fundamental del hombre que al mismo tiempo sirve al interés general como antídoto a una burocratización estéril y como estímulo para la crítica constructiva, la iniciativa y la innovación de la sociedad.

#### **ENTREVISTA CON EL SECRETARIO GENERAL TECNICO DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA SOBRE LA CONFERENCIA DE POLITICA CULTURAL**

—¿Tiene especial significado el que la Unesco haya dedicado una conferencia a la política cultural en vísperas de la iniciación de la segunda década del desarrollo? ¿Supone esto una voluntad por parte de la Unesco de incrementar su acción en el plano cultural?

—*El objetivo último de la Unesco es el de contribuir a la paz mediante la cooperación internacional en las esferas de la educación, la ciencia, la cultura y la información. La conferencia de Venecia ha contribuido a que en la XVI Reunión de la Conferencia General de la Unesco se preste mayor atención al tema de la cultura. El propio director general de la Unesco, en la presentación del Plan para mil novecientos setenta y uno-mil novecientos setenta y seis, ha expresado su profundo convencimiento de que la vocación de la Unesco es esencialmente cultural y que su centro de gravedad está llamado a desplazarse en un futuro más o menos lejano de la educación, donde ahora se encuentra, a la ciencia, y más tarde, de la ciencia a la cultura.*

—Uno de los temas fundamentales de la conferencia fue el del derecho a la cultura. ¿Cuáles han sido las principales conclusiones a que se ha llegado en esta materia?

—*La conferencia ha ratificado el derecho inalienable del hombre al acceso a los bienes culturales, y dado que los estudios de las culturas despiertan cada vez mayor interés, la Unesco insistirá en el ahondamiento ético y en los aspectos contemporáneos de ciertos conjuntos culturales. La conferencia ha convenido realizar estudios sobre la civilización del Asia contemporánea con objeto de apreciar la influencia de las culturas orientales en la construcción de sociedades modernas. Un gran esfuerzo se dedicará al estudio de las culturas árabes y africanas, así como a las culturas de América Latina.*

*Se propone también la organización, atendiendo una recomendación de su consejo ejecutivo, emprender un profundo estudio de las culturas autóctonas de América y su supervivencia e impacto en la cultura y la vida contemporáneas de la región.*

*Finalmente, en el campo de las culturas europeas, se continuarán los análisis de las culturas balcánicas y del Sudeste, de las escandinavas y se iniciarán los estudios de las culturas eslavas.*

—Ante la necesidad de dar un contenido cultural a la educación para contrarrestar los efectos de una formación excesivamente práctica, ¿qué posturas se tomaron entre los asistentes a la conferencia?

—*Ya he citado en la respuesta anterior la serie de estudios que la Unesco va a realizar a lo largo del periodo mil novecientos setenta y uno-mil novecientos setenta y seis en el plano de la cultura. Quedó plenamente aceptado que estos estudios deben intensificarse cada día más y por ello se precisó que la Unesco destine cantidades crecientes a su financiación.*

—La incomunicación y el aislamiento entre culturas muy lejanas y diversas ya no es posible a estas alturas, ¿cómo debe ser, pues, el acercamiento entre los diferentes grupos culturales?

—*Los estudios de la Unesco sobre las diversas culturas europeas, africanas, del Asia, etcétera, contribuirán a un mejor conocimiento entre los pueblos, factor fundamental para la comprensión y convivencia internacional.*

*El acercamiento entre grupos culturales se facilita indudablemente por la extensión de los medios de comunicación de masas y las mayores facilidades en los desplazamientos. La Unesco propugna en sus programas futuros una serie de actividades en torno a la difusión internacional de la cultura, tales como la publicación, a precio reducido, de ediciones de arte y obras literarias para la juventud; el incremento de las traducciones y el mejoramiento de su calidad; la extensión a la música, al cinematógrafo y al teatro del proyecto titulado «Los itinerarios del arte contemporáneo», que se iniciará el próximo año con una exposición dedicada a las artes plásticas.*

—La educación permanente ofrece, sin duda, muchas posibilidades para el enriquecimiento cultural del hombre, ¿se abordó este tema en el seno de la conferencia?

—El tema de la educación permanente ha sido debatido y contemplado en todas sus facetas. Es evidente que la educación permanente no puede ni debe limitarse a una simple alfabetización o una ampliación de la enseñanza básica recibida en la infancia. Se extiende a un haz de actividades derivadas de las necesidades de los adultos como personas miembros de una comunidad. La educación permanente incluye actividades tales como clases, visitas a monumentos, museos, exposiciones, clubs de cultura, teatro, cine-fórum, música y grupos de diálogo, discusión y estudio, todo lo cual, evidentemente, enriquece al hombre en el aspecto cultural.

El tema fue abordado por la conferencia, que preconizó la intensificación de estas actividades formativas.

—Parecen ya inseparables los conceptos de cultura, en su sentido más amplio, y educación para el ocio; ¿se plantearon los asistentes a la conferencia todas las posibilidades culturales que de la utilización adecuada del ocio puede derivarse?

—La adecuada utilización del tiempo libre es un problema que preocupa a educadores y sociólogos. Es evidente que el aumento del ocio plantea problemas educativos, pues lo mismo puede dedicarse a actividades nobles como a acciones degradantes. De aquí la imperiosa necesidad de educar a la masa a través de una acción

cultural que le permita gustar de los bienes del espíritu. Consciente de ello, la conferencia examinó con rigor las medidas a adoptar para la correcta utilización del tiempo libre que, en definitiva, se concretan en una intensificación de la acción cultural en sentido amplio.

—La conferencia no llegó a formular un concepto de cultura. Sin embargo, uno de los problemas básicos de las políticas culturales es el de la determinación de sus objetivos de acción. ¿Ha sido este problema abordado en la conferencia?

—El objetivo de una política cultural podría sintetizarse en la elevación de la capacidad de proyección e integración plena del hombre en la comunidad social. El problema, de ambicioso horizonte, ha sido objeto de análisis y discusión y creo que los intercambios de experiencias y criterios han sido muy útiles para todos.

—Finalmente, ¿cuáles son, a su juicio, las perspectivas de una política cultural en nuestro país?

—Sinceramente, creo que las perspectivas son ilimitadas. La elevación de las tasas de escolaridad en todos los grados, del nivel de vida y el aumento consiguiente del tiempo libre exigen que nos planteemos seriamente una política cultural nacional. La tarea no es exclusiva del Ministerio de Educación y Ciencia, que ha de contar con la colaboración decidida de la sociedad entera.



## Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la OEI y Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación

Del 6 al 12 de octubre, en Madrid, Toledo y Barcelona, se han realizado la III Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la Oficina de Educación Iberoamericana y la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Asistieron cinco ministros de Educación (Argentina, Colombia, Costa Rica, España y Guatemala); cuatro subsecretarios (Bolivia, Chile, El Salvador y Honduras); el secretario general del Ministerio de Educación del Brasil, el jefe de la División de Español y Cultura de Filipinas, el director de Organismos Internacionales del Ministerio de Educación del Ecuador y el rector de la Universidad de Lisboa y vicepresidente del Instituto de Alta Cultura de Portugal, además de los miembros de las representaciones permanentes ante el Consejo Directivo de la OEI, el subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia de España, siete representantes de la Secretaría de la OEI y ocho observadores de organismos intergubernamentales e internacionales.

El acto inaugural tuvo lugar en el hospital Tavera, de Toledo, el 6 de octubre. Hizo uso de la palabra en primer lugar el secretario general de la OEI, don Rodolfo Barón Castro, quien se refirió en su discurso a la evolución de la OEI.

A continuación habló el ministro colombiano don Luis Carlos Galán. Uno de los aspectos más sobresalientes de su intervención fue el siguiente: «... No creemos que nuestros caminos de reforma puedan ser uniformes. Pero las afinidades en la sustancia son ostensibles. En Colombia, por ejemplo, nos proponemos realizar también una reforma educativa. Sabemos que las circunstancias específicas de nuestro sistema educativo exigen procedimientos, criterios y soluciones peculiares. Sin embargo, sería contradictorio que una

reforma inspirada en anhelos de integración se concibiera aislada de quienes han tenido o tienen inspiraciones análogas... Con sincero respeto a la experiencia y autoridad de todos ustedes me atrevo a creer que la Oficina de Educación Iberoamericana debe cumplir una nueva misión, muy concreta y útil, en la divulgación de las diversas reformas educativas de nuestros países...»

Seguidamente, don Uladislao Gámez Solano, ministro de Educación Pública de Costa Rica, anunció en su discurso, la incorporación de su país a la OEI.

En nombre de la Unesco hizo uso de la palabra don José Blat-Gimeno, quien, entre otros importantes conceptos, dijo: «... La diversidad y complejidad de los problemas que se plantean hoy y que seguirán planteándose en el futuro, a los sistemas educativos, la estrecha conexión que tiene la educación con otros sectores y aspectos de la vida social, el volumen e importancia de las responsabilidades que se confían a los Ministerios de Educación. Estos no pueden limitarse ya exclusivamente a la administración de los centros educativos, escuelas, institutos, universidades. Su campo es ahora mucho más vasto. Una política educativa no puede concebirse, pues, sin una vinculación a una política económica, a una política social, a una política científica y cultural, a una política en favor de la juventud...»

Correspondió a don José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia de España, en su carácter de presidente del Consejo Directivo de la OEI, cerrar el acto inaugural.

El ministro español, después de señalar la necesidad de la corporación internacional en materia educativa y de exponer los puntos más importantes de la reforma española, se refirió a

la OEI destacando que ésta debe iniciar ahora una nueva etapa, «una etapa que tiene que ser de profundización en la acción técnica, coincidiendo con los imperativos de la educación en esta nueva década».

El día 8, en sesión presidida por el subsecretario de Educación y Ciencia de España, don Ricardo Díez Hochleitner, quedó inaugurada la Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación. Se acordó, por unanimidad, designar presidente a don José Luis Villar Palasí y vicepresidentes a los ministros de Argentina, Colombia y Guatemala, señores Cantini, Galán y Maldonado, en ese orden. A continuación hizo uso de la palabra el embajador de Colombia en la Unesco, don Gabriel Betancur Mejía, quien presentó un informe sobre lo acordado por una comisión de expertos de la OEA, el BID, la OEI y la Unesco. Seguidamente se trató sobre el desarrollo de la educación en los países iberoamericanos.

Por otra parte, por unanimidad, quedó aprobada una moción española que, como señalara don Ricardo Díez Hochleitner, tendía «a lograr el mayor éxito de esta asamblea a través de un diálogo sincero, profundo y eficaz». La moción presentada hacía referencia a «lograr una mayor comunicación a través de preguntas candentes, preocupaciones máximas y el conocimiento de situaciones, planteamientos y directrices en materia educativa, en cada uno de nuestros países».

El día 9 presidió las deliberaciones el ministro de Educación de Guatemala, don Alejandro Maldonado Aguirre, continuándose el debate interrumpido en la jornada anterior. Correspondió a don Mauro Ordóñez, director general de la Oficina de Organismos Internacionales de su país, hablar en primer término, explicando que la reforma educativa preocupa al Estado ecuatoriano desde hace once años.

El secretario general del Ministerio de Educación del Brasil, don Mauro Costa Rodríguez, señaló, al iniciar su disertación, que los responsables del analfabetismo no son únicamente los Gobiernos, sino también las colectividades. Hizo hincapié en los alcances de la reforma en su país manifestando que el cambio de estructuras en el Ministerio había sido el primer paso hacia el éxito de la misma. Destacó que, en materia de inversiones, lo importante radica en saber invertir y que los gastos en material educacional, a veces, se dispersan por el solo hecho de no saber manejarse los medios materiales.

Por su parte, don Luis Carlos Galán, ministro de Educación de Colombia, pidió, en su turno, que se idease un método que hiciera posible comunicar las experiencias y plantear la adecuada coordinación entre la Unesco, OEA y OEI, a la vez que se creara una biblioteca básica capaz de recoger todas las reformas educativas iberoamericanas, insistiendo, además, en que la Oficina de Educación Iberoamericana apoye el Convenio Cultural Andrés Bello. El subsecretario español, don Ricardo Díez Hochleitner, hizo una exposición

acerca de la racionalización y el análisis en materia educativa. «No se puede realizar una reforma educacional sin racionalizar el gasto. Este es un problema básico, fundamental», dijo antes de referirse a la necesidad de confrontar las experiencias derivadas de las diversas reformas educativas iberoamericanas. «Un consejo a tiempo, el conocimiento de una experiencia puede ser decisivo para impulsar las propias necesidades o rectificar pasos ya andados pero reversibles...»; al referirse a su experiencia en Hispanoamérica, donde vivió como experto de la Unesco la era de la planificación educativa, recaló la importancia de la intercomunicación permanente como fórmula saludable para los Gobiernos empeñados en mejorar sus estructuras culturales y educativas.

También habló el ministro de Educación y Cultura de la Argentina, don José Luis Cantini, quien señaló la necesidad de dotar a la OEI de los medios indispensables para convertirla en un instrumento flexible, acorde con las necesidades que, en esto hora, experimentan sus Estados miembros, con objeto de aprovechar sus estudios que, entre otros igualmente significativos, pueden evitar erogaciones de dinero y de tiempo, del que tan necesitados están los países iberoamericanos.

El sábado 10 tuvo lugar la última sesión de la conferencia en el Palacio de Fuensalida. Presidió esta última reunión el ministro de Educación de Colombia, don Luis Carlos Galán, quien comenzó cediendo la palabra al representante de Venezuela, embajador Capriles, el que se refirió al papel preponderante que la Oficina de Educación Iberoamericana realiza en el desarrollo de los pueblos de nuestra estirpe, a un lado y a otro del Atlántico.

El subsecretario de Educación y Ciencia de España, don Ricardo Díez Hochleitner, intervino mencionando la visita que, en la tarde del día anterior, hicieron los delegados a las instalaciones del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia y al Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), durante la cual habían podido observar la labor desarrollada en España para la preparación del personal técnico especializado en educación y en la iniciación de los programas de investigación educativa.

«Ser consecuentes con la reforma significa, declaró el subsecretario, tener en cuenta que el gran problema actual consiste en que, en muchos casos, los programas de acción se ven constreñidos por las estructuras existentes, cuando es necesario precisamente lo contrario: que las estructuras estén al servicio de los programas de acción.»

Continuando, dijo: el problema de la Universidad debe ser planteado tanto desde el punto de vista de su calidad y rendimiento como desde el acceso a las estructuras universitarias; es decir, a la plena democratización de la enseñanza supe-

rior. En cuanto a la investigación, señaló que, hasta el momento, los gastos efectuados por la mayoría de los países en una materia tan importante son altamente insuficientes. Acerca de los objetivos de la investigación, insistió en que ésta no podía convertirse en un prurito doctoral. La investigación debe estar, cada vez más, al servicio del desarrollo de la educación y, por tanto, atenta a las materias que requieren la atención inmediata de los hombres.

Refiriéndose a la *obligatoriedad de la enseñanza*, el señor Díez Hochleitner manifestó que en España «hemos extendido la enseñanza obligatoria básica hasta cubrir un período de ocho años, durante los cuales el educando recibe su primera formación. Por cuestiones de financiación nos vimos obligados a limitarnos en este aspecto, pero a partir de 1980, la Ley de Educación contempla la necesidad de extender la enseñanza gratuita hasta los diecisiete años de edad, de modo que también el bachillerato se convierta en materia accesible a la mayor parte de la población escolar del país.»

A continuación, la asamblea escuchó al representante del Brasil, el secretario general del Ministerio de Educación, don Mauro Costa Rodríguez, quien se refirió a *los problemas financieros que afectan* a los programas para el desarrollo de la educación.

El rector de la Universidad de Lisboa, don Fernando Carvalho, quien, entre otros conceptos igualmente interesantes, dijo que la «Universidad de esta hora del mundo iberoamericano debe tomar plena conciencia de que su presencia es más necesaria que nunca entre las comunidades nacionales. Ha de crear carreras, como lo hizo la de Portugal, con el objeto de brindar mayor perfección a los técnicos que antes debían conformarse con modestas aspiraciones de grado medio y que, quizá por no alcanzar las aulas universitarias, quedaban definitivamente frustrados.»

El director de Enseñanza Superior del Ministerio de Educación del Brasil, mencionó a la reforma universitaria en que está empeñado su país desde 1968, con la introducción de carreras de formación profesional. Esas carreras permiten la preparación de técnicos con un elevado grado de cultura y de sabiduría en sus respectivas profesiones, de modo que pueden hacer frente a la demanda de los mercados de trabajo nacionales

—tan distintos entre sí—, como lo son, a grandes rasgos, los del Centro, Nordeste y Norte Amazónico, en un tiempo en que las técnicas más avanzadas se imponen en la industrialización.

Citando cifras, resumió los programas educativos del Brasil, diciendo que por ahora, en virtud del alto número de aspirantes y la relativamente baja cantidad de plazas disponibles, su país se ve forzado a mantener los exámenes selectivos, ya que si en 1964 se contaba con 140.000 estudiantes universitarios, en 1970 la cantidad de los mismos se ha elevado hasta los 400.000.

Concedido el uso de la palabra a los observadores de los organismos internacionales e intergubernamentales presentes en las sesiones, habló en primer término don Gaspar Gómez de la Serna, del CIME, quien ofreció la colaboración del mismo a la OEI con objeto de que los países iberoamericanos puedan contratar personal especializado en educación superior de modo que dicha contratación resulte rentable para todas las partes interesadas.

Peter Frankel, de la Fundación Ford, anunció que su institución está dispuesta a colaborar, concediendo becas en la formación de especialistas en economía y planificación de la educación de acuerdo a los términos de la Ley de Educación Española.

Elgar Millares, del Instituto Internacional para los Estudios de la Educación, dijo que su organización ha estado informando, desde 1969, con toda seriedad y corrección científicas acerca de los problemas educativos mundiales como, de igual modo, sobre la actitud de la juventud estudiantil de nuestra época.

El representante de la Unesco señaló su complacencia por las tareas mancomunadas que sus diversos departamentos especializados han desarrollado con la Oficina de Educación Iberoamericana, como en el caso del estudio sobre equiparación de títulos y equivalencia de estudios.

El 12 de octubre, día de la Hispanidad, la III Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la OEI y la Conferencia de Ministros de Educación organizadas por la Oficina de Educación Iberoamericana fueron clausuradas en la ciudad de Barcelona. En el acto de clausura se firmó el protocolo de admisión de Costa Rica como Estado miembro de la OEI.

## **Discurso del ministro de Educación y Ciencia en la inauguración de la Reunión Extraordinaria del Consejo Directivo de la OEI y Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación**

Nuestros pueblos tienen un largo camino por recorrer: el camino del progreso. Y la educación es, por su propia esencia, una atenta y esperanzadora mirada hacia ese progreso.

Nuestra presencia aquí es prueba patente de la vocación solidaria de nuestros pueblos ante el porvenir; solidaridad tanto más firme cuanto que el proceso histórico que nos ha unido es también el proceso que nos hermana ante la acción común.

Por ello, en esta sesión inaugural de la Conferencia de Ministros Iberoamericanos de Educación y de la III Reunión del Consejo Directivo de la OEI quiero expresar ante todo mi fe en el destino de nuestros pueblos.

Esta comunidad, que sobre lazos sagrados han formado en cinco continentes las poderosas fuerzas de la Historia, no es una comunidad estática, ni nostálgicamente evocadora, sino viva y dinámica; una comunidad a la que todos debemos aportar nuestros esfuerzos y, sobre la base de nuestro común apoyo, recoger los frutos que han de ser la firme garantía del progreso de nuestras naciones.

Con este sentimiento de solidaridad, quiero también agradecerles su presencia, que en el marco del Año Internacional de la Educación y en vísperas de la Conferencia General de la Unesco constituye una prueba más del espíritu de comprensión y cooperación internacional de nuestros países, de ese espíritu cuyo fomento España ha señalado como uno de los fines de la educación en todos sus niveles y modalidades.

España es particularmente consciente de la necesidad de esta cooperación internacional porque nos damos cuenta de que para comprendernos y ayudarnos a nosotros mismos, debemos hacerlo

en colaboración con las demás naciones y especialmente con nuestros países hermanos, cuya problemática educativa está tan ligada a la nuestra.

España ha dado históricamente todo lo que tenía: la fuerza y el empuje de una nación joven que estaba creando en su día las raíces de su cultura, y ahora esta España de hoy, rejuvenecida y siempre hermana vuestra, desea recibir las importantes experiencias que en el plano educativo están realizando actualmente los países iberoamericanos.

Con esta convicción y con este espíritu hemos planteado la reforma de nuestras estructuras educativas. Una reforma que no se concibe como artificial y aislada de la sociedad, sino profundizando en ella sus raíces para que de esta forma, al decir de Costa, « ejerza su acción en las costumbres y sea como una emanación y sedimentación de ellas ».

Hemos puesto en marcha una reforma profunda que, al concebir la educación como una permanente tarea inacabada, está siempre abierta, con firme voluntad de desarrollo, a toda aportación que la vivifique o la perfeccione.

Por eso no son palabras huecas las que han expresado nuestra voluntad de aprender las experiencias de sus países: esta voluntad es una permanente exigencia de la propia dialéctica de nuestra reforma.

España está atenta a las corrientes educativas de América y valora su vigor y su importancia, porque Iberoamérica ha abierto muchos cauces para el progreso de la enseñanza, dando un ejemplo universal en la solución de los grandes problemas educativos.

No ignoramos que la planificación educativa,

tan relevante en la actual coyuntura española, ha alcanzado su madurez en América Latina, donde la II Conferencia Interamericana de Ministros de Educación, celebrada en Lima en 1956, fue la primera conferencia intergubernamental sobre el tema y sentó bases que fueron desarrolladas por el Seminario Interamericano sobre Planeamiento integral de la Educación.

Latinoamérica ha sido también pionera en los estudios sobre relaciones educación-desarrollo y en la financiación educativa, a partir de la Conferencia de Santiago de Chile en 1962.

Realizaciones como las del ICETEX representan un gran avance en las técnicas del crédito educativo y suponen un concepto más moderno de promoción estudiantil.

Todas estas experiencias, unidas a la importancia de los movimientos de alfabetización y a la organización de grandes universidades con una estructura funcionalizada a través de los departamentos, son expresivas de la riqueza e interés de las corrientes educativas iberoamericanas y de la gran deuda que todos los pueblos tienen contraída con los países del hemisferio americano.

Por su parte, España ha iniciado una reforma sin precedentes de su sistema educativo. En la Ley General de Educación, aprobada recientemente por las Cortes, toman cuerpo sistemático y ordenación jurídica los principios que configuraron la etapa crítica de la reforma y que expuestos en el «Libro Blanco» fueron enriquecidos por un debate público en todos los sectores de la sociedad española.

Nuestra reforma es ya una realidad jurídica y ahora está convirtiéndose en una realidad práctica, en una realidad social.

Con la reforma hemos tratado de corregir el desfase existente entre una sociedad sometida a un proceso dinámico de desarrollo y unas estructuras educativas que, a pesar de ajustes sectoriales, no han podido adaptarse a las nuevas necesidades sociales, a la explosión escolar y al crecimiento de la demanda social de educación.

Nuestra mayor preocupación, nuestra preocupación prioritaria ha sido la de lograr una auténtica igualdad de oportunidades dentro del sistema educativo. Por ello nuestro interés se ha centrado muy especialmente en la Educación General Básica. Con la declaración de este nivel, como obligatoriamente gratuito en los centros públicos y en los privados, la Ley introduce una importante medida de integración social. De esta forma, no tratamos sólo de garantizar el derecho a la enseñanza, sino de afirmar algo más importante: la igualdad de derechos ante la enseñanza, la igualdad de derechos ante la cultura.

Queremos así desterrar para siempre ese dualismo que creaba en nuestra sociedad una escisión clasista en la propia base del sistema educativo y queremos también garantizar la libertad de elección de centro docente por encima de cualquier condicionamiento económico.

La voluntad democratizadora de la Ley impone la interrelación de los diversos niveles educativos, configurando así la educación como un proceso unitario y permanente sin puntos muertos ni compartimentos estancos, que anteriormente impedían una comunicación coherente en los diversos grados y creaban un elitismo artificial e injustificado. La interrelación es particularmente sensible en la nueva formación profesional, que deja de ser una enseñanza marginal para integrarse plenamente en el sistema educativo.

Otra característica del nuevo sistema es su flexibilidad para adaptarse a los continuos procesos de transformación a que está hoy sometida la educación. La enseñanza en España no será ya un esquema rígido y dogmático, sino una creación abierta y en constante evolución para adaptarse a necesidades siempre nuevas.

Estos son, en síntesis, los principios que han inspirado nuestra reforma. Una reforma que se propone como objetivos la participación social en todos los niveles de la enseñanza, la igualdad de oportunidades ante la educación, el establecimiento de un sistema educativo que se caracterice por su unidad, flexibilidad, interrelación y por el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Una reforma que se propone hacer posible la educación permanente para toda la sociedad española.

Todo lo expuesto nos confirma la conclusión de que no debemos reinventar a cada paso, sino informarnos, y por ello nos agrada que la OEI haya hecho realidad esta convocatoria.

Lo que justifica esta conferencia es el intercambio de información sobre nuestros problemas y nuestras soluciones. Y este ha sido el objetivo de la OEI; objetivo que debe cumplirse con la máxima eficacia, no sólo mediante el intercambio de documentación, sino a través de un diálogo activo, sincero y sin triunfalismos, de un diálogo entre hermanos.

Tenemos abierto un horizonte de posibilidades aún sin explorar. La educación es todavía solamente una ciencia en curso, que surge de su prehistoria acosada por una problemática urgente e inaplazable. Por ello, la OEI tendrá que entrar en la determinación de unas prioridades de acción que se correspondan con las necesidades que nuestros países tienen pendientes de resolver.

La OEI debe iniciar ahora una tercera etapa. La primera, la etapa de creación, fue la gran tarea de Carlos Lacalle, quien en esta fase de ilusión —sin medios y rebosante de problemas— puso su vida al servicio de la OEI y la consumió en este servicio.

La institucionalización de la OEI se la debemos a Rodolfo Barón Castro, hombre que con su sensibilidad de historiador y su gran talento de diplomático ha sabido consolidar la existencia jurídica de la organización y atraer a su seno a los países que deben participar activamente en ella.

Con el logro de esta base se abre ante nosotros una nueva etapa, una etapa que tiene que ser de profundización en la acción técnica, coinci-



diendo con los imperativos de la educación en esta nueva década.

Porque si la década de los años cincuenta estuvo marcada por el interés en la formación de técnicos y la de los sesenta por la extensión cuantitativa de la enseñanza, la que ahora iniciamos va a ser la era de las grandes reformas y del desarrollo cualitativo de la educación, y ello nos llevará a la necesidad de buscar soluciones inno-

vadoras y atrevidas; las soluciones que espera y exige de nosotros el porvenir de nuestros pueblos.

Sabed que por propio derecho estáis en vuestra casa, y así queremos que os sintáis.

En interés de nuestros países espero los resultados fructíferos de estas reuniones, y con esta esperanza declaro inauguradas la Conferencia de Ministros Iberoamericanos de Educación y la III Reunión del Consejo Directivo de la OEI.



## 7.2 Informes

### Formación y actualización docente \*

#### FORMACION DOCENTE: PROGRAMA PARA LA ARGENTINA DE LA DECADA DEL 70

Hace exactamente cien años, el 13 de junio de 1870, el presidente Sarmiento y el ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública Nicolás Avellaneda suscribían el decreto de creación de esta Escuela Normal de Paraná «con el designio—según expresa su artículo primero—de formar maestros competentes para las escuelas comunes».

No fue este, por cierto, el primer intento de encarar en el país de manera sistemática la capacitación de docentes para el nivel elemental. Pero las iniciativas anteriores—en 1825, 1852 y 1865—no lograron prosperar, de tal manera que con toda justicia puede calificarse a la institución en la cual nos encontramos como *la primera Escuela Normal argentina y cuna del movimiento que proporcionó a la República, durante un siglo, los maestros que ésta necesitaba para el desarrollo de su sistema escolar*.

De ahí nuestra presencia en este acto celebratorio.

#### El país en 1870. Respuesta a un desafío

La Escuela Normal de Paraná nació como una respuesta de los dirigentes argentinos de la segunda mitad del siglo XIX frente a los requerimientos del proyecto nacional que concibieron y ejecutaron. Cuando se fundó, sólo habían transcurrido diecisiete años desde la sanción de la Constitución Nacional y diez de la incorporación de Buenos Aires a la federación.

\* Exposición del subsecretario de Educación, doctor Emilio F. Mignone, sobre el nuevo programa de formación, perfeccionamiento y actualización docente, pronunciada en la ciudad de Paraná, el 13 de junio de 1970, en el acto conmemorativo del centenario de la primera Escuela Normal argentina.

No estaba todavía definido el problema de la capital de la República y gran parte del territorio patrio permanecía inexplorado y sin ocupación efectiva. Los malones indígenas se acercaban a pocas leguas de la sede del Gobierno Federal y apenas tres meses atrás se había disparado el último y trágico tiro de la guerra del Paraguay en Cerro Corá.

#### POBLACIÓN Y ANALFABETISMO

El país contaba entonces, de acuerdo con los datos del censo de 1869, con un millón setecientos treinta y siete mil habitantes, lo que arroja una densidad menor a un habitante por kilómetro cuadrado.

El desierto seguía predominando y las condiciones de vida en las zonas rurales continuaban siendo muy primitivas. Según el mismo censo, de cada mil personas mayores de seis años, solamente 218 sabían leer y escribir. En otras palabras, el analfabetismo alcanzaba una tasa próxima al 80 por 100.

#### DESARROLLO Y EDUCACIÓN

Dentro de ese contexto, y pese a las dificultades apuntadas, se advertían los síntomas de un proceso de desarrollo que comenzaba a acelerarse.

Había comenzado el incremento inmigratorio, la expansión ferroviaria y la incorporación de la economía argentina al mercado mundial, aunque sobre la base limitada de la exportación de materias primas de carácter agropecuario.

*Era preciso entonces emprender la gran tarea de difundir la enseñanza elemental, como instrumento de desenvolvimiento cultural y socioeconómico y como medio de integración y asimilación nacional. Para hacerlo, se necesitaban maestros, que debían formarse en pocos años y*

*en número adecuado a los requerimientos de la hora y a las previsibles exigencias del futuro.*

#### RESPUESTA AL DESAFÍO

La respuesta adecuada fue—como se ha dicho—la creación de la Escuela Normal de Paraná y de una serie de instituciones similares en todo el país, con un plan de estudios de cuatro años a partir de la terminación de la escuela primaria de seis grados.

A ello se sumaba la gratuidad de esa educación y la provisión de becas para facilitar el ingreso a jóvenes provenientes de diversos lugares de la República, que se comprometían a actuar durante seis años en la enseñanza pública.

#### LAS ESCUELAS NORMALES

Los resultados de este programa no se hicieron esperar. Avellaneda, sucesor de Sarmiento en la Presidencia y su antiguo ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, le dió un impulso decisivo y en 1884, al sancionarse la ley número 1.420, funcionaban veintiséis Escuelas Normales o secciones normales anexas. Muchas eran mixtas o de niñas, con lo cual se logró tempranamente en la República la incorporación de la mujer a la docencia y a la actividad laboral.

Florecente en localidades del interior, la Escuela Normal cumplió al mismo tiempo una fecunda tarea de difusión cultural que difícilmente hubiera tenido lugar sin su presencia, ya que la enseñanza secundaria estaba entonces exclusivamente concebida como medio de acceso a la Universidad.

#### Argentina en 1970. Un nuevo desafío

No constituye el objeto de este discurso el efectuar una reseña y una valoración de la historia y la influencia de la Escuela Normal de Paraná y del movimiento pedagógico que originó.

Otras voces autorizadas realizarán sin duda esa tarea en el transcurso de este año centenario, que se abrió con la recordación de la ley que autorizó la creación de este tipo de escuelas. Tampoco es mi propósito analizar las implicancias y el sentido de la orientación filosófica que predominó en esta casa de estudios durante muchas décadas y que dejó su impronta vigorosa a través de toda la República.

Nadie desconoce, por otra parte, la trascendencia de la Escuela Normal de Paraná en la historia educativa argentina.

#### DOBLE OBJETIVO

Nuestra presencia en esta ciudad y en este día tiene un doble objetivo. En primer término, *rendir un homenaje público y oficial a los estadistas y educadores que concibieron y llevaron adelante esta fundación.*

En segundo lugar, *exponer el programa de formación, perfeccionamiento y actualización docente, que aspira a ser la respuesta adecuada para la Argentina de la década 1970, de la misma manera que el proyecto de la Escuela Normal de Paraná lo fue para la Argentina de hace un siglo.*

#### EXIGENCIA DE UN NUEVO PROGRAMA

Este programa difiere naturalmente del anterior en muchos aspectos. No en vano ha transcurrido una centuria, con cambios vertiginosos y espectaculares.

La Argentina de 1970 plantea exigencias distintas a las del siglo pasado. Su población se ha multiplicado por quince. Su estructura económica y social y su inserción en el mercado mundial son muy distintas. La proporción de analfabetos con respecto a la población instruida se ha reducido sustancialmente.

*Además, los requerimientos y las expectativas de educación y de capacitación profesional alcanzan niveles insospechados en otras épocas. Las ideas y los métodos han evolucionado notoriamente. Los objetivos, políticas y estrategias del proyecto nacional para las próximas décadas, que la Revolución Argentina está forjando, difieren de aquellas que ejecutaron nuestros antepasados.*

#### TRADICIÓN Y RENOVACIÓN

Por ello se hace indispensable una transformación fundamental. Pero un cambio no significa una ruptura con el pasado.

El devenir nacional se desarrolla en función continua e impone asumir en su totalidad el proceso histórico y construir sobre los cimientos ya existentes.

Hay que tener en cuenta finalmente los valores permanentes que están insitos en la naturaleza del hombre y de la sociedad y la perduración de los ideales y el estilo de vida que son consustanciales con la comunidad argentina y le dan fisonomía propia.

#### EL MEJOR HOMENAJE

Por esa razón hemos venido a Paraná para dar a conocer el nuevo programa de formación docente, que constituye—como he dicho—un intento destinado a responder en forma *audaz y realista* al desafío que enfrenta la Argentina contemporánea.

Estamos persuadidos que esta decisión y este programa son el mejor homenaje a los ilustres argentinos que hace un siglo dieron el paso ciclópeo de erigir esta casa de estudios y le señalaron metas que, comparativamente, eran más difíciles de cumplir que las que nosotros nos proponemos.

*Proseguir la rutina en esta materia sería una traición a su memoria y pondría de manifiesto escasa responsabilidad en el gobierno educativo.*

Si el fundador de la Escuela Normal de Paraná estuviera presente, *ya hubiera hecho oír su voz poderosa para exigir que interrumpiéramos el prolongado letargo en que, a despecho de las exigencias de los tiempos nuevos, ha permanecido entre nosotros el sistema de formación docente.*

#### EL NUEVO MAESTRO

Al anunciarse el 11 de septiembre de 1969 el marco referencial del programa educativo, se indicó que éste *involucraba un nuevo sistema de docentes para los niveles elemental, intermedio y medio*, el cual se llevará a cabo en el nivel terciario o superior, es decir, una vez concluida la enseñanza secundaria.

Se dijo entonces que ese plan comenzaría a aplicarse en 1971 y que los cursos necesarios se ofrecerían tanto en las Universidades como en los Institutos que se crearán por iniciativa de la Nación, las provincias y el sector privado, en función de un planeamiento concertado y mediante un mecanismo fluido y automático de equivalencias (1).

Desde entonces hasta la fecha los órganos técnicos del Ministerio, en consulta con expertos en la materia, han trabajado intensamente para dar forma definitiva al proyecto anunciado, cuyas bases se dan hoy a publicidad.

#### EL PROTAGONISTA DE LA REFORMA

Pero esta modificación estructural carecería de trascendencia si no supusiese al mismo tiempo, como ingrediente fundamental, la creación de condiciones adecuadas para formar al nuevo maestro, es decir, el tipo de docente que requerirán las décadas por venir.

El profesor es el elemento protagónico de toda reforma educativa. De ahí que *el sistema de formación, perfeccionamiento y actualización docente que hoy enunciarnos constituya la pieza esencial del programa en marcha*, en estrecha relación con las normas que rigen el ejercicio de la profesión, su *status* y sus regímenes de ingreso, estabilidad, ascenso y remuneración.

#### EL DOCENTE: FORMACIÓN Y MISIÓN

La escuela argentina requiere un docente respetuoso en extremo de los educandos, a quienes debe servir generosamente para que éstos alcancen a encontrarse a sí mismos, comprendan el mundo en que viven y se realicen plenamente en él.

Por ello su función en el proceso educativo es ante todo una tarea destinada a promover el autodesarrollo del alumno, compartiendo con éste su saber y trabajando con él en un clima cor-

dial, ordenado y responsable, y en una tarea de personalización y socialización, al mismo tiempo.

Como expresa agudamente Gozzer, el *profesor contemporáneo se ve obligado a ser no sólo un experto en la transmisión de los conocimientos y un conocedor de las disciplinas que enseña, sino también un hombre interesado en los problemas sociales, económicos, políticos, científicos y tecnológicos.*

De ahí que tiene que ocuparse de asistencia social, de actividades integradoras, de trabajos extraescolares, de tareas de grupos, de problemas de ambientes y de comunidad, de relaciones con la familia, de cuestiones juveniles.

#### NOTAS ESENCIALES

En tal virtud es fundamental formar un maestro con capacidad constante para renovarse y adaptarse, como lo subraya un documento del Concilio Vaticano II. *La actitud objetiva y crítica frente a la realidad; la flexibilidad; el espíritu de diálogo y comunicación con los colegas, las autoridades, los estudiantes y los distintos sectores de la actividad; la comprensión de los problemas de su tiempo; la posición autocrítica; la superación permanente y la acción creadora en procura de los más altos ideales espirituales, morales, culturales, sociales y cívicos.* Tales son las notas esenciales que el sistema en marcha pretende lograr en la formación del docente para la consecución integral de sus objetivos.

#### El sistema de formación docente

El sistema de formación docente que se ha elaborado posee las siguientes características:

Primero: *La formación de profesores para los niveles elemental, intermedio y medio y para las diversas especialidades y funciones técnicas se realizará en las universidades nacionales, provinciales y privadas que ofrezcan esas carreras y en Institutos Superiores de Formación Docente. Es decir, dicha formación tendrá lugar exclusivamente en el nivel terciario o superior.*

Los Institutos Superiores de Formación Docente podrán ser establecidos por la Nación, las provincias o por instituciones privadas, de acuerdo con el sistema vigente de incorporación.

Para estas creaciones se procederá mediante planeamiento concertado entre todas las partes interesadas, incluyendo las universidades. En tal sentido se ha firmado ya un acuerdo entre la Nación y las provincias en la IV Reunión de Ministros de Educación, que tuvo lugar en Santa Fe en el pasado mes de mayo.

En ese trascendente convenio se fijan el tiempo mínimo de duración de tales estudios y los criterios objetivos para la ubicación de los mencionados institutos. Entre ellos se incluyen las necesidades zonales, los requerimientos comunitarios, los recursos humanos disponibles, el equi-

(1) *Política educativa. Bases.* Ministerio de Cultura y Educación, Servicio de Difusión, p. 85, 1970.

pamiento existente, las necesidades reales del servicio y los objetivos del plan de desarrollo.

Segundo: *Para el ingreso a los Institutos Superiores de Formación Docente se requerirá haber terminado los estudios secundarios, en cualquier modalidad (bachillerato, comercial, técnico, etcétera).*

A este respecto cabe señalar que uno de los acuerdos de la IV Reunión de Ministros de Educación realizada en Santa Fe estableció la validez nacional de los estudios, certificaciones y títulos de los establecimientos de enseñanza media, y de formación docente, oficiales y privados incorporados, de la Nación y de las provincias.

Tercero: *Constituye una nota esencial del sistema diseñado la posibilidad de que el egresado de cualquiera de las carreras docentes pueda cursar estudios superiores o especialidades. Serán igualmente reconocidos en carreras similares o de post-grado las disciplinas ya cursadas.*

Esta fluidez de la comunicación entre los distintos sectores de la enseñanza sistemática es una de las reformas imprescindibles que el país estaba requiriendo. Se hace necesario romper los compartimientos estancos en que está todavía dividida la educación en Argentina.

No puede admitirse que un egresado de un Instituto Superior del Profesorado se vea obligado a repetir los mismos estudios para avanzar en su especialidad, ya sea en un establecimiento de otra jurisdicción o modalidad o en una Universidad.

En tal sentido se ha dado un paso importante con los acuerdos firmados entre la Nación y las provincias en Santa Fe. Con el mismo fin se están llevando a cabo conversaciones con los Consejos de Rectores de las universidades nacionales, provinciales y privadas y con las Fuerzas Armadas.

Cuarto: *En los Institutos Superiores de Formación Docente se podrán cursar, en principio, las siguientes carreras:*

a) *Profesor para nivel elemental*, con una duración de dos años.

b) *Profesor para nivel intermedio, con especialización en áreas*. Esta carrera durará tres años, pero se podrá realizar en menos tiempo sobre la base de los núcleos de materias comunes con el curriculum de profesor para el nivel elemental.

c) *Profesor para nivel medio, con especialidad en asignaturas*. Esta carrera tendrá una duración de cuatro o cinco años, según la disciplina. Como en el caso anterior, podrá cursarse en menos tiempo en función de los núcleos de materias comunes ya cursadas.

Además será posible capacitarse en algunos Institutos Superiores de Formación Docente en *conducción educativa*, incluyendo dirección y supervisión de establecimientos. Esta capacitación durará un año y podrá realizarse una vez obtenido el título docente respectivo para cualquiera de los tres niveles arriba mencionados.

Se ofrecerán igualmente en dichos Institutos  *cursos de capacitación para funciones técnicas en cada uno de los citados niveles*. Dichos cursos tendrán una duración mínima de dos años a partir del título docente. Entre otras capacitaciones se prevén las siguientes: curriculum, evaluación, administración escolar, planeamiento, orientación, tecnología educativa y metodología.

Finalmente, algunos Institutos ofrecerán  *formación docente para distintas especialidades, una vez concluida la carrera de profesor para nivel elemental*. Cabe incluir entre ellas la enseñanza diferenciada, la educación de adultos, escuelas rurales, educación estética y educación física. Estos cursos tendrán una duración de un año.

La formación de profesores para el nivel pre-elemental, es decir, *jardín de infantes*, se realizará igualmente como carrera específica, de una duración mínima de dos años, en Institutos de Formación Docente. Eventualmente podrá combinarse con la formación para el nivel elemental, siguiendo el mismo criterio de núcleos de materias básicas y especializadas.

### Articulación entre las carreras

Como ya se ha dicho, en el planteo esbozado constituye una pieza esencial la posibilidad de articulación entre las distintas carreras.

En esa forma será factible que las disciplinas no se repitan y que se pueda pasar de una a otra carrera mediante la aprobación de núcleos de disciplinas correlativas. Se podrá así ingresar a cualquiera de las etapas del sistema sin más limitaciones que las establecidas por el régimen de correlatividad.

Al término de cada una de las carreras el egresado podrá desempeñarse en su profesión y continuar sus estudios para otro nivel o para una especialidad, función técnica o tarea de conducción dentro del nivel que haya elegido.

El ejemplo más sencillo es el del egresado de la carrera de profesores para nivel elemental, de dos años. Una vez concluida esta carrera podrá ejercer en la enseñanza primaria y proseguir estudios para profesor de enseñanza intermedia y media. O, si lo prefiriese, podrá capacitarse dentro de su nivel para las funciones técnicas anteriormente enumeradas, para tareas de conducción o en las especialidades ya referidas.

### Estructura de los Institutos

Los Institutos Superiores de Formación Docente, dentro del marco descrito, poseerán estructuras diversas que irán de la más simple, constituida únicamente por el profesorado para el nivel elemental, a otras más complejas en los grandes centros urbanos.

Podrá así darse el caso de un Instituto que proporcione en sus aulas simultáneamente formación docente para los tres niveles citados, capacitación para funciones técnicas y de con-

ducción, formación para especialidades, profesorado para Jardín de Infantes, etc. En esta forma se logrará una utilización óptima de los recursos físicos, humanos y financieros disponibles y se organizarán establecimientos dinámicos y modernos que se constituirán en verdaderos centros universitarios docentes. Esta estructura estará fundada en la existencia de cursos y disciplinas comunes para distintas carreras.

### Perfeccionamiento y actualización

El mecanismo expuesto tiene la inmensa ventaja de permitir que los docentes, en cualquier momento y cualquiera sea su edad o situación, puedan reiniciar sus estudios, reingresando al sistema para obtener un título de mayor nivel o adquirir alguna capacitación o especialización específica.

En esa forma los Institutos Superiores de Formación Docente se constituirán en centros *activos y eficientes* de perfeccionamiento y actualización.

Por otra parte, utilizando sus recursos humanos, bibliográficos y didácticos, los Institutos ofrecerán cursos libres y de extensión y proporcionarán asesoramiento y asistencia a los profesores que se acerquen a ellos.

Será igualmente función de los Institutos la realización de investigaciones y experiencias educativas.

### Práctica de la enseñanza

Los Institutos de Formación Docente no poseerán departamentos de aplicación. Los educadores contemporáneos se inclinan unánimemente por la realización de la práctica docente en establecimientos comunes.

Se tenderá a establecer un sistema de práctica de la enseñanza en forma de residencia o estadía. El estudiante permanecerá durante cierto lapso en una escuela ejerciendo todas las tareas de un docente y no solamente dictando clases ocasionales. En esa forma estará realmente habilitado para el ejercicio de su profesión al obtener el título.

### Estatuto del docente

El proyecto de reforma integral del Estatuto del Docente, en elaboración, incluirá normas adecuadas en relación con el sistema reseñado de formación docente.

Ello implicará exigencias de capacitación previas para tareas de conducción y funciones técnicas, como así también un adecuado juego del puntaje en relación con las distintas especialidades.

### Fundamentos del proyecto

Creo innecesario abundar en mayores consideraciones acerca de la necesidad de esta refor-

ma, ya que existe sobre ello una abundante literatura en el país.

El desarrollo cultural, económico y social de la República aconseja en forma impostergable la instauración de un sistema de formación docente en el nivel terciario. Muchos países americanos, con sistemas educativos menos desarrollados, se han adelantado a la Argentina en esta materia. Soluciones similares con estructuras diversas se dan en naciones de todo el globo, como surge del análisis de la legislación comparada.

Los argumentos que a veces se reiteran en favor del mantenimiento de escuelas normales con mayor duración que la actual no resultan convincentes. Existe coincidencia en que la decisión vocacional para una profesión como la docente, aun para el nivel elemental, debe realizarse al concluir los estudios medios. De lo contrario, a veces se desperdician vocaciones y en otros casos siguen la carrera jóvenes que carecen de aptitudes.

Desde otro punto de vista, según se ha repetido en muchas oportunidades, la cantidad de egresados de las antiguas escuelas normales excede en mucho la capacidad de absorción del sistema. Se calcula que existen actualmente alrededor de 250.000 maestros sin posibilidades de ejercer. Es verdad que éstos han adquirido una formación cultural, pero su preparación profesional no los habilita en la práctica para ganarse la vida con su ejercicio.

Por esta razón, el programa educativo en marcha prevé un bachillerato diversificado, con una decena por lo menos de alternativas relacionadas con el mundo del trabajo.

### La reforma en 1971

#### INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

En marzo de 1971 comenzará a funcionar el primer año de un determinado número de Institutos de Formación Docente, de la Nación y de las provincias, oficiales y privados incorporados, distribuidos en todo el país.

Este primer año corresponderá exclusivamente a la carrera de profesores para el nivel elemental.

#### INVESTIGACIÓN Y ENCUESTAS

Para determinar la ubicación e instalación de dichos establecimientos se está realizando en la Oficina Sectorial de Desarrollo «Educación» del Ministerio una rigurosa investigación, que comprende las siguientes tareas:

a) *Determinación de necesidades de profesores para el nivel elemental entre los años 1970 y 1990 por provincia.* Para ello ha sido necesario realizar proyecciones de la matrícula de la enseñanza elemental por grado y por provincia, teniendo en cuenta las respectivas proyecciones demográficas y cuatro distintas hipótesis de mejoramiento del rendimiento. Las necesidades pro-

venientes de dichas estimaciones se complementaron con las que corresponden al reemplazo de los docentes que se retiran del sistema, por lo que fue necesario procesar la información de los actuales maestros en actividad según edad y antigüedad, por provincia, autoridad y situación de revista. Este trabajo fue realizado mediante la utilización de la computadora electrónica del Centro de Cálculo de la Universidad Tecnológica Nacional.

b) *Evaluación de la infraestructura académica y edilicia de las escuelas normales e Institutos del Profesorado de todo el país*, mediante una encuesta en que se analizan el plantel de profesores—sus títulos, situación de revista y actuación en la enseñanza superior—y el estado y capacidad de los edificios correspondientes. El procesamiento de dicha encuesta permitirá determinar el ordenamiento de los Institutos Superiores de Formación Docente de acuerdo con los criterios objetivos señalados en el punto tercero del respectivo acuerdo de la IV Reunión Nacional de Ministros de Educación.

c) *Determinación de las expectativas de inscripción en los cursos para Formación de Docentes del nivel elemental*, mediante una encuesta aplicada a una muestra de los alumnos del último año de la enseñanza media y de los maestros aspirantes a suplencias en todo el país.

Las labores expuestas, al ritmo actual, estarán concluidas en las próximas semanas. Con sus resultados se formalizará un planeamiento concertado y definitivo con la participación de las provincias, las Universidades y el sector privado.

#### LOS INSTITUTOS ACTUALES

Los actuales Institutos del Profesorado, tanto oficiales como privados, funcionarán el año próximo como lo hacen en la actualidad.

En consecuencia, matricularán alumnos para marzo de 1971 en las condiciones vigentes y para las carreras que tienen establecidas.

Los Institutos de Profesorado oficiales y privados dispondrán de dos años (1971-1972) para proponer la adaptación de su estructura al nuevo sistema de formación docente.

En esa forma tendrá lugar una transición gradual.

Mientras tanto, en 1971, 72, 73, 74 y 75, egresarán profesores para la enseñanza media con los planes actuales, evitándose la interrupción de ese flujo de docentes. Al finalizar su carrera en 1972 los primeros profesores de nivel elemental del nuevo plan, éstos podrán continuar sus estudios al año siguiente en los Institutos previamente reestructurados.

La reorganización de los actuales Institutos de Profesorado se realizará en relación con las tareas que se llevan a cabo en la Administración Nacional de Educación Media y Superior y con el Programa de Actualización y Perfeccionamiento Docente que está elaborando el Grupo de Trabajo establecido por la resolución número 420/70.

El Ministerio confía en que los cuadros docentes de los actuales Institutos del Profesorado propondrán planes y estructuras modernas y eficaces. Concluirá con ello la uniformidad que atrofia y se estimulará la capacidad de creación e innovación de directivos y profesores.

#### Personal docente

Para proveer el personal docente de los Institutos Superiores, cuyo primer año comenzará a funcionar en 1971, *se concederá prioridad a los profesores de materias pedagógicas de las antiguas Escuelas Normales* que se encuentran en disponibilidad, siempre que posean título de nivel superior. En todos los casos se les proporcionará un curso de información y actualización.

El nuevo sistema de formación docente abrirá *un amplio campo de acción para los egresados en Ciencias de la Educación y otras disciplinas básicas de las Universidades y de los Institutos del Profesorado*. En esta forma se remediarán las dificultades de empleo que actualmente encuentran dichos profesionales.

#### Maestros normales

Los títulos de los Maestros normales nacionales mantendrán su validez para el ingreso a la carrera docente para el nivel elemental y eventualmente, de acuerdo con las normas que se establezcan para el nivel intermedio.

Sin embargo, en la reforma del Estatuto del Docente que se proyecta el sistema de calificación profesional deberá reconocer los distintos niveles de los títulos docentes. Por esa razón quedan abiertos los Institutos Superiores de Formación Docente para la continuación de estudios, especialización y perfeccionamiento de los maestros normales en distintos tipos de cursos.

#### Departamentos de aplicación

Dentro de pocas semanas se proyecta anunciar las etapas de aplicación de la reforma educativa.

Ella incluye un aspecto de especial interés para los Departamentos de Aplicación de las Escuelas Normales.

En efecto. Dichos Departamentos, en las Escuelas Normales Oficiales, *se transformarán en Centros de Aplicación y Experimentación de la nueva estructura y del nuevo currículum, constituyéndose en focos irradiadores en todo el país*. Esto significará, como se está haciendo en la microexperiencia, la utilización del currículum del nivel elemental en los tres primeros grados y del nivel intermedio en los actuales grados sexto y séptimo.

Los valiosos recursos humanos y pedagógicos de tantos prestigiosos Departamentos de Aplicación tendrán así oportunidad de ser adecuadamente utilizados para la expansión de la reforma.

## La profesión docente

La profesión docente recibirá a través de este sistema de formación, perfeccionamiento y actualización, un notable impulso. Por causas que no es del caso analizar aquí, la docencia ha visto paulatinamente disminuido su *status*, su retribución y su prestigio. Es imprescindible revertir esta situación. *Ya se ha iniciado un plan de incremento de las retribuciones, cuyas primeras etapas se han cumplido y otro de equiparación de los sueldos de los maestros provinciales.*

Se está experimentando en 43 establecimientos de enseñanza media el *sistema de profesorado de tiempo completo*, que constituye una verdadera conquista para el docente, por cuanto le permite realizar con mayor eficacia su tarea formadora y supone la retribución de labores extra-clase.

Pero ello no es suficiente. Un paso importante en la dignificación del maestro lo constituirá la elevación de su nivel cultural y académico, a través del sistema de formación esbozado y el adecuado equilibrio entre la oferta y la demanda de profesionales de la docencia.

## Plan de estudios

Ha sido completado el plan de estudios de la primera etapa de la carrera docente, referida a la formación de los profesores de nivel elemental. Se integra con cinco núcleos fundamentales.

El primero reúne las disciplinas dedicadas a analizar los fundamentos del proceso educativo, en el orden teórico, histórico, sociológico, psicológico y económico.

El segundo involucra los conocimientos vinculados con el desarrollo del currículum: contenidos, actividades, metodologías, etc.

El tercer núcleo se integra con los contenidos propios de la política educativa y la administración escolar, implicando los principios de organización y legislación que configuran una verdadera teoría de la Escuela.

En el cuarto agrupamiento se ofrecen las actividades optativas y libres que pueden contribuir al enriquecimiento de la personalidad del docente, poniéndolo en contacto con el mundo del arte, las lenguas, la economía, el deporte, la tecnología, la política, etc.

Finalmente se incluye la práctica de la enseñanza de acuerdo con los lineamientos referidos con anterioridad.

Es importante destacar que en el primer año de este plan de estudios los contenidos vinculados con la especialización del nivel abarcan un tercio del currículum, quedando los dos tercios restantes aproximadamente para la formación pedagógica general.

Esta proporción se irá invirtiendo para formar profesores de nivel intermedio y medio, en la

cual predominará la capacitación para determinadas áreas y asignaturas.

Lo mismo ocurrirá, en mayor grado, en las especializaciones y capacitaciones específicas. En esta forma, como he dicho antes, será posible el reconocimiento de los núcleos de disciplinas ya cursadas.

## Consideraciones finales

Es suficiente con lo expuesto para dar una idea precisa del Programa Educativo en materia de formación docente.

## DIFUSIÓN Y CONSULTA

En otros documentos se difundirán los detalles del proyecto y la síntesis de las investigaciones y estudios realizados para su elaboración.

Estas publicaciones permitirán conocer las opiniones de los sectores interesados para perfeccionar el proyecto, cuyo marco fundamental se mantendrá por cuanto ha tenido principio de ejecución a través de normas legales y reglamentarias oportunamente sancionadas.

## PROFESORES Y RECURSOS

Se estará entonces en condiciones de disponer lo necesario para el funcionamiento del primer curso de los Institutos Superiores de Formación Docente en 1971.

Para ello se requiere seleccionar y designar en el próximo mes de agosto los profesores que integrarán sus cuadros y organizar a partir de esa época los cursos de información y actualización ya referidos.

Al mismo tiempo se impone adoptar las previsiones necesarias para la inclusión de los recursos adecuados en el presupuesto del próximo año fiscal.

La difusión del material reseñado permitirá que los autores y editores se encuentren en condiciones de proyectar obras y ediciones destinadas a colaborar con esta reforma.

## EL PROGRAMA

El programa expuesto no es producto de una elucubración de gabinete.

Constituye la consecuencia de criterios conocidos, desarrollados por expertos, profesores universitarios, educadores y publicistas, que actúan en el país y conocen sus realidades.

Ha sido objeto de consultas y análisis rigurosos, tanto en sus elementos conceptuales como en relación con las etapas de implantación.



Coincide con los objetivos de «*estructurar un sistema educativo que asegure una formación integral, moderna y dinámica de la personalidad con igualdad de oportunidades, respetando los valores de la cultura y tradición nacional*», trazados por la Revolución Argentina y ratificados en el mensaje de la junta de Comandantes en Jefes difundido el martes pasado.

Nada más oportuno—como manifesté al comien-

zo—que anunciar este programa en el lugar donde hace cien años Sarmiento iniciara la formación de maestros para la Argentina de entonces.

Este es el homenaje de un pueblo y de un Gobierno que respetan las tradiciones y al mismo tiempo actúan con imaginación para hacer de la Argentina un país verdaderamente maduro y adaptado al tiempo nuevo que vivimos.

## 7.3 La educación en las revistas

Saludamos hoy a una nueva revista de orientación didáctica e investigación pedagógica que ha visto la luz en la primavera pasada y que se llama *Didascalía*. Editada por el Colegio de San Estanislao de Kostka, «es una revista proyectada, realizada y escrita por profesionales de la enseñanza, y está dirigida a sus compañeros: profesores y directivos de centros docentes; intentará contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, ofreciendo experiencias, trabajos de investigación, memorias bibliográficas, y sirviendo de elemento coordinador para la convocatoria de cursos y sesiones de trabajo de perfeccionamiento profesional; junto a las secciones de pedagogía, didáctica y psicología, aparecerán otras especialmente dedicadas al análisis de la arquitectura escolar e instalaciones docentes; a los medios audiovisuales y a la enseñanza programada, con sistemas convencionales y con el empleo de ordenadores; a la organización de la empresa docente y a las técnicas directivas».

Los números que hasta ahora conocemos están generalmente estructurados en torno a un problema fundamental que a veces es tratado por un solo autor, y otras se debate en mesa redonda entre personas especializadas en el tema. Así, por ejemplo, en el número de marzo, *Didascalía* ofrecía el texto de una amplia conversación entre destacadas personalidades relacionadas con la investigación pedagógica (Angel González Álvarez, Francisco Secadas, Juan Garca Yagüe, Arsenio Pacios, Mariano Yela y Carmela Alvarez. El director de la revista, Felipe Segovia, coordinó el debate). Por su parte, el profesor Francisco Secadas publica un largo estudio aparecido en dos números consecutivos (números 1 y 2) sobre la aparición del lenguaje en el niño; Jesús García Jiménez colabora con un estudio titulado *La imagen y las vanidades de la pedagogía* (número 3); Arturo de la Orden se ocupa en desentrañar el significado de la tecnología de la educación (número 3).

Hay debates sobre cuestiones de palpitante actualidad educativa, como son el que celebraron sobre *La enseñanza religiosa* una serie de educadores de esta materia (P. José Manuel Estepa, P. Juan María del Amo, P. Elías Yanes, José Antonio Rodríguez, Pilar Alastrué, Adriana Gutié-

rrerz y P. Angel Ortiz de Villajos) o el gran debate sobre *evaluación del rendimiento escolar*, en el que intervinieron Víctor García Hoz, Julio Calonge, Arturo de la Orden, Juan García Yagüe y Onofre Peralta, jefe de Estudios del Colegio San Estanislao de Kostka (número 4).

En *Didascalía* se encuentran también amplios reportajes sobre acontecimientos de interés educativo. Por ejemplo, el número 5 recoge excelente información sobre la exposición de material didáctico más importante del mundo, que ha tenido lugar, recientemente, en Basilea, bajo el lema *10 Didacta*, que se viene celebrando desde 1951, y en la que participaron cuatro empresas españolas: Editorial Santillana, ENOSA, DISTESA y la Editorial Teide (número 5). Hay reportajes dedicados a centros docentes que ofrecen un interés especial, así como el Colegio «Madrid», de la Base Aérea de Torrejón; el Instituto «Veritas», que posee la institución teresiana de Somosaguas, o el Colegio Montearagón, en Zaragoza (1).

En la *Revista de Ciencias de la Educación*, órgano del Instituto Calasanz, se publica la segunda parte del artículo de Antonio Tort sobre la aportación del «test» de complemento de frases de Sacks al estudio de diversas áreas de adaptación, con vistas a la orientación personal, del cual, en el número 209 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, habíamos reseñado la primera parte. En esta segunda se presentan los resultados obtenidos en los ítems que se refieren al pasado, presente y futuro de los dos grupos de sujetos examinados. Como apéndice documental se añaden unos ejemplos de corrección sacados de la muestra, el formulario del SSCT, adaptado a muchachas, y los datos complementarios obtenidos al aplicar el «test» (2).

(1) *Didascalía* (revista de orientación didáctica y pedagógica), núms. 1 a 5. Madrid, marzo-septiembre 1970.

(2) ANTONIO TORT, SCH. P.: «Aportación del test de complemento de frases de Sacks al estudio de diversas áreas de adaptación, con vistas a la orientación personal», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, mayo-junio 1970.

Manuel Fernández Pellitero, profesor de la Sección de Pedagogía de la Universidad Pontificia de Salamanca, con los datos aportados por una encuesta dirigida a muchachos y muchachas de veintisiete provincias españolas y con la ayuda de los últimos hallazgos de la psicología, bosqueja las líneas de una *educación en consonancia con los tiempos actuales*. Información, dinámica de grupo, contacto personal, corresponsabilidad y comunidad educativa vienen a ser las coordenadas de una puesta al día en lo educativo, la cual presupone una reorganización progresiva de todos los elementos de la entidad docente (3).

Félix Iguacen colabora en *La Revista de Ciencias de la Educación* con unas consideraciones sobre *sociedad, religión y supuestos en torno a una autonomía humana*. La pretensión de las ciencias sociales siempre ha sido, en último término, clarificar lo más posible la dialéctica de la dinámica social, con el fin de ayudar al hombre a *situarse* y promocionar en lo posible su presencia, el sentido de su identidad y de su autonomía en la edificación de la realidad social que lo rodea. Las últimas aportaciones de la sociología del conocimiento tienden a centrar cada vez más su atención y sus análisis sobre este punto. Ello ha abierto nuevas perspectivas a la sociología de la religión para comprender y esclarecer más las implicaciones de la misma en esa dinámica de la construcción social (4).

Ángel Lázaro Martínez publica en la *Revista Española de Pedagogía* un trabajo sobre *los aspectos educativos del teatro infantil*. Consta de tres capítulos, en los que el autor estudia la acción educativa de la catarsis dramática a través de dos aspectos fundamentalmente: su proyección ética y su valor educativo. En segundo lugar se ocupa del teatro educativo, del que señala los siguientes caracteres: educación estética, sentido axiológico, educación del sentimiento y presencia de la realidad. La tercera parte del trabajo es un estudio experimental sobre teatro infantil que tiene como objetivo resolver su problema fundamental, o sea, la falta de coordinación de tres elementos: autor, espectador y valores a transmitir. La cuestión básica es la comunicación entre dos generaciones. Utilizando el lenguaje que el espectador maneja, podrá éste recibir todos los mensajes que le envíe el autor. Los objetivos, pues, de esta encuesta son: 1.º, localización de los factores positivos y negativos que constituyen el teatro infantil; 2.º, análisis de la comprensión de las situaciones teatrales (personajes, escenas, vocabulario...); 3.º influen-

cia que en la vida del sujeto supone la asistencia a una representación, y 4.º, posibilidades de transmisión de factores morales e instructivos.

La muestra utilizada para esta encuesta se detalla a continuación, así como los resultados, y el autor llega a las siguientes conclusiones:

a) Existen diferencias claras en las preferencias teatrales de los chicos que obligan a categorizar los gustos según el sexo y la edad, por lo que sería conveniente que existiese un control orientador sobre la catalogación de las obras en aras de una mejor comunicación y penetración en los chicos.

b) Existe una serie de factores que el niño aprecia como positivos o negativos en el teatro, y que, salvo las dificultades técnicas de realización, pueden limarse o perfeccionarse—según sean virtudes o defectos—, logrando una mayor amenidad durante la representación que crearía un hábito de complacencia al asistir a las representaciones.

c) Según los datos apreciados, las influencias emocionales no poseen tanto impacto como en el cine, ni son tan obsesivas, lo que nos hace concluir que el teatro proporciona menos desequilibrio emotivo y que es un magnífico medio educativo del sentimiento (5).

Desde la publicación del número 24 de *Perspectivas Pedagógicas*, al que aludimos en nuestra crónica del número 207-208 de la REVISTA DE EDUCACIÓN, hasta el momento presente, en que comentamos el número 25-26 de esa misma publicación, han pasado varios meses y han tenido lugar algunos cambios dentro de la organización de aquella revista.

En el editorial que presenta este número se bosqueja de esta manera el proyecto futuro de trabajo: «Para no incurrir en la dispersión, hemos elaborado un plan quinquenal en torno a un tema de suma trascendencia y enorme actualidad: *el pluralismo pedagógico*. Mil indicios y problemas imponen la urgencia de estudiar a fondo esta cuestión. Aceptando—pues en ello consiste el pluralismo—que tenemos el deber de comprender y respetar el pensamiento y los métodos educativos ajenos y que nos asiste el derecho de que nuestra ideología y nuestros métodos obtengan comprensión y respeto, la vida y diversa realidad pedagógica—sexo y edad del educando, etc.—obliga a matizar la aplicación de este principio general. Por otra parte, conviene distinguir con esmero el pluralismo de la indiferencia, del sincretismo y de la abdicación de las propias creencias y convicciones. Abrir las ventanas y dialogar desde ellas no es lo mismo que permitir a cualquiera instalarse en la casa solariega o que cederla a un intruso. Esta investigación, atractiva y fructuosa, avanzará en todos los frentes o secciones de nuestro departamento

(3) MANUEL FERNÁNDEZ PELLITERO: «Conciencia y actualización de la misión docente», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, abril-junio 1970.

(4) FÉLIX IGUACEN: «Sociedad, religión y supuestos en torno a una autonomía humana», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, abril-junio 1970.

(5) ÁNGEL LÁZARO MARTÍNEZ: «Aspectos educativos del teatro infantil», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, abril-junio 1970.

y de nuestra revista. Se ha confirmado a la Sección de Pedagogía Comparada el estudio de la *fundamentación teórica del pluralismo pedagógico*; a la de Didáctica Comparada, *el cotejo de las metodologías pluralísticas*; a la de Historia Comparada de la Educación, *la trayectoria y las tendencias sucesivas del pluralismo educativo*, y a las tres secciones, la información conjunta respecto al *panorama contemporáneo de la educación pluralística*. Los resultados aparecerán en los ocho fascículos de la revista correspondientes a los años 1971 a 1974, ambos inclusive.»

A modo de introducción se presenta ya en este número que comentamos la conferencia que pronunció en Salzburgo el año pasado el profesor Hans F. Zacher sobre «La pluralidad de la sociedad, como tarea».

El editorial de *Perspectivas Pedagógicas* insiste en que esta especialización a que va a dedicarse durante el próximo quinquenio no privará a los lectores de otear los restantes dominios de la pedagogía y de la educación, o sea, que no tendrá carácter exclusivo. Nada más opuesto al espíritu comparativo que el exclusivismo temático.

*Perspectivas Pedagógicas* mantiene en este grueso volumen, correspondiente a 1970, las secciones a que nos tiene habituados. Bajo el epígrafe de «Pedagogía comparada» se encuentran tres estudios: uno de Juan Tusquets sobre la tensión «persona-tiempo» y sus repercusiones en la Pedagogía comparada; otro, de Friedrich Schneider sobre el humor en Pedagogía, y un tercero, sobre el juego de los niños, enfocado desde un punto de vista histórico, por Alan Cumming.

En la sección de «Historia comparada de la Pedagogía» se recogen tres trabajos: Alejandro Sanvisens escribe sobre la metodología comparativa en la historia de la educación y de la Pedagogía; José Luis García Garrido hace un estudio sobre Séneca en la génesis de la Pedagogía moderna (más concretamente, la influencia del pensador cordobés en Vittorino da Feltre, en Pier Paolo Vergerio, en Luis Vives, en Montaigne y en Rousseau). Por último, Jaime Oliver hace un estudio sobre Georg Kerschensteiner (1854-1932), fundador de la Arbeitsschule, visto y juzgado por Ortega y Gasset.

Bajo el capítulo de «Didáctica comparada» se encuentra un artículo sobre las corrientes dominantes en la evolución de la didáctica europea desde la antigüedad hasta nuestros días, por Victor-Marcel Geerts, y un estudio comparativo entre la enseñanza por correspondencia y la enseñanza programada, por Jaime Sarramona.

Finalmente, en la sección de «Psicopedagogía comparada», José A. Benavent estudia la influencia de la edad y el sexo en la evolución del «sentido de lo cómico» en el niño de diez a catorce años; Miguel Bertrán Quera, S. J., ofrece un ensayo de síntesis sobre el desarrollo de la personalidad en el proceso psicoterapéutico de Karl Rogers, y María de Borja Solé publica los resul-

tados de un trabajo de encuesta sobre la discriminación según el sexo en las carreras superiores.

Cierra el número una reseña sobre la IV Reunión Internacional de la «Comparative Education Society in Europe», que se divide en tres capítulos: 1.º, breve crónica de las sesiones científicas y sociales de la Junta general ordinaria; 2.º, texto de las ponencias extranjeras de más candente interés para los electores («Los problemas del plan de enseñanza en la URSS», de A. Markushevich, y «Nuevos horizontes de la educación intelectual», del polaco Bogdan Suchodolski), y 3.º, texto de las aportaciones españolas (J. Tusquets: «El comparativismo en la enseñanza media»; C. Genovart Roselló: «El problema de la Filosofía en la enseñanza secundaria», y Pilar Llopart: «Opinión de los estudiantes de secundaria sobre los examinadores y los exámenes»).

Solamente queda por citar ya el trabajo de Juan Vila Valentí sobre el método comparativo en la Geografía humana (6).

La revista *Educadores* publica un estudio de Nicolás Castellanos sobre el *aspecto pedagógico de la dirección espiritual juvenil*. Siguiendo orientaciones modernas de Psicología, concibe el autor los aspectos humanos de la tarea del director espiritual como de orientación y formación de todo el hombre, subrayando la importancia que la promoción de la persona humana tiene dentro de una jerarquía de valores (7).

Blas Pacheco del Olmo publica en esta misma revista un estudio experimental acerca de la *influencia de las aptitudes mentales en el aprovechamiento escolar*. El trabajo ha sido realizado con alumnos de diez colegios nacionales de Madrid, de ambos sexos, comprendidos entre la edad de diez y once años. Los resultados obtenidos manifiestan que no existe relación entre el aprovechamiento escolar y las aptitudes mentales, pero se confirma la conocida dependencia entre estas últimas y el rendimiento escolar. El autor, apoyándose en los resultados obtenidos a través de este estudio, afirma que los conceptos de rendimiento y aprovechamiento escolar no son semejantes, porque implican factores diferentes (al menos respecto a la inteligencia). En consecuencia, es un error aplicar al segundo las conclusiones obtenidas en los estudios sobre el primero (8).

(6) *Perspectivas Pedagógicas*, núms. 25-26. Barcelona, 1970.

(7) NICOLÁS CASTELLANOS: «Dirección espiritual juvenil», en *Educadores*. Madrid, septiembre-octubre 1970

(8) BLAS PACHECO DEL OLMO: «Aprovechamiento escolar y aptitudes mentales», en *Educadores*. Madrid, septiembre-octubre 1970.

Angel Benito Durán ha publicado en dos números consecutivos de *Educadores* un estudio sobre los *derechos humanos y su aplicación a la educación y enseñanza media*. En la primera parte enfoca el problema de un modo general, y se ocupa de fijar el concepto de derechos humanos, sus fuentes naturales, cristianas y nacionales, y al mismo tiempo hace unas reflexiones sobre educación y enseñanza.

En la segunda parte hace resaltar la gravedad

moral y jurídica de la violación del derecho humano en la educación y la enseñanza, sea por parte de la familia, de los maestros e instituciones docentes o de parte de la Administración estatal (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) ANGEL BENITO DURÁN: «Los derechos humanos y su aplicación a la educación y enseñanza media» (I y II), en *Educadores*, mayo-junio y septiembre-octubre 1970. Madrid.



## 7.4 Actualidad educativa

### 1. España

#### COMISION DE EDUCACION DEL TERCER PLAN DE DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL

El día 26 de noviembre, en el Salón de Actos del Instituto de Informática, se reunió por primera vez el Pleno de la Comisión de Educación y Formación Profesional del III Plan de Desarrollo Económico y Social.

Junto al subsecretario de Educación y Ciencia y presidente de la Comisión, señor Díez Hochleitner, se encontraban en la mesa el subcomisario de Servicios del Plan de Desarrollo, señor Solé Villalonga; el presidente adjunto de la Comisión y secretario general técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, señor Segú, y el presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza, señor Beltrán. Entre los comisionados se hallaban varios procuradores en Cortes.

El ilustrísimo señor subsecretario de Educación y Ciencia pronunció unas palabras. El señor Díez Hochleitner dijo, entre otras cosas, lo siguiente:

«El impacto social más importante de la nueva ley General de Educación, de cara a 1980, será el de haber logrado un cuerpo social más integrado y más solidario a nivel nacional y un mayor espíritu de convivencia, que se traducirá en una mayor movilidad social.»

Se refirió después a las realizaciones del II Plan de Desarrollo en materia de educación, señalando que han de ser la base a la hora de definir los objetivos a perseguir en el III Plan. Al informar sobre las realizaciones durante el primer bienio del Plan, señaló que el que el nivel de éstas no haya alcanzado el 50 por 100 del total previsto

se debe al carácter progresivo de las inversiones programadas, que alcanzarán su índice máximo durante el segundo bienio, lo que permitirá realizar más del 90 por 100 de las previsiones.

Otros hechos positivos apuntados fueron la agilización de la gestión burocrática, la mecanización de la administración y la preocupación por la rentabilidad de las inversiones, así como por la racionalización del gasto. Los planes de inversión se han ejecutado en un 90 a 95 por 100 de los casos y el aumento de los gastos ha sido importante (sobre base 100 en 1969 y 164 en 1970).

El subcomisario del Plan de Desarrollo, señor Solé Villalonga, aludió a las líneas generales del III Plan, subrayando que con él se tratará no tanto de crecer más, cuanto de hacerlo mejor, y se intentará hacer hincapié en calidad sin perjuicio de la cantidad.

#### REUNION DEL CONSEJO DE LA ORGANIZACION MUNDIAL PARA LA EDUCACION PREESCOLAR

En la sede madrileña del CENIDE, en la Ciudad Universitaria, se ha reunido el Consejo de la Organización Mundial para la Educación Preescolar para estudiar las actividades desarrolladas por la organización en el seno de la Unesco y del UNICEF.

Los señores estuvieron presididos por el profesor Mialaret, presidente Mundial de la Organización, y a la misma asistieron cuarenta y cuatro representantes de diecinueve países.

Fue acordada la inclusión de Haití como miembro, con lo que el

número de países adscritos a la organización se eleva a treinta y cuatro.

#### VIAJE DEL MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA A LA REPUBLICA ARABE UNIDA

Invitado por su colega egipcio, el ministro español de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, ha visitado la República Árabe Unida durante los días 26, 27, 28, 29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre. Durante su estancia en Egipto el ministro español mantuvo conversaciones con las autoridades egipcias al objeto de fomentar y ampliar las relaciones culturales entre los países, en el marco del Convenio cultural hispano-egipcio. Acompañó al señor Villar Palasí el director general de Archivos y Bibliotecas, don Luis Sánchez Belda.

El ministro español se entrevistó en El Cairo con los ministros de Cultura, Enseñanza Superior y Educación, y de Investigaciones Científicas, con los que examinó las líneas generales de la cooperación entre la República Árabe Unida y España en materia de enseñanza e investigación.

Por otra parte, el asesor del presidente de la República en Asuntos Culturales, doctor Okacha, en un almuerzo ofrecido al ministro español, le hizo entrega de la Gran Cruz de la Orden de la República, cuyo decreto de concesión al señor Villar Palasí fue firmado por el difunto presidente Nasser y ratificado por el presidente Sadat. El ministro español respondió en árabe al discurso del doctor Okacha.

El señor Villar Palasí mantuvo posteriormente una entrevista de una hora con el presidente de la República Árabe Unida.

## INAUGURACION DE LA NUEVA FACULTAD DE MEDICINA DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

El día 9 de noviembre, en las inmediaciones de la Residencia Sanitaria de la Paz de Madrid, fue inaugurada la nueva Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma. Al acto asistieron el ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, el director general de Enseñanza Superior, presidente de la Diputación Provincial de Madrid, rector de la Universidad Autónoma y otras personalidades.

«La Universidad Autónoma es un desafío a la utopía; las nuevas instalaciones suponen una página histórica de la enseñanza en España», dijo el ministro de Educación y Ciencia.

Agregó el señor Villar Palasí que esta Facultad de la Autónoma ha nacido con naturalidad y profunda humanidad: es el fruto de la ilusión y el amor puesto al servicio de la enseñanza. «Constituye un ejemplo de esfuerzos conjuntos de la Universidad Complutense.» Al cabo de dos años, en los que se gestó esta Facultad en las clínicas de Puerta de Hierro y La Paz, comienza ahora una andadura serena y fecunda con las nuevas instalaciones, en las que se ha tenido en cuenta una nueva concepción educativa y un sentido de austeridad en el gasto.

El porvenir de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Madrid ha de ser brillante y esperanzador—dijo más adelante el señor Villar Palasí—, pues los esfuerzos nunca serán estériles. Un equipo generoso de profesores y de instituciones contribuirán a lograr los mejores frutos.

Subrayó el ministro de Educación y Ciencia que la historia se escribe día a día y en sus anales se registrará con la Facultad de Medicina una de las más importantes páginas de la historia contemporánea.

Con anterioridad a la intervención del ministro hablaron el decano de la nueva Facultad, profesor Fernández-Cruz, y el rector de la Universidad Autónoma, profesor Sánchez-Agosta.

El profesor Fernández-Cruz destacó en su discurso que la enseñanza de esta Facultad tiene las características de ser compartida, de acuerdo con un nuevo espíritu educativo, con significado interdepartamental e interdisciplinario; es decir, con unos programas en los que no hay línea divisoria entre la enseñanza doctrinal y la experimental. Dijo que los alumnos mantie-

nen un diálogo crítico con sus profesores. «Nuestras relaciones se mueven dentro de un espíritu pedagógico nuevo, en el que es necesario una autocrítica del alumno, del profesor y de la propia Facultad.»

A continuación intervino don Luis Sánchez-Agosta, quien manifestó que la cooperación prestada en la nueva Facultad de Medicina es un hecho de trascendencia nacional. «Ha habido aquí una coordinación en la utilización de recursos humanos y económicos, que han permitido un alto nivel de calidad en las nuevas instalaciones. Ello ha permitido que este centro universitario sea el más barato en cuanto a sus gastos generales de sostenimiento.»

El rector de la Autónoma destacó también que la nueva Facultad de Medicina está marcando ejemplarmente dos directrices: conjugación de la investigación con la enseñanza y enriquecimiento de la misma, y con la proyección y aplicación práctica del saber. «Si hay algo nuevo en esta Universidad—concluyó el señor Sánchez-Agosta—es esencialmente el entusiasmo con que todas las instituciones están cooperando para que la formación científica y humanística llegue a los futuros escolares.»

La Nueva Facultad de Medicina funciona en coordinación con las Clínicas de la Paz, Puerta de Hierro y la Concepción. Además presta su asistencia y colaboración, entre otras instituciones, el Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Están en pleno funcionamiento los Departamentos de Ciencias Morfológicas y de Bioquímicas, y se halla en organización el Departamento de Ciencias Fisiológicas, para el que ha sido contratado el doctor Rodríguez Delgado, profesor de la Universidad norteamericana de Yale.

### DOS NUEVOS TIPOS DE CENTROS DOCENTES IMPARTIRAN LAS ENSEÑANZAS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

Dos nuevos tipos de centros docentes impartirán las enseñanzas correspondientes a la Educación General Básica, de acuerdo a la reestructuración del sistema escolar básico para adaptar lo progresivamente a las nuevas exigencias de la Ley de Educación.

Los primeros se denominarán «Centros de Educación General Básica Elemental» y en ellos se impartirán los cinco primeros cursos de este ciclo. Recibirán este nom-

bre las actuales escuelas mixtas, unitarias y graduadas que funcionan de un modo autónomo, y, en general, todos los centros docentes que no reúnan los requisitos para ser denominados colegios.

Los segundos recibirán el nombre de «Colegios de Educación General Básica» y en ellos se podrán cursar los ocho años de dichas enseñanzas. Dispondrán de un profesorado debidamente titulado y de instalaciones para formación manual, tecnológica, idiomas y educación física.

El número de unidades escolares variará según las necesidades de la zona, pero el colegio tipo dispondría para los cinco primeros cursos de un total de quince clases, organizadas por cursos paralelos, con una matrícula máxima de seiscientos alumnos, mientras que nueve clases serían las destinadas a los cursos restantes, con una matrícula máxima de trescientos sesenta alumnos.

Los centros podrán ser de carácter local y comarcal, según atiendan alumnos de la misma localidad o de otras vecinas, mediante los servicios de transporte escolar y residencia-hogar.

Las divisiones escolares del territorio serán de tres clases: la circunscripción, el sector y la comarca; a efectos de coordinación de los distintos niveles de enseñanza y para obtener el máximo rendimiento de las instalaciones y servicios complementarios de las zonas urbanas, podrán asociarse las zonas de influencia de cada colegio y constituir una circunscripción escolar.

Cada circunscripción contará con un centro de Bachillerato polivalente, centros de formación profesional de primero y segundo grado, servicios de orientación escolar y profesional, biblioteca, salón de actos, club de estudiantes, depósito de medios audiovisuales y servicios de educación permanente.

Las localidades cuyos censos escolares no permitan el establecimiento de un «Colegio de Educación General Básica» se asociarán a otras de mayor entidad para integrar un sector escolar. Dicha división contará con un «Colegio de Educación General Básica» y los centros elementales del sector, cuyos alumnos cursarán los tres años en él.

Con el fin de evitar construcciones poco rentables o inútiles, varios sectores podrán asociarse y crear una zona o comarca escolar en la que se coordinarán estrechamente los distintos niveles de la enseñanza.

La comarca escolar contará, además de los servicios de Educación General Básica, con un centro de Bachillerato polivalente, centros de formación profesional de primero y segundo, y los correspondientes servicios.

#### **ACUERDOS DEL CONSEJO EJECUTIVO DEL CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS**

En la reunión mensual del Consejo Ejecutivo del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que presidió el ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, se adoptaron diversos acuerdos. Figuraron entre ellos la creación del Departamento de Fertilidad de los Suelos en el Centro de Edafología y Biología Aplicada del Segura, y la propuesta de clasificación del personal investigador.

Las Presidencias de los Patronatos informaron sobre las actividades de sus centros respectivos y de su presencia durante el trimestre último en diversos Congresos y simposios internacionales.

El Consejo acordó por unanimidad que constara en acta en satisfacción por la entrada de España en el Consejo Ejecutivo de la Unesco, y asimismo acordó felicitar al profesor argentino don Luis Leloir por la concesión del Premio Nobel.

#### **EL CONSEJO DE RECTORES SE REUNE BAJO LA PRESIDENCIA DEL MINISTRO DE EDUCACION Y CIENCIA**

En el Ministerio de Educación y Ciencia, y bajo la presidencia del titular del Departamento, don José Luis Villar Palasí, a quien acompañaban el subsecretario, los diversos directores generales de Enseñanza Superior e Investigación y de Archivos y Bibliotecas, y los subdirectores generales de Investigación Científica y Enseñanza Técnica, se reunió el día 31 de octubre el Consejo de Rectores, con asistencia de los quince titulares de las Universidades españolas y los tres presidentes de los Institutos Politécnicos.

Durante la reunión se trataron, entre otros, los siguientes temas:

— Informe del secretario general del Instituto de Cultura Hispánica sobre los Cursos para graduados y la posibilidad de estrechar las relaciones entre el Instituto y el Ministerio.

— Se puso en conocimiento de los rectores el nuevo texto del proyecto de decreto de incorporación de los actuales profesores adjuntos al nuevo Cuerpo formado a tenor de la Ley de Educación.

— Financiación de las becas Ford, con una dotación de veintiocho millones de dólares, que comparten el Fondo Nacional y el Fondo Especial de las Naciones Unidas.

— Programa civil de ayuda científica norteamericana a España, en virtud de los acuerdos firmados el pasado mes de agosto. Los presupuestos de investigación presentados por nuestras Universidades y otros organismos, sobre temas concretos y muy diversificados, alcanzan un coste estimado de cien a doscientos mil dólares cada proyecto presentado, y que serán financiados por los Estados Unidos. La primera fase dispone de tres millones de dólares, y se podrán incrementar hasta un total de cuarenta millones más. Cabe la posibilidad de reemplazar a los profesores españoles que tengan que trasladarse a los Estados Unidos, en virtud de estos acuerdos, por profesores visitantes de nacionalidad norteamericana.

— Puesta en marcha para este curso escolar de un Servicio de Información Científica y Técnica que pondrá al alcance de los profesores universitarios y de los investigadores en general la noticia de lo que se publica en el mundo entero sobre el campo de su especialidad.

— Establecimiento de una hermandad entre las Universidades de Cracovia (Polonia) y Salamanca, cuyo interés se refuerza en este actual curso con el centenario de Copérnico en 1971.

El Consejo de Rectores expresó la satisfacción unánime por la presencia de España en el Comité Ejecutivo de la Unesco, al cual se elevará el mismo acuerdo.

Finalmente, los rectores dieron cuenta de la marcha de los Estatutos provisionales de aquellos distritos universitarios que aún no han sido aprobados por el Consejo de Ministros.

#### **APERTURA DEL CURSO ACADEMICO 1970-71 EN LAS UNIVERSIDADES DE MADRID**

El Ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, presidió el día 5 de octubre el acto de apertura del Curso académico

1970-71 en las Universidades de Madrid. La solemne inauguración se celebró en el Paraninfo de la antigua Universidad de la calle de San Bernardo, con asistencia de los rectores de las Universidades Complutense y Autónoma, profesores don José Botella Llusá y don Luis Sánchez-Agosta, respectivamente.

Comenzó el acto con la entrada de la comitiva académica, de la que formaban parte, vestidos de gran gala, los componentes de los claustros de las Facultades de Ciencias Políticas y Económicas, Veterinaria, Farmacia, Medicina, Derecho, Ciencias y Filosofía y Letras. El secretario de la Universidad procedió a la lectura de la memoria del curso anterior. Se refirió a los nombramientos registrados durante el pasado curso, como fueron los de vicerrector y decanos de las Facultades de Ciencias Políticas y Económicas y Filosofía y Letras.

Según los datos aportados, durante el pasado curso se matricularon en la Facultad de Filosofía y Letras un total de 11.015 alumnos; en Ciencias, 10.119; en Derecho, 6.104; en Medicina, 4.845; en Farmacia, 2.237, y en Veterinaria, 370, que hacen un total de cerca de cuarenta mil alumnos matriculados en el curso 1969-70. De ellos finalizaron estudios 2.279 nuevos graduados. Posteriormente pronunció la lección inaugural el catedrático de la Facultad de Ciencias don Sixto Ríos García, sobre el tema «El matemático en la era tecnológica».

El Rector de la Universidad Autónoma de Madrid, don Luis Sánchez-Agosta, pronunció a continuación un discurso en el que, tras referirse a las nuevas posibilidades de autonomía universitaria que ofrece la nueva Ley General de Educación, dijo: «La autonomía es, ante todo, el símbolo de la libertad de investigación y enseñanza. Como ésta ha sido en todo momento respetada en España, la afirmación de la autonomía no representa tanto un valor en sí misma, como una mayor agilidad para reformar la estructura interna, incorporar al profesorado nuevos valores personales, rehacer los planes de enseñanza y los métodos didácticos, entrelazar la Universidad con otras instituciones de investigación y docencia que pueden proyectarse sobre la enseñanza, afirmar la peculiaridad individual de cada Universidad y dar a profesores y escolares un sentido de autorresponsabilidad en esta empresa de creación de ciencia y de formación humana, científica y profesional.»

«Me interesa hacer constar—añadió—hasta qué punto ésta era una



aspiración común de todos los universitarios españoles. Como es natural, la nueva Universidad Autónoma no ha nacido de la nada, sino que se ha formado sobre la Universidad que ya existía, con la colaboración, el consejo y aun con el estímulo de nuestros compañeros de la Universidad de Madrid, heredera de la tradición alcalaína, a quien me complazco aquí, una vez más, en expresar mi agradecimiento por esta inestimable cooperación.»

Seguidamente, el rector de la Universidad Complutense, don José Botella Llusá, manifestó: «El curso que acaba de terminar ha sido sin duda alguna el más completo y tranquilo de los últimos seis años. Hacía ya mucho tiempo que no transcurría un año académico entero sin cierre alguno de la Universidad, y sólo con inasistencias a clase muy limitadas y esporádicas. Como consecuencia de ello, el interés por el estudio y los resultados finales han sido infinitamente mejores que en cursos pasados.»

Se refirió a continuación el rector de la Universidad de Madrid al significado que ha tenido y tendrá en la vida universitaria la Ley General de Educación, recientemente promulgada. «Permitirá—dijo—el desarrollo de una autonomía, de una elasticidad de gestión y de una originalidad de objetivos que en el futuro tiene por fuerza que dar indudables y prometedores frutos.» Se refirió, más adelante, a los trabajos de la Universidad de Madrid para la redacción de su estatuto provisional, que tendrá que ser sometido a amplia audiencia de todos los universitarios, profesores y estudiantes, antes de elevarse a estatuto definitivo. Por último, expresó al ministro de Educación y Ciencia su agradecimiento por presidir el acto de inauguración de curso.

Finalmente, el ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, pronunció un importante discurso, en el que, entre otras cosas, dijo: «Quiero decir a los jóvenes que es preciso desterrar para siempre la visión elitista de la Universidad, de aquella Universidad cerrada y sólo apta para intocables minorías: esa Universidad que estaba ya casi definitivamente muerta antes de emprender la reforma educativa.»

En su discurso dijo que en esta nueva etapa la Universidad queda como eje y cabecera del sistema. «Frente al uniformismo vivido hasta hoy por una Universidad centralista—afirmó—la Ley de Educación consagra la pluralidad y diversidad institucional, suficientes como para

que las estructuras sean flexibles en su más alto grado.»

«Queremos—dijo más adelante—que esa Universidad, flexible y dinámica, actúe al servicio de la sociedad. Por ello ha de vivir en tensión, con un profundo sentido de lo social. Una Universidad que sin mengua de la calidad abra sus puertas a todas las clases sociales para tomar de cada una de ellas los mejores talentos.»

Destacó a continuación el ministro que la ley de Educación es de participación en el objetivo de transformar, con prudencia, pero radicalmente, nuestro antiguo sistema educativo: «La participación—añadió—no se limita sólo en el mando, sino básicamente también en el servicio, pues mando y servicio son vertientes de la responsabilidad que tenemos contraída con el pueblo español.»

#### **EL SUBSECRETARIO ESPAÑOL DE EDUCACION, MIEMBRO DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO**

Por ochenta y nueve votos, cifra que sólo fue superada por los candidatos francés y colombiano, el subsecretario español de Educación y Ciencia, don Ricardo Díez Hochleitner, fue elegido el día 24 de octubre, en París, miembro del Consejo Ejecutivo de la Unesco. El mandato del representante de nuestro país durará seis años y, con los demás miembros del Consejo Ejecutivo, representará a la Conferencia General.

El Consejo Ejecutivo de la Unesco está integrado por personalidades eminentes de la educación, la ciencia y la cultura de todo el mundo, y, originalmente, estuvo formado por dieciocho miembros. Hace dieciséis años la Conferencia General adoptó una enmienda al acta constitucional que, al tiempo que mantenía el principio de la elección de personas y no de Estados, convertía a esas personas en representantes de sus Gobiernos. A partir de la última Conferencia General, los miembros del Consejo Ejecutivo son elegidos por un periodo de seis años (en principio sólo era por dos, y, más tarde, por cuatro).

En cuanto a la función de los componentes del Consejo Ejecutivo, si bien cada uno de ellos recibe instrucciones de su Gobierno, colegialmente representan a la Conferencia General como un todo. El número de miembros del Consejo ha pasado, sucesivamente, de 20, en 1952; a 22, en 1954; 24, en 1956;

30, en 1962, y a 34, en 1968. Esta progresión responde al número creciente de Estados que han ingresado en la Organización.

La misión del Consejo es velar por la ejecución del programa y de la administración del presupuesto entre las reuniones de la Conferencia General. Asimismo, el Consejo debe estudiar el proyecto de programa y presupuesto para el siguiente ejercicio, el cual le somete a su consideración el director general. El Consejo es también el que propone la candidatura de una personalidad llegada la hora de la elección de director general de la Organización. Las reuniones del Consejo se celebran dos veces al año, y cada reunión dura, aproximadamente, un mes.

En la elección celebrada el 24 de octubre para la proclamación de los candidatos en representación de Europa occidental, Norteamérica y Canadá, fueron designados don Ricardo Díez Hochleitner (España), señor Etienne Dennery (Francia), señor Herbert Blaukenhorn (República Federal Alemana), profesor Ilmo Hela (Finlandia), señor B. de Hoog (Holanda) y señor W. C. Mathieson (Inglaterra). Por el grupo iberoamericano fueron elegidos don Gabriel Betancur Mejía (Colombia) y don Enrique Macaya-Lahmann (Costa Rica).

La última vez que España formó parte de este organismo (el segundo en importancia de la organización internacional, cuyos tres pilares están formados por la Conferencia General, el Consejo Ejecutivo y el Secretariado) fue en 1954, exactamente al año de ingresar España en la Unesco. En aquella ocasión fue elegido el profesor don Juan Estelrich, que dos años más tarde resultaría reelegido.

#### **SEMINARIO DE PLANEAMIENTO DE ESTRUCTURAS NACIONALES Y DE INFORMACION CIENTIFICA Y TECNICA**

En el Instituto de Informática se clausuró el día 28 de noviembre el Seminario de Planeamiento de Estructuras Nacionales de Información Científica y Técnica. El acto estuvo presidido por el subsecretario de Educación y Ciencia, señor Díez Hochleitner.

Los acuerdos tomados fueron los siguientes: que los Gobiernos de los países iberoamericanos adopten y den alta prioridad a las decisiones políticas, jurídico-administrativas y económico-financieras que aseguren el mejor funcionamiento de estruc-

turas nacionales de información científica y técnica destinadas a acelerar su proceso de desarrollo integral; que el planteamiento de dichas estructuras sea parte imprescindible de los planes de desarrollo integral de cada país, ya que la información constituye una fuente de riqueza nacional, que exige imperativamente para su mejor aprovechamiento sistemas y servicios convenientemente estructurados y coordinados; que para el financiamiento de las estructuras los países iberoamericanos destinen un porcentaje adecuado a los presupuestos asignados a la educación y a la investigación.

Los participantes en el Seminario decidieron que la OEA, la Unesco, la OEI y demás organismos internacionales coordinen, a través de una comisión especial de trabajo, sus programas de ayuda técnica y financiera a proyectos relativos o relacionados con el desarrollo integral de sistemas de información en el área iberoamericana.

#### **CUATRO DOCTORES CATALANES DESIGNADOS CATEDRATICOS DE UNIVERSIDAD**

Entre las resoluciones acordadas en el Consejo de Ministros del día 19 de noviembre figuró la designación de catedráticos de Universidad a los doctores catalanes don Joaquín Barraquer Moner, don José María Gil-Vernet Vila, don Juan Oró Florensa y don Antonio Puigvert Gorro, a propuesta del titular de Educación y Ciencia, previa petición de las Universidades de Barcelona, y con el informe unánimemente favorable del Consejo de Rectores.

El doctor don Joaquín Barraquer Moner nació en Barcelona, en 1927, y se licenció en Medicina y Cirugía por la Universidad de Guayaquil (Ecuador). en 1958 fue profesor de la clínica oculística de la Universidad de Roma.

El doctor Barraquer ha editado más de ochenta películas sobre modernas técnicas quirúrgicas y ha publicado más de ciento cuarenta artículos, dos monografías, una ponencia y un tratado de cirugía del segmento anterior del ojo, que ha sido traducido al inglés y al alemán.

Es director y organizador de un equipo clínico, quirúrgico, investigador y docente en el Instituto «Barraquer», centro modelo reconocido internacionalmente. El doctor Barraquer es miembro honorario de diez sociedades de oftalmología.

El doctor don José María Gil-Vernet Vila nació en Barcelona en 1922. Se licenció en Medicina en la Universidad de Barcelona en 1946. En 1951 obtuvo el grado de doctor en Medicina y Cirugía por la Universidad de Madrid. En 1956 se diplomó en Urología por la Universidad de Barcelona. Fue profesor del Curso de Urología de la Facultad de Medicina de Barcelona en 1962, y en 1967 obtuvo el título de profesor en Medicina y Urología por la Universidad de California.

El doctor Gil-Vernet ha dirigido seis cursos internacionales de Urología en la Facultad de Medicina de Barcelona. Ha realizado cincuenta y dos películas científicas, que han sido proyectadas en la mayoría de los centros universitarios del mundo y que han sido solicitadas por centros docentes o de investigación extranjeros. Ha presentado comunicaciones en cuarenta congresos de Cirugía y Urología nacionales y extranjeros, en muchos de los cuales ha actuado como ponente. Igualmente ha publicado setenta y cinco trabajos y monografías.

En su labor científica o investigadora destaca la creación en 1964 de la Primera Unidad de Trasplante Renal de España, con un total de cuarenta y ocho enfermos trasplantados, uno de los cuales representa el máximo tiempo de supervivencia en España y se encuentra entre los cinco primeros del mundo.

El profesor Gil-Vernet es autor de un nuevo método operatorio para la trasplatación renal.

En su aportación a la cirugía destaca como autor de veinte nuevos métodos operatorios.

El doctor don Juan Oró Florensa nació en Lérida en 1922 y se licenció en Ciencias Químicas por la Universidad de Barcelona en 1947.

Se trasladó a los Estados Unidos de América unos años después de finalizada la carrera, actuando como profesor e investigador del departamento de Bioquímica de la Universidad de Baylor (Texas) hasta 1956. Este mismo año leyó su tesis doctoral que versaba sobre «Mecanismo de oxidación del ácido fórmico en tejidos animales».

El profesor Oró se incorporó posteriormente a la Universidad de Houston, y en siete años alcanzó el grado académico más elevado que se concede en las instituciones universitarias americanas. Como catedrático de esta Universidad dio un extraordinario impulso a las Ciencias Biofísicas; fue nombrado director del departamento de Biofísica de dicho centro.

El doctor Oró ha desarrollado una intensa actividad científica y ha publicado más de un centenar de trabajos científicos y ha presentado unas cincuenta comunicaciones y conferencias en congresos internacionales.

Es de destacar su brillante actuación como director de diversos programas de investigación de la NASA, en especial referidos al programa Apolo y al proyecto Viking, de aterrizaje en Marte.

El profesor Oró es consejero de honor del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

El doctor don Antonio Puigvert Gorro nació en el año 1905, en Santa Coloma de Gramanet (Barcelona). Estudio Medicina en la Universidad de Barcelona. Se licenció en 1928. Con la tesis «Exploración radiográfica de los orígenes urinarios durante el acto quirúrgico» obtuvo el doctorado con la calificación de sobresaliente, en el año 1941. En el año 1933 fue nombrado médico auxiliar del hospital de la Santa Cruz y San Pablo, y, en 1951, director del servicio de Urología de la Ciudad Sanitaria de Tarrasa (Barcelona), y desde 1956 es jefe clínico de Urología de la residencia sanitaria del SOE de Barcelona.

Es miembro de la Universidad Nacional Argentina de Buenos Aires, doctor «honoris causa» de la Universidad de Sao Paulo (Brasil), doctor «honoris causa» de la Universidad de Brasil (Río de Janeiro), profesor honorario de la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile, profesor honorario de la Universidad Nacional de Córdoba, presidente honorario de la Sociedad de Urología.

Pertenece a cuarenta y nueve sociedades y academias médicas de todo el mundo. Ha escrito diez libros y ha dirigido cursos monográficos para posgraduados desde 1946 y cursos de especialización a urólogos.

## 8. Bibliografía

### Bibliografía sobre la enseñanza de las distintas materias (Primera parte), por VICENTA CORTES ALONSO

#### 1. ARTES

- CASELLI DE HECHEN, Nilda M.: *Arte y educación en la escuela*. Santa Fe. Univ. Nacional del Litoral, 1963. 87 pp.
- Congrès de la Fédération Internationale pour l'Education Artistique à Bâle. X<sup>e</sup> Ravensburg, 1959. 410 pp.
- CONRAD, George: *The process of art education in the elementary school*. Englewood Cliffs, 1964. 296 pp.
- CRAIG, Jennie E.: *Creative art activities. A handbook for the elementary teacher*. Scranton, Pennsylvania, 1967. 302 pp.
- CHICHARRO BRIONES, Eduardo: *Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños*. R. E., 1960, 125; 60-64.
- HORNE, Joicey: *Young artists. A handbook for teachers and parents*. Toronto, 1961. 274 pp.
- JACOB, Herbert: *Zeichenunterricht in der unterstufe*. Beiträge zu einer Methodik. Berlin, 1961. 168 páginas.
- MANZELLA, David: *Educationists and the evisceration of the visual arts*. Scranton, Pennsylvania, 1963. 97 pp.
- MARINOFF, Irene: *In der schule der kunst*. Die ästhetische Erziehung des Menschen in userer Zeit. Freiburg, 1964. 14 3pp.
- MARTÍNEZ MEDRANO, Eulalia: *Derecho del niño a la educación estética*. Bordón, 1967, 147-148: 112-125.
- MAYLAND, Alec: *Craft work for juniors*. London, 1963. 128 pp.
- Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Bellas Artes: *Las enseñanzas artísticas en España y en el extranjero*. Madrid, 1958. 111 pp.
- MORENO ARAGÓN, Cándido: *El trabajo manual y la iniciación profesional escolar*. Bordón, 1957, 71: 473-482.
- PLUCKROSE, H.: *Creative arts and crafts*. A handbook for teachers in primary schools. London, 1966. 232 pp.
- SÉVILLE, Renée: *Beginning arts and crafts*. For children under eight. London, 1964. 95 pp.
- STRASSNER, Ernst: *Bildnerische Erziehung*. Band I. Zeichen und Malen, 1960. 71 pp.
- GARRIDO RÚJULA, Carlos: *Un método para la enseñanza del dibujo*. R. E. P., 1962. 79-80: 275-286.
- MAFRA DE SOUZA, Alcidio: *Apostilas de didática de Desenho*. Rio de Janeiro, 1959. 103 pp.

#### 1.3 Drama

- CUVILIER, Eugene: *L'art Dramatique a l'école*. Paris, 1966. 106 pp.
- CHEVALY, Maurice: *A la decouverte d'un art dramatique vivant*. Paris, 1966. 99 pp.
- DELPEUX, Henri: *Marottes et marionnettes*. Paris, 1966. 142 pp.
- JOUBERT, J.: *Comment Faire?... Vivre les marionnettes a l'école maternelle*. Manuel de pédagogie pratique pour les écoles maternelles, les classes enfantines, les jardins d'enfants et les cours préparatoires. Paris, 1966. 63 pp.
- KITSES, Jim: *Talking about the cinema*. Film studies for young people ... Ann Mercer. London. British Film Institute, Education Department, 1966. 98 pp.
- WAY, Brian: *Development through Drama*. London, 1967. 308 pp.

#### 1.4 Música

- ALBERT, Monserrat: *La educación musical en la escuela primaria*. R. E., 1961. 128: 52-54.
- ANGULO LÓPEZ CASERO, Manuel: *La música en los estudios en la carrera de magisterio*. Bordón, 1968. 158-159: 339-344.

- APOLLO DE LAS CASAS, José: *Demonstración de una nueva pedagogía de la música*. Bordón, 1957. 66: 93-96.
- ARBERG, Harold W.: *Music curriculum guides by...* and Sarah P. Wood Washington, D. C.—U. S. Department of Health, Education and Welfare, 1964. VII+48 pp. OE-33032. Bulletin 1964, núm. 14. C 118/3.
- ATMANN, Günter: *Musikalische Formenlehre*. Mit Beispielen und Analysen. Berlín, 1960. 256 pp.
- AYMAT OLASOLO, A.: *Ideas sociológicas en la educación musical no profesional*. Bordón, 1968. 158-159: 273-285.
- AYMAT OLASOLO, César: *Problemas actuales de la educación musical*. R. E., 1962. 143: 105-110; 144: 12-17; 145: 61-67.
- BARTLE, Graham: *Music in Australian schools*. Hawthorn, Victoria. Australian Council for Education Research, 1968. 284 pp.
- COLLY, A.: *Comment Faire?... L'éducation musicale*. Paris, 1965. 63 pp.
- CORBETT, Jane: *Music for G. C. E. «O» Level...* Vera Yelverton. London, 1961. 176 pp.
- EPSTEIN, Ernesto: *Educación musical y cultural general*. R. E., 1961. 133: 25-28.
- DOBBS, J. P. B.: *The slow learner and music*. A handbook for teachers. London, New York, 1966. 102 pp.
- ELLIOTT, Raymond: *Teaching music*. Methods and materials for the elementary schools. Columbus, Ohio, 1960. XIII+322 pp.
- GEOFFRAY, César: *Livre de chant des tout petits avec des notions élémentaires de solfège et de pédagogie musicale pour ceux qui ont mission de les enseigner*. Livre I. Gembloux. Belgique, 1969. 95 pp.
- GONZÁLEZ, María Elena: *Didáctica de la música*. Buenos Aires, 1963. VIII+149 pp.—ISJC 50009, 43.097.
- GRANT, Willis: *Music in education*. Proceedings of the fourteenth symposium of the Colston Research Society held in the University of Bristol, April 2nd-5th, 1962. London, 1963. 234 pp.
- HERMANN, Edward J.: *Supervising music in the elementary school*. Englewood Cliffs, New Jersey, 1965. 210 pp.
- HOLTON, James S.: *Sound language teaching*. The state of the art today. New York, 1961. 249 pp.
- HORNER, V.: *Music education*. The background of research and opinion. Victoria. Australian Council for Educational Research. 1965. 226 pp.
- Italia. Centro Didattico Nazionale per la Scuola Materna. *L'educazione musicale nella scuola materna*. Conclusioni del Convegno del Passo della Mendola, 7-13 Luglio 1963. Brescia, 1965. 167 pp.
- Italia. Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Artistica. *I sussidi didattici dei Conservatori di Musica*. Documento conclusivo del Convegno nazionale di studio (Milano 2-7 Giugno 1965). Roma, 1967. 212 pp.
- JONES, Archie N. (Ed.): *Music education in action*. Basic principles and practical methods. Boston, 1960. XX+523 pp.
- LANGLEY, Enid: *Principles of teaching*. As applied to music. London, 1963. 68 pp.
- MARTÍN ALONSO, A.: *Aplicación de las técnicas modernas a la didáctica de la música en la enseñanza media*. Bordón, 1968. 158-159: 317-337.
- Método. *Método Carl Orff para la enseñanza de la música*. Madrid, 1967. CDOEP D/575.
- Ministerio de Educación y Ciencia. *Conservatorios de música oficiales. Programas de fin de grado o asignaturas*. Madrid, 1968. 30 pp. (Separatas del Boletín Oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, núm. 18).—C 175/36.
- MORGAN, Russell Van Dyke: *Music education in action...* Hazel Nohavec Morgan. Enl. rev. ed. Park Ridge Ill., 1960. 200 pp.
- Queensland. Department of Education. *A handbook of music for teachers*. Brisbane, S. G., 1960. 428 pp.
- RÍO SADORNIL, D. del: *Didáctica de la música. El método Ward*. R. E. P., 1966. 94: 149-161.
- RÍO SADORNIL, D. del: *Educación musical básica. Problemática y soluciones metodológicas*. Bordón, 1968. 158-159: 249-272.
- SCHOCH, Rudolf: *La educación musical en la escuela*. Buenos Aires, 1964. X+203 pp.—ISJC 50073.
- SEIFERT, Eduard: *Vom bildungswert des musischen*. Linz, 1966. 164 pp.
- SHAW, Watkins: *Music in the secondary school*. London, 1961. 128 pp.
- SOPEÑA, Federico: *Las dos enseñanzas de la música*. R. E., 1964. 159: 1-5; 160: 45-49.
- SOPEÑA, Federico: *La enseñanza de la dirección de orquesta*. R. E., 1965. 174: 5-8.
- SOPEÑA, Federico: *La enseñanza instrumental en los conservatorios*. R. E., 1966. 178: 53-55.
- SOPEÑA, Federico: *La enseñanza de la música religiosa*. R. E., 1967. 190: 49-51; 191: 107-109; 198: 12-14.
- SOPEÑA IBÁÑEZ, Federico: *La enseñanza no profesional de la música*. R. E., 1968. 197: 151-152.
- SOPEÑA, Federico: *La música mecánica* (pedagogía del disco). R. E., 1958. 85: 33-35.
- SOPEÑA, Federico: *Reforma de la enseñanza del canto*. R. E., 1964. 167: 101-104.
- SWANSON, Bessie R.: *Music in the education of children*. San Francisco, 1961. XI+292.
- THACKRAY, R. M.: *Creative music in education*. London, 1965. 142 páginas.
- WILLEMS, Edgar: *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires, 1961. 206 pp.—ISJC 50097.
- WILLEMS, Edgar: *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires, 1962. 103 pp.—ISJC 50096.
- WILLEMS, Edgar: *El ritmo musical. Estudio psicológico*. Buenos Aires, 1964. 348 pp.—ISJC 65635.

## 1.5 Plásticas

- Conference Internationale de l'Instruction Publique. Genève, 1955. XVIII<sup>e</sup>. Vol. 2. *L'enseignement des arts plastiques dans les écoles primaires y secondaires*. Paris.—Unesco. Genève.—Bureau International d'Education. 1955.—1.129-2.
- ROSELLI, C.: *Eveil a l'expression plastique*. Peindre et dessiner de 5 à 14 ans... Avec la collaboration d'André Civelli, Julien Lambert, Jean Aubin. Paris, 1967. 112 pp.
- Société des Professeurs de Dessin de l'Enseignement du Second Degré. Paris. *Initiation aux arts plastiques*. Livre I. Paris, 1965. 192 páginas.

## 2. CIENCIAS

- ALVAREZ RODRÍGUEZ, José: *Sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. Madrid. Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. 1963. 116 pp. con grab.—1.857. ISJC 50165.
- ALVIRA, Tomás: *Prácticas de ciencias naturales*. R. E., 1955, 27-28: 136-141.

- American Association for the Advancement of Science. Washington D. C.: *Science. A process approach*. 7 vol. 2nd. experimental edition prepared for testing in elementary schools. Part one... six-Commentary for teachers. Washington A. A. A. S. 1964. 994+ +130 pp.
- Association for Science Education. Secondary Moderns Schools Subcommittee. London. *Teaching science at the secondary stage*. A handbook on the teaching Science to the average pupil. London, 1967. 274 pp.
- BELESON, A. G.: *Techniques and apparatus for the science teacher...* Creaser. London, 1965. 160 páginas.
- BRANSON, J. M.: *Starting science*. A handbook for teachers. Edinburgh and London, 1961. 92 pp.
- BRUNOLD, Charles: *L'enseignement scientifique du second degré*. Contribution a la definition de l'exp-rit et des méthodes de cet enseignement. Paris. Institut Pédagogique National. 1960, 109 pp.—1.915.
- Burkhardt, Gerd. *Cómo fomentar la enseñanza y la investigación en las ciencias fundamentales*. Cr. U., 1967. 9: 332-338.
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique, XV<sup>e</sup> Genève, 1952. L'enseignement des sciences naturelles dans les écoles secondaires... Paris. Unesco. Genève. Bureau International d'Education. 1952. 230 pp.—1.116 (1-3).
- Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Media. *Problemas de las ciencias naturales*. Madrid, 1965. 312 pp.—1.290.
- CLELAND, Doreen M.: *Exploring science in the primary school with music and mathematics*. Barbara Rees-Davies, Dorothy W. Hann. London, 1967. 148 pp.
- Commonwealth Education Liaison Committee. London. *School science teaching*. Report of an Expert Conference held at the University of Ceylon. Peradeniya. December 1963. London, 1964. VII+140 pp.
- Cheshire Education Committee. *Science in the primary school*. London, 1967. 65 pp.
- DASS, L. Ghansham: *The teaching of science*. 5th ed. London, 1963. VIII+202 pp.
- DEVAUD, Eugene: *L'insegnamento della storia naturale*. A cura di Sergio Salucci. Brescia. «La Scuola» Editrice. 1956. 172 pp.—1.881.
- Enseñanza. *Enseñanza de las ciencias en el grado medio*. Edición española del «The Teaching of Science in Secondary Schools». Versión española de Pablo Martínez Strong. Madrid. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Media. 1964. 298 pp. con grab.—1.902.
- Enseñanza. *Enseñanza moderna de las ciencias en el grado medio*. I edición española del Secondary Modern Science Teaching. Versión de Cándida Uriel. Madrid. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Media. 1962. 160 pp.—1.903.
- Federation Nationale des Syndicats d'Ingenieurs et de Cadres (CGC) Centre Economique et Social de Perfectionnement des Cadres (France). *La formation scientifique dans la pedagogie de demain*. Paris, 1965. 138 pp.
- FITZPATRICK, Frederick L.: *Policies for science education*. New York, Teachers College, Columbia University, 1960. XIII+219 pp.
- FOWLER, H. Seymour: *Las ciencias en la escuela secundaria*. Buenos Aires, 1968. 142 pp.—ISJC 50361.
- GEGA, Peter C.: *Science in elementary education*. New York, 1966. 451 pp
- GIPTNER, Josef: *Ganzheitliche naturgeschichte*. E. U., 1967, 6: 380-383.
- GUZMÁN CEBRIÁN, Carlos: *La enseñanza de las ciencias naturales en la escuela primaria*. Madrid. Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. S. A. 1959. Biblioteca Auxiliar de Educación, número 99.—C 183/12.
- HAGER, Paul: *Vom leben des ackers*. Eine stofflich-methodische Handreichung für den Lehrer. Stuttgart. 1960. 159 pp.
- HURD, Paul Dehart: *New directions in teaching secondary school science*. Chicago, 1969. VII, 239 pp. ISJC 52695.
- HUTCHINSON, Margaret M.: *Children as naturalists*. London, 1966. 193 pp.
- Inglaterra. Ministry of Education. *Science in secondary schools*. London, 1960. VI+164 pp.
- Italia. Ministero della Pubblica Istruzione. Ufficio Studi, Documentazione e Programmazione. *L'educazione scientifica*. Documenti di lavoro. Endagine sullo stato attuale degli insegnamenti scientifici in Italia. Roma, 1963. 760 pp.
- KARPLUS, Robert: *A new look at elementary school science*. Science Curriculum Improvement Study... Herbert D. Thier. Chicago, 1967. 204 pp.
- LEWIS, June E.: *The teaching of science in the elementary school...* Irene C. Potter, 1965. 381 pp.
- MORROS SARDÁ, Julia: *El museo de ciencias naturales en la escuela primaria*. Madrid. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. 1962. 55 pp.—ISJC 50.155 (Ed. de 1965).—CEDODEP E/830.
- National Froebel Foundation. London. *Children learning Through scientific interests*. London, 1966. 142 pp.
- NUNN, Gordon: *Handbook for science teachers in secondary modern schools*. London, 1965. 267 pp.
- OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Comité directeur. *Harmonisation de l'enseignement des matieres scientifiques*. Proposition présenté par l'Italie (Note du Secrétaire). Paris, 1969. 7 pp. CERI/GB(69)5.—C 57/507.
- PERKINS, W. H. (Ed.): *The place of science in primary education*. London, 1962. 93 pp.
- PROCTOR, Elsie: *Nature study for primary schools*. London, 1962. 256 pp.
- RODRÍGUEZ, Alvarez: *Sobre la enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. Madrid. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. 1963. 116 pp.—CEDODEP E/829.
- SAUNDERS, H. N.: *Beginning science*. A year's course for tropical schools. London, 1956, X+171 pp.
- SCHIETZEL, Carl: *Technik und natur*. Theorie und Praxis einer Sachkunde. Braunschweig, 1960. 252 pp.
- SHECKLES, Mary: *Cómo enseñar las ciencias al escolar*. Versión castellana de Leonardo Wadel. Buenos Aires, 1964. 182 pp.—ISJC 50.109. CEDODEP E/1262.
- TANNENBAUM, Harold E.: *Science education for elementary school teachers...* Nathan Stillman. Boston, 1960. XII+339 pp.
- Unesco. *L'enseignement des sciences dans les universites africaines*. Rapport stage d'etudes sur l'enseignement des sciences fondamentales dans les universites africaines. Rabat, 13-22 décembre 1962. Paris, 1964. 122 pp.
- Unesco. *Enseñanza de las ciencias en la escuela primaria*. Paris. Unesco. Centro de Intercambios de Educación. 1955. 26 pp. Revista Analítica de Educación. Vol. VII, núm. 7. — C 185/5.—CEDODEP UR/3.

Unesco. Manual de la Unesco para la enseñanza de las ciencias. Traducción de E. García Alvarez. La Habana. Ministerio de Educación. Departamento de Publicaciones. 1961. 272 pp.—CEDODEP E/393.

University of New York. *Planning science facilities for secondary schools*. Albany, 1960. 15 pp.—ISJC K-291.

VESSEL, M. F.: *Las ciencias en la escuela primaria*. Buenos Aires, 1968. 156 pp.—ISJC 50.306.

VESSEL, M. F.: *Elementary School science teaching*. New York. Center for Applied Research in Education, 1969. VIII, 119 pp.—ISJC 52.491.

VIDAL BOX, C.: *Didáctica y metodología de las ciencias naturales en la enseñanza media*. Madrid. Ministerio de Educación Nacional. Dirección General de Enseñanza Media. 1961. 348 pp.—CEDODEP E/946.

WAGENSCHNEIN, Martin: *Ursprüngliches verstehen und exaktes denken*. Pädagogische Schriften. Stuttgart, 1965. 544 pp.

WASHTON, Nathan S.: *Science teaching in the secondary school*. New York, 1961. IX + 328 pp.

WASHTON, Nathan S.: *Teaching Science creatively in the Secondary Schools*. Philadelphia-London, 1967. 430 pp.

## 2.1 Agricultura

ALBERTO GOTOR, BENITO: *Los cotos escolares de previsión en la enseñanza agrícola*. R. E. 1959. 98 : 101-107.

ALBERO GOTOR, Benito: *Realizaciones de la enseñanza agrícola primaria*. R. E. 1962. 142 : 53-56.

ALVIRA, T.: *La iniciación agrícola en la escuela primaria*. Madrid. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria. 1963. 111 pp. ISJC 50.164.—CEDODEP E 827.

FARQUHAR, R. N.: *Agricultural education in Australia*. Hawthorn, Victoria. Australian Council for Educational Research. 1966. 322 páginas.

Unesco. *Enseñanza de la agricultura*. Parte I. R. A. E. 1964. 3 : 1-28 ; 4 : 4-43.

## 2.2 Astronomía

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Berlin. *Sektion unterrichtsmethodik und lehrpläne*. *Astronomieunterricht*. Hethodis-

ches Handbuch für den Lehrer. Berlin, 1960. 130 pp.

ECHAVARRÍA, Luis: *La enseñanza de la astronomía*. R. E. P. 1959. 66-67 : 230-233.

## 2.3 Biológicas y Geológicas

BREMNER, Jean: *Teaching biology*. London. New York. 1967. 116 pp.

DOETSCH-SUNDHEIM, Jorge: Academia de Doctores de Madrid. Discurso leído en el acto de su recepción por el ... y contestación del ... Juan Manuel López Azcona. Tema: *La enseñanza de la mineralogía*. Madrid. A. D. 1960. 88 pp.—C 185/4.

DUVIGNEAUD, Paul: *Biology to-day*. Its role in education. Report of an OECD working session on the Teaching of School Biology, Hellebaek (Denmark), June 1964. Paris. OCDE. 1966. 188 pp.

FRUTA-PESSOA, Oswaldo: *Principios básicos para la enseñanza de la biología*. Washington, D. C. Departamento de Asuntos Científicos de la Unión Panamericana. 1967. IX + 28 pp.—ISJC 50.267.

GEYER, Will: *Grundfragen des biologieunterrichts*. B. S. 1967. 18 : 293-294.

HELLER, R.: *Tendances nouvelles de l'enseignement de la biologie*. Paris. Unesco. 1966. 2 vols. Texto en francés e inglés.—1.011 (1-2).

MILLER, David F.: *Methods and material for teaching the biological sciences*. A text and source book for teachers in training and in service. ... Glenn W. Blaydes. 2nd. ed. New York-London, 1962. X + 453 pp.

SCHNEIDER, Peter: *Bedeutung und Behandlung der erdgeschichte im unterricht der volksschule*. Ratingen, 1961. 80 pp.

Unesco. *Tendances nouvelles de l'enseignement de la biologie*. Vol. I. 1966. Paris, 1967. 298 pp.

WOOD, G. Congdon: *Biology experiments for high school students*. New York. American Cancer Society. 1964. 135 pp. 958.

## 2.4 Ciencias Sociales y Económicas

ALLEN, Graham: *Social studies in the primary school*. Melbourne, 1960. IX + 216 pp.

Association Canadienne des Educateurs de Langue Française. Commission permanente d'éducation économique. *La formation économique en education*. Quinzième Congrès de l'A. C. E. L. F. Mon-

tréal, août 1962. Québec, 1962. 295 pp.

BERTRAND, André: *L'enseignement des sciences sociales au Pakistan*. Rapport de mission. Paris. Unesco. 1955. 45 pp. 27 cm.—C 110/5.

BOEWE, Charles E.: *Both Human and humane*. The humanities and social sciences in graduate education... Roy. F. Nichols. Philadelphia, 1960. 224 pp.

DANIHER, E. L.: *Teaching the social studies*. Geography, History, Citizenship... Clifford R. Dunphy. Toronto-Vancouver, 1961. XII + 207 pp.

FENTON, Edwin: *The new social studies*. New York, 1967. 144 pp.

HIGH, James: *Teaching secondary school social studies*. New York-London, 1962. XII + 481 pp.

HUNT, Erling M.: *High school social studies perspectives*. Boston, 1962. IX + 344 pp.

HUNT, Maurice P.: *Teaching high school social studies*. Problems in reflective thinking and social understanding. ... Lawrence E. Metcalf. 2nd ed. New York-London, 1968. 463 pp.

IBANES, Jean: *Enseignement des techniques de gestion et initiation économique et sociale*. A. S. 1967. 3 (número monográfico).

KENWORTHY, Leonard S.: *Guide to social studies teaching in secondary schools*. Belmont (California), 1962. XVI + 393 pp.

LEWENSTEIN, Morris R.: *Teaching social studies in junior and senior high school*. An ends and means approach. Chicago, 1963. X + 556 páginas.

NESIAH, K.: *Social studies in the school*. 3rd ed. London-Madras, 1965. 181 pp.

ORDEN HOR, Arturo de la: *En torno al programa de conocimientos sociales*. Bordón, 1961. 97-98 : 15-20.

Organización de Estados Americanos. Washington, D. C. *La enseñanza de las ciencias sociales*. Washington, D. C., 1967. 125 pp. «La Educación», 43-44, julio-diciembre 1966. Año XI. 961.

PHILIP, W.: *Social science and social studies in secondary schools*. ... R. Priest. London, 1965. 119 pp.

POVIÑA, Alfredo: *La sociología en la enseñanza media*. R. V. N. C. 1966. 1-2-3 : 9-24.

RAGAN, William B.: *Social studies for today's children*. New York, 1964. XIV + 409 pp.

ROPER, J. F. H.: *L'enseignement des sciences économiques au ni-*

veau universitaire. Paris. Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe. Libr. Armand Colin-Bourrelier. 1969. 285 pp. + 1 h. (L'Education en Europe. Série I. Enseignement supérieur et recherche n.º 7).—1.712.

SELAKOVICH, Daniel: *Problems in secondary social studies*. Englewood Cliffs, 1965. 292 pp.

SMITH, Frederick R.: *New strategies and curriculum in social studies*. C. Benjamín Cox. Chicago, 1969. XIII + 194 pp.—ISJC 52.696.

Unesco. *L'enseignement des sciences sociales dans les écoles secondaires*. Rapport soumis à l'Unesco par la Fédération Internationale des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Officiel. Paris, 1955. 68 pp. (Rapports et documents de sciences sociales n.º 4).—C 184/18.

Unesco. *Las ciencias sociales en la enseñanza superior: Ciencias económicas*. ... Con un apéndice dedicado a España, por el profesor Manuel de Torres Martínez. Madrid. Unesco. C. S. I. C. 1958. 161 páginas.—ISJC 43.050.

Unesco. *L'enseignement des sciences sociales en France*. Paris, 1953. 166 pp. Tela roja.—1.895.

Unesco. *Les sciences sociales dans l'enseignement technique supérieur*. Paris, 1967. 183 pp.—968.

## 2.5 Tecnología

Conseil de l'Europe. Comité de l'Enseignement Général et Technique. *Stage sur «L'enseignement de la technologie dans le premier cycle de l'enseignement secondaire»*. Centre International d'Etudes Pédagogiques. Sevres (92). France. 11-17 octobre 1968. Rapport. Strasbourg, 1969. I + 37 + VIII pp. CCC/EGT (69) 8.—C20/364.

GONZÁLEZ ARIZMENDI, Francisco: *La enseñanza tecnológica en el taller docente*. R. E. 1967. 192:7-12.

HARCOURT, Peter (ed.): *Film making in schools and colleges*. ... Peter Theobald. Ed. for The British Film Institute, Education Department. London. B. F. I. Education Department. 1966. 80 pp.

LAZARGES, Guy: *Memoire sur l'enseignement de la technologie*. ... Louis Mastian. Strasbourg. Conseil de l'Europe. Comité de l'Enseignement Général et Technique. 1966. 36 pp. (CCC/EGT [66] 14).—C 106/28.

ROIZ NORIEGA, L.: *La enseñanza de la electrónica*. R. E. 1961. 140: 116-118.

## 3. ECONOMIA DOMESTICA

COON, Beulah I.: *Home economics in the public secondary schools*. A Report of a National Study. Washington, D.C. U.S. Department of Health, Education and Welfare. 1962. 156 pp. OE-83.010. Circular n.º 661.—1.611.

Institut Pédagogique National. Paris. *Enseignement Menager Français*. Paris, 1957?, 20 pp. + 8 lám. C 184/17.

PRIMO DE RIVERA, Pilar: *La enseñanza doméstica como contribución al bienestar de la familia española*. Razones de la formación en la Sección Femenina. Madrid. Ed. de la Secretaría Permanente de los Congresos de la Familia Española. 1961. 43 pp.—C 184/13.

University of the State of New York. Bureau of Home Economics Education. Albany. *Syllabus for a comprehensive program. Home economics education*. Albany, 1965. 224 pp.

WILLIAMSON, Maude: *Homemaking education in the high school*. ... Mary Stewart Lyle. 4th. ed. New York. 1961. 35 pp.

## 4. EDUCACION CIVICA Y POLITICA

BLOCH, M. A.: *Instruction civique et education civique*. E. N. 1967. 818:7-9.

BOSC, Robert: *L'educateur face à la vie internationale*. Principes. Méthodes. Exemples. Paris, 1962. 156 pp.

BERGNER, Herbert: *Im zeitalter der massen*. Vom Umgang mit Massenmedien. Unterrichtshilfen zur politischen Bildung in der Hauptschuloberstufe. Stuttgart, 1967. 113 pp.

Centre Européen de la Culture. Genève. *Guide européen de l'enseignement civique*. Texte établi en collaboration avec l'Association Européenne des Enseignants. Genève, 1960-61. 96 pp.—C 184/14.

Conference Internationale de l'Instruction Publique. XXXI<sup>e</sup>, Genève, 1968. *L'education pour la comprehension internationale* en tant que partie integrante des programmes scolaires. Recherche d'education comparée. Genève. Bureau international d'Education, Paris, Unesco. 1968. LIV+258 pp. ISJC 56.001/311.

Conseil de l'Europe. Comité de l'Enseignement général et technique. *Stage sur «L'education civique dans les écoles primaires et se-*

*condaires»* organisé par le Gouvernement italien sous les auspices du Conseil de l'Europe. Frascati (Italie), 5-14 septembre 1968. Strasbourg, 1969. 2 fasc. CCC/EGT (69) 3. Comprend: Rapport y Addendum.—C 21/369.

Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle. *Civisme et education europeenne dans l'enseignement primaire et secondaire*. I. Travaux effectués par des organisations intergouvernementales depuis 1949.—II. Situation de l'enseignement civique dans les pays européens.—Strasbourg, 1963. 164 pp.—ISJC 56.139.

Educación. *La educación para la comprensión internacional en las escuelas normales*. Bordón, 1963. 153-154:49-64.

EVANS, Ellis D. (ed.): *Children readings in behavior and development*. New York-London. Holt. Rinehart and Winston, Inc. 1968. XV+571 pp.—361.

Fomento de la instrucción por medio de la unión de sindicatos alemana. E. A., 1967, 1:9-13.

Francia. Ministère de l'Education Nationale. *Instruction civique*. Programmes et instructions (Arrêté du 4 Juillet 1961). Lycées, écoles Normales et classes du cycle d'observation. Paris, 1961. 11 pp. Fascicules de Documentation Administrative.—1.393.

FRANÇOIS, Louis: *L'instruction civique et la formation politique*. B.S.F.P., 1969. 169, 1-27.

GARRIDO LOPERA, José María: *Conferencia del estudio de rudimentos de derechos en la enseñanza media y escuelas de magisterio*. Bordón, 1965. 130:121-124.

GASCÓN HERNÁNDEZ, Juan: *La enseñanza de la cooperación*. R. E., 1955, 32:201-205.

HENDERSON, James L.: *Education for world understanding*. Oxford, New York, 1968. 160 pp.

HODGETTS, A. B.: *Quelle culture? Quel heritage?* Une étude de l'education civique au Canada. Le rapport sur le projet de l'histoire Nationale.—Toronto. The Ontario Institute for Studies in Education Institut Pédagogiques de l'Ontario. 1968. 139 pp.

KOPP, Ferdinand: *Didaktik der sozialkunde*. Zur politischen Bildung in der Volksschule. Cassia-neum-Donauwörth, 196...?, 208 pp.

LAWSON, Terence (Ed.): *Education for international understanding*. A survey of twelve seminars organised jointly by the Unesco Institute for Education. Hamburg. Unesco. Paris, and the National

- Commissions for Unesco of the host countries. Prepared and edited by Terence Lawson. Hamburg. Unesco Institute for Education. 1969. 92 pp.
- LEIF, J.: *Pedagogie speciale*. Premier fascicule. *L'education morale et civique l'enseignement du français*. ... G. Rustin. Paris, 1959. 1.872.
- LEMBERG, Eugen: *Die darstellung osteuropas im deutschen bildungswesen*. Ein Beitrag zur Erziehung zu internationaler Verständigung Bericht über eine Tagung vom 21-24. November 1966. Hamburg, Unesco-Institut für Pädagogik. 1968. 142 pp.
- MICKEL, Wolfgang: *Politische bildung an gymnasiën 1945-1965*. Analyse und Dokumentation. Stuttgart, 1967. 372 pp.
- PÉREZ-RIOJA, José Antonio: *La educación civica*. R. E., 1967. 186:4-10.
- STILES, Lindley J.: *La enseñanza democrática en las escuelas secundarias*, por ... y Mattie F. Dorsey. México, 1959.—1.911.
- Unesco. *La jeunesse et la paix*. Moyens de promouvoir parmi les jeunes les idéaux de paix et de compréhension internationale. Paris, Unesco, 1964. 74 pp.
- Unesco-Institut für Pädagogik, Hamburg. *Methoden mithürgerlicher erziehung*. Tagungsbericht 5-7. Dezember 1960. Hamburg, 1961. 51 pp.
- ## 5. EDUCACION FISICA Y DEPORTE
- ALBONICO, Rolf: *Moderner hochschulsport als beitrag zur sozialen integrierung beleuchtet am beispiel St. Gallen*. S. H., 1967. 1:18-26.
- BANDET, J.: *L'education physique des enfants de 3 a 7 ans*. Rédigé par M. Barthélemy et al. Paris, 1966. 153 pp.
- CAMPON, F.: *Comment faire?...* *L'education physique avec les enfants de 4 a 7 ans*. Manuel de pedagogie pratique pour les écoles maternelles les classes enfantines, les jardins d'enfants et les cours préparatoires. ... J. Lieutaud. Paris, 1966. 77 pp.
- CASSOTA, Antonietta: *L'educazione fisica negli asili d'infanzia*. Ad uso delle maestre di asilo e delle alunne delle scuole magistrali. Latina. S. a., 108 pp.
- Comisaría Nacional para el SEU. Servicio de Educación Física y Deportes. Madrid. *Educación física y deporte universitario*. Curso 1966-67. Madrid, s. a., 1 h. pleg.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la Cooperation Culturelle. *L'education physique et les sports. Informations et references*. Strasbourg, 1963. 215 pp. + lám.—ISJC 56.254.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la Cooperation Culturelle. *La formation de l'educateur sportif*. Strasbourg, 1964. 76 pp.—ISJC 56.114.
- CORBIN, Charles B.: *Becoming physically educated in the elementary school*. Philadelphia, 1969. VI pp. + 1 h. + 376 pp. grab.—ISJC 52.731.
- DEBUISSY, A.: *L'education physique dans l'enseignement du premier degre*. E. N., 1966. 805:16-18.
- DUFRESSE, Marie: *La gimnasia en el jardín de infantes*. Trad. de Juan Jorge Thomas. Buenos Aires, 1966. 84 pp. fig.—ISJC 50.223.
- HUGUES, M. J.: *Sport in the primary school*. E. Mag. 1967. 6:257-261.
- LOVERA, Teresa: *Tecnica e didattica dell'educazione fisica*. Per le educatrici dell'infanzia e le alunne delle scuole magistrali. Brescia, «La Scuola», 1961. 126 pp.
- MASTRANDEA, Diodoro: *L'educazione fisica nel suo aspetto psicopedagogico e l'esperienza di Salerno*. N. R. P. 1967. 2-3:78-91.
- Unesco. *Educación física: planes de estudios oficiales en la enseñanza primaria y secundaria*. R. A. E. 1959, n.º 2.—CEDODEP DR/33 y 49.
- University of the State of New York. *Physical Education in the secondary schools*. Curriculum Guide. Albany, 1964. V + 58 pp.—ISJC K-411.
- ## 6. ESCRITURA
- AUZIAS, Marguerite: *L'apprentissage de l'écriture*. Paris, 1966. 59 pp.
- BASURTO GARCÍA, Alfredo: *La escritura*. México, 1969. 137 pp.—ISJC 43.090.
- BROEDERS, J.: *L'enseignement de l'écriture sur les bases naturelles et esthétiques*. ... et W. Schneider Anvers. 1954. 40 pp.—C 183/9.
- CASTEILLA, André: *Pedagogie de l'écriture cursive moderne*. Préface de Joseph Majault. Paris. Les nouveautés de l'enseignement. 196.-? 74 pp.
- CORBIN, Richard: *The teaching of writing in our schools*. Sponsored by the National Council of Teachers of English. New York, 1966. 118 pp.
- CUADRA ECHAIDE, Ignacio de: *La productividad y la enseñanza de la ortografía castellana*. R. E. P. 1957. 50; 347-354.
- GARCÍA HOZ, N.: *La enseñanza sistemática de la ortografía*. Madrid, 1963. 108 pp.
- GEA, Jesús: *Dificultades intrínsecas de las letras del alfabeto en orden a su escritura*. Bordón. 1967. 147: 148-151.
- GIROLAMI-BOULINIER, Andrée: *Pour une pedagogie de l'écriture*. Neuchâtel, 1966. 47 pp.
- GLÖCKEL, Hans: *Schreiben Lernen-Schreiben Lehren*. Probleme und Wege der Schereiberziehung in den Schulen. Donauwörth, 1967. 149 pp.
- GONZALO CALAVIA, Leónides: *La enseñanza de la ortografía*. Madrid. Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. S. a. 1956. Biblioteca Auxiliar de Educación, n.º 5-6.—C 184/4.—ISJC A-125.
- GUARDERAS S., Bolívar: *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria*. 2.ª ed. México, 1961. 220 pp., con grab.—1.939.—ISJC 43.089.
- KAESTNER, Elisabeth: *Zur Entwicklung der schreibgeläufigkeit in der unterstufe*. Berlin, 1961. 80 pp.
- LEIF, J.: *Didáctica de la escritura y de las asignaturas especiales*. ... R. Dézaly y G. Rustin. Buenos Aires, 1963. XI + 235 pp.—ISJC 50.212.—CEDODEP E/1.009.
- MACBRIDGE, Fergus: *Teacher's course in writing in I. T. A. Manual* for use with filmstrips and records. London. University of London Instituto of Education. 1965. 32 pp.
- NETTO, Leopoldina: *Chaier d'exercices graphiques*. ... Teresinha Rey-Pinto. Dessins de Celia Braga. Préface d'André Rey. Neuchâtel, 1967. 45 pp.
- PAPY, Frédérique: *L'enfant et les graphes...* avec la collaboration de Danielle Incolle. Bruxelles-Montreal, 1968. 189 pp.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, José Luis: *Un estudio experimental sobre la didáctica de la ortografía*. R. E. P. 1967. 97: 35-66.
- SAUTER, Rudolf: *Der weg zur schülerhandschrift grundsätze der schreiberziehung in der hauptschule*. Die Schulwarte. 1967. 4: 281-288.
- SILVESTRE DE SACY, C.: *Reeducation de l'orthographe*. Manuel de perfectionnement et de reeducation. ... Suzanne de Schelles. Paris, 1965. 207 pp.
- SUÁREZ RODRÍGUEZ, José Luis: *La enseñanza de la escritura*. Madrid. Hermandad de Inspectores de En-



señanza Primaria. (S. a.) 1958. 16 páginas. Biblioteca Auxiliar de Educación, n.º 66.—C 184/8.—CEDODEP E/300.

TERS, François: *Programme de vocabulaire orthographique de base*. Cycles primaire et secondaire; répartition par centres d'étude. ... Georges Mayer, Daniel Reichenbach. Neuchâtel, 1964. 298 pp.

VERDIER, Rafael: *La enseñanza de la ortografía en la escuela primaria*. Madrid. CEDODEP. 1963. 242 páginas.—CEDODEP E/597.

VILLAREJO MÍNGUEZ, Esteban: Información bibliográfica sobre *Enseñanza de la ortografía*. Contenido didáctico. S. I. (Madrid.) Revista Española de Pedagogía. 1956. 24 pp.—C 183/8.—CEDODEP E/155.

VILLAREJO, Esteban: Información bibliográfica sobre *Enseñanza de la ortografía*: Medida de nivel ortográfico y enseñanza correctiva. C. I. (Madrid.) Revista Española de Pedagogía. 1956. 17 pp.—C 183/7.—CEDODEP E/158.

VILLAREJO, Esteban: Información bibliográfica sobre *Enseñanza de la ortografía: Método de aprendizaje*. S. I. (Madrid.) Revista Española de Pedagogía. 1956. 119 pp. C 183/5.—CEDODEP E/702.

## 7. FILOSOFÍA

Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Media: *Didáctica de la Filosofía*. Madrid, 1965. 164 pp. (Estudios monográficos I.)—1.274.

Enseñanza: *La enseñanza de la Filosofía*. Edición Española de l'Enseignement de la Philosophie (Institut Pédagogique National-Paris), con prólogo de Arsenio Pacios López. Versión de Juan Díaz Terol y José Luis Colomer Masía. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Enseñanza Media. 1957. 165 pp.—1.861.

LÁSCARIS COMNENO, Constantino: «La Filosofía en el bachillerato». *RE*, 1956, 44: 74-78.

LÁSCADIS COMNENO, Constantino: «La Filosofía en las escuelas normales», *RE*, 1964, 164: 114-118.

MARCIEL, Carlos Frederico: *Um estudo-pesquisa sobre o ensino secundário da Filosofia*. Recife, MEC-INEP. Centro regional de pesquisas educacionais do Recife. 1959. 188 pp.

Unesco: *L'Enseignement de la Philosophie*. Une enquête internationale de l'Unesco. Paris. Unesco, 1953. 243 pp.—1.908.

## 8. FÍSICA

BIELOHLAWEK, Hans: *Physik in der volgsschule*. Schulerversuche leicht gemacht. Donauwörth, 1966. 96 pp.

BROWN, Sanborn C.: *International education in Physics*. Proceedings of the International Conference on Physics Education. Cambridge, Mass.—New York, 1960. XVI + 191 pp.

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Sektion Unterrichtsmethodik und Lehrpläne. Berlin. *Physikunterricht*. Methodisches Handbuch für den Lehrer. Ausgearbeitet von einem Kollektiv... unter Leitung von Gerhard Hamann. Berlin, 1961. 330 pp.

DRESCHER, Reinhold: «Naturlehre in der Volksschule», *BS*, 1967. 18: 289-292.

FUENTE ARANA, Aurelio de la: «Exigencias que plantea la enseñanza de la Física y la Química en el bachillerato». Madrid. *Revista Enseñanza Media*, 1958. 16 pp., con grabados.—C 185/2.

FUENTE ARANA, Aurelio de la: «Prácticas de Física y Química», *RE*, 1955. 27-28: 132-136.

HANLE, W.: *L'enseignement de la Physique au niveau universitaire*. ...et A. Scharmann, Strasbourg. Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe. 1967. 37C.—2.697.—ISJC 56.178.

JUSKOWITSCH, W. F.: *Die polytechnische Bildung im Physikunterricht*. ...L. I. Resnikow, A. S. Jenochowitsch. Berlin, 1961. 214 pp.

LOEDEL, Enrique: *Enseñanza de la Física*. Buenos Aires, 1966. XXXI + 518 pp.—ISJC 50.305.

MARTÍN RODRÍGUEZ, Consuelo: *Didáctica de Física y Química*. ... Adela Werle, Agustín Martín. Madrid. Editorial Magisterio Español, 1968. 463 pp.—CEDODEP E/1611.

MARTÍN RODRÍGUEZ, Consuelo: «La enseñanza actual de las ciencias físico-químicas». *REP*, 1966. 93: 57-62.

OCDE: *Teaching Physics today*. Some important topics. Paris, 1965. 269 pp.

TELLO, Idefonso: *La enseñanza de la mecánica y de la hidrostática en la escuela primaria*. Madrid. CEDODEP, 1963. 61 pp.—ISJC 50.163.

Unesco. *L'enseignement de la Physique dans les universités*. Etude rédigée sous les auspices de l'Union Internationale de Physique pure et appliquée. Paris, 1966. 433 pp.—1.926.

Unesco. *Tendances nouvelles de l'enseignement de la Physique*. Vol. I. (1965-1966.) Préparé par, W. Knecht. Paris, 1968. 271 pp.—Texto francés e inglés.

WARREN, J. W.: *The teaching of Physics*. London, 1966. 130 pp.

## 9. GEOGRAFÍA

ARGENTINA, Cosimo: *Introduzione alla didattica della Geografia nella scuola secondaria*. Problemi e metodi. Presentazione di Gino Corallo. Bari, 1966. 249 pp.

BARKER, Eric J.: *The junior Geography Lesson*. London, 1960. 128 pp.

Brasil. Ministerio da Educação e Cultura. Directoria do Ensino Secundário. Seção de Prédios e Aparelhamento Escolar. *A sala de Geografia e o seu material didático*. Rio de Janeiro, 1960. 198 pp.

BRIAULT, E. W. H.: *Geography in and out of school*. Suggestions for the teaching of geography in secondary schools. ...D. W. Shave. London, 1960. 199 pp.

CASTRO AGUIRRE, Constanancio de: «Criterios para la enseñanza de la Geografía». *RE*, 1960. 110: 57-58.

CASTRO AGUIRRE, Constanancio de: «Prejuicios nacionalistas y formación geográfica». *RE*, 1961. 130: 28-30.

CASTRO AGUIRRE, Constanancio de: «Sobre los criterios de la enseñanza de la Geografía». *RE*, 1960. 119: 62-64.

CONS, G. J.: *Handbook for Geography teachers*. London, 1960. XV + 525 pp.

DAVIES, Glyn: *A teacher's handbook of Geography for the primary school*. London, 1960. VIII + 248 pp.

Deutsches Pädagogisches Zentralinstitut. Berlin. *Erdkundeunterricht*. Methodisches Handbuch für den Lehrer. Berlin, 1961. 263 pp.

HUMBEEK, Victor: *L'apprentissage de la Géographie à l'école primaire d'aujourd'hui*. Bruxelles. Safari, 1967. 86 pp.—C 104/11.

Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. *The teaching of Geography in secondary schools*. 5th ed. Cambridge, 1967. 396 pp.

Konferenz zur revision der Erdkundelehrbücher. I. Goslar, 1961. *Mitteleuropa im Geographieunterricht*. Die erste Konferenz zur Revision der Erdkundelehrbücher veranstaltet von der Regierung

- der Bundesrepublik Deutschland auf Anregung und in Zusammenarbeit mit dem Europarat. Goslar, 30 August, 9 September 1961. 108 pp.
- LINIGER-GOUMAZ, Max: *Methodologie de l'enseignement de la Géographie*. Leopoldville. Institut Pédagogique National. 1966. 127 pp.
- LÓPEZ, José: *Las clases prácticas en la enseñanza de la Geografía*. Bordón, 1969, 166-167: 487-497.
- MARCHANT, E. C.: *L'enseignement de la Géographie et la révision des manuels et atlas de géographie*. Rapport sommaire de quatre Conférences organisées sur ce thème par le Conseil de l'Europe établi sous la direction de... Strasbourg. Conseil de la Cooperation Culturelle du Conseil de l'Europe. 1967. 152 pp. 1.856. ISJC 56.204; 56.182/9. CEDODEP CE/42.
- Métodos, *Métodos para la enseñanza de la geografía*. Barcelona. Teide. París. Unesco. 1966. 304 pp. con grab.—1.854.
- PANIAGUA PÉREZ, Julio I.: *La enseñanza de la Geografía*. Madrid. Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. Biblioteca Auxiliar de Educación núm. 49-50. 1967. 32 pp.—C184/5.
- PLANS, Pedro: «La adaptación de los planes de estudios y los cuestionarios de geografía, al nivel de los alumnos de enseñanza media». *RE*, 1962, 145: 53-61.
- PLANS, Pedro: «La antigua geografía de "cabos y golfos" y la geografía moderna frente a frente en nuestra enseñanza media». *RE*, 1957, 65: 73-78.
- PLANS, Pedro: «¿Cómo puede enseñarse la geografía en los cursos primero y segundo de nuestro bachillerato?» *RE*, 1960, 116, 63.66.
- PLANS, Pedro: «¿Ha desaparecido la geografía del bachillerato?» *RE*, 1958, 88: 29-31.
- PLANS, Pedro: «Programas de geografía». *RE*, 1955, 37: 6-11.
- PLANS, Pedro: *Tres lecciones de Geografía de España*. R. E., 1958. 82: 39-42; 83: 64-68.
- POLLEX, Wilhem: *Die geographie an der volkshochschule*. Stuttgart. 1966. 299 pp.
- PRADO, Justiniano G.: «La enseñanza de la geografía por procedimientos audiovisuales». *E. M.*, 1959, 37: 187-189.
- SCHNEIDER, Peter: «Zum problem des bildungswertes im erdkundeunterricht der volksschule». *P. R.*, 1967, 1: 23-37.
- Unesco. *L'enseignement de la géographie*. Petit guide à l'usage des maitres. París. 1952. 115 pp.—1.909
- Unesco. «Enseñanza de la geografía». *R. A. E.*, 1961, 1: 1-62.
- Unesco. *Source book for geography teaching*. London, 1965. 254 pp.
- VENA, Elida L.: «La actual orientación didáctica de la geografía». *R. Ed.* 1967, 14: 81-85.
- VOGEL, Alfred: *Der bildungswert des erdkundeunterrichts in der volksschule*. Ratingen bei Düsseldorf, 1967. 287 pp.

## 10. HIGIENE

- Conferencias Internacionales de l'Instruction Publique. XXX<sup>e</sup> session. 1967. Genève. «L'éducation sanitaire dans les écoles primaires, recherche d'éducation comparée». París. Bureau International d'Education, 1967. 199 pp. 1.186-3. ISJC, 65.001/303.
- CHANTER, Albert G.: *Sex education in the primari school*. London. 1966. 100 pp.
- EECKHOUDT, Marie-Therese van: *Nos enfants devant la sexualité*. Tournai. 1964. 165 pp.
- ELLIOT, Daphne S.: *Health Education Patterns for Teaching...* Elaine May. London, 1967. 115 pp.
- FLORIO, A. E.: *Safety education...* G. T. Stafford. 2nd ed. New York-London, 1962. XIII + 382 pp.
- HUTCHIN, Kenneth C.: *A Young man's guide to health*. London, 1964. VIII + 136 pp.
- MAILLO, Adolfo: «Aspectos prácticos de la educación sanitaria escolar». *RE*, 1968, 198: 1-6; 199: 56-62.
- MAILLO, Adolfo: «La educación sanitaria en las escuelas». *RE*, 1965. 172: 33-45.
- NAJARA MORRÓNDO, Enrique: «Estudio comparativo de la enseñanza de la higiene y sanidad en España y otros países». Aplicaciones en la enseñanza de la asignatura en nuestra Facultad. Tesis doctoral. Madrid (S. a. s. i.), 1962. 46 pp.—C184/15.
- Organización Mundial de la Salud. Ginebra. «Preparación del maestro para la educación sanitaria». Ginebra, 1960, 21 pp.—ISJC, 4-30.
- PIRRIE, Denia: *A textbook of health education*. A. J. Dalzell-Ward. London. 1962. X + 314 pp.
- PULPILLO RUIZ, Ambrosio J.: «Colaboración entre médicos y maestros para la educación sanitaria». *RE*, 1967, 190: 57-63.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, Julián: «La higiene como disciplina escolar». *Bordón*, 1960, 92-93: 231-245.

## 11. HISTORIA

- ALONSO SUÁREZ, María Teresa: «En torno al papel formativo del estudio de la historia». *Educadores*, 1967, 43: 373-385.
- BOUTTIER, Henri: «Enseignement de l'histoire en sixieme et cinquieme». *Pédagogie*, 22, 1967, 3: 217-234.
- BROWN, Godfrey: *Living history*. A guide for teachers in Africa. London. 1967. 160 pp.
- BURSTON, W. H. (ed.): *Handbook for history teachers*. London... C. W. Green. 1962. XIV + 716 pp.
- BURSTON, W. H.: *Principes of history teaching*. London, 1963. 183 pp.
- CARPENTER, P.: *History teaching*. The era approach. Cambridge, 1964. 104 pp.
- Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Media: *Didáctica de historia y geografía*. Madrid, 1965. 203 pp.—1.288.
- Comission Internationale pour l'Enseignement de l'Histoire: *Index de references*. Documentation rassemblée par G. Ecken, y Cottaz et J. de Launay. Bruxelles-París, X + 246 pp.
- Conseil de l'Europe. Comité d'Enseignement Général et Technique. Stage sur l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du premier cycle. Braunschweig (Brunswick) République Fédéral

- d'Allemagne 22-26 septembre 1969. Rapport final. Strasbourg, 1970. 37 pp.—C186/1.
- DELGADO, Jaime: «Posibilidad, sentido y enseñanza de la historia de América». *RE*, 1956, 41: 187-195.
- FEVRE, Lucien: *La enseñanza de la historia y de la geografía*. P. Leuilliot, C. Dubois. Buenos Aires. Editorial Nova. 1955. 47 pp.—C184/19.
- GAYA NUÑO, Juan A.: «La enseñanza de la historia del arte en España». *RE*, 1957, 54: 2-9.
- GUZMÁN CEBRIÁN, Pablo: «Modos de enseñar la historia». Madrid. Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. 1958. Biblioteca Auxiliar de Educación núm. 89.—C183/11.
- KAMPAMANN, Wanda: *Zur didaktik der zeitgeschichte*. Stuttgart, 1968, 128 pp.
- KISSLING, Hermann: *Unsere kirche-Gegenstand einer kunstkunde*. Stuttgart. 1967. 186 pp.
- KLEINKNECHT, Wolfgang (ed.): *Aufgabe und gestaltung des geschichtsunterrichts...* Wolfgang Lohan Handreichungen für den Geschichtslehrer. Frankfurt a. M. 1959. 286 pp.
- KOCHAR, S. K.: *The teaching of history*. Delhi Jullundur, 1967. 252 pp.
- LABROZZI, Edmondo: «Contenuto e struttura della storia e testi scolastici. *NRP*, 1967, 2-3: 64-77.
- LEIF, J.: «Didáctica de la historia y de la geografía» ... J. Leif y G. Rustin. Buenos Aires, 1961, 142 páginas. *CEDODEP*, E/1561.
- LEWIS, E. M.: *Teaching history in secondary schools*. London, 1960. X + 214 pp.
- LYALL, Alethea (ed.): «History syllabuses and world perspective». A comparative survey of examination syllabuses in Britain and overseas. 2nd. rev. ed. London Longmans Parliamentary group for World government. Education Advisory Committee. 1967. 171 pp.
- LORENS, Montserrat: *Metodología para la enseñanza de la historia*. 2.ª ed. Barcelona, 1964. 125 pp.—1901.
- MERLEIR, André: «L'observation des goûts et des aptitudes des enfants du premier cycle a travers l'histoire eta la géographie». *BSFP*, 1965, 15: 1-28.
- MIRANDA BASURTO, Angel: *Didáctica de la historia*. 2.ª ed. México. 1960. 133 pp.
- PEPE, Maurizio: «La didattica della storia nella scuola media». *SM*, 1967. 20: 1-20.
- PERKINS, Dexter: *The education of historians in the United States*. John L. Snell. New York, London. 1962. XIII + 244 pp.
- PETER HILL, C.: «L'enseignement de l'histoire». Conseils et suggestions. Renne-Paris. Unesco. 1953. 1907.
- RAMALLO, Jorge María: *Metodología de la enseñanza de la historia*. Buenos Aires. 1966. 143 pp.
- REINHARD, Marcel: «L'enseignement de l'histoire et ses problemes». Paris. Presses Universitaires de France, 1957. 142 pp.—1.904.—*CEDODEP*. E/176.
- SANTIUSTE BERMEJO, Víctor Luis: «La enseñanza de la historia en el concepto moderno de la convivencia». *Bordón*, 1965. 132-133: 275-279.
- SAUCIER, Hoger: *Comment enseigner l'histoire*. Guide pour les professeurs de l'enseignement secondaire. Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1966. 184 pp.
- SCHETHAUER, Erich: «Die areeits-gemeinschaft. Als Neuer weg im unterricht für gesichte und sozialkunde». Leopold Rettinger. *EU*, 1967. 9: 613-616.
- SCHUEDDEKOPF, Otto-Ernst: *L'enseignement de l'histoire et la revision des manuels d'histoire...*, en colaberation avec Edouard Bruley; E. H. Dance; Haakon Viggander. Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de Cooperation Culturelle, 1967. 261 p.—ISJC 56.208.
- TATON, René: *L'enseignement de l'histoire des Sciences*. *B.S.F.P.* 1969, 170: 1-27.
- Unesco. *Enseñanza de la historia*. *R.A.E.*, 1963, 3: 1-35.
- WEISS, Hugo: *Didáctica da historia*. (Súmulas para o curso de orientação). Rio de Janeiro. 1961. 173 p.
- BASURTO GARCÍA, Alfredo: *La lectura*. Principios y bases para enseñanza y mejoramiento en todos los grados de la escuela primaria. México, 1960. 207 pp.—ISJC 43.091.
- BENNET, D. M.: *New Methods and materials in Spellings*. A Critical analysis. Hawthorn, Victoria. Australian Council for Educational Research. 1967. 160 pp.
- BOUQUET, Georges: *La lecture*. Etude psychologique et pédagogique. Paris, 1966, 214 pp.
- BOUQUET, Georges: *Réflexions sur l'enseignement de la lecture*. *B.S.F.P.*, 1965, 151, 29-52.
- BRANTNER, Walter: *Lesend und literarische erziehung nach dem Neuen Lehrplan*. *E.U.*, 1967. 7: 462-469.
- BRASLAVKY, Berta P. de: *La querella de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual. Buenos Aires, 1962. 294 pp. 1.883.—ISJC 50.047.
- BRESSAN, M. G.: *L'education alla Lettura: Un'esperienza padovana*. *O.P.*, 1967, 4: 902-920.
- CANAC, Henri: *La lecture*. Eléments de pédagogie. Paris, 1965. 140 pp.
- CARBALLO PICAZO, Alfredo: *La lectura y el comentario de textos en el bachillerato*. *R.E.*, 1963, 155: 119-124.
- CARBALLO PICAZO, Alfredo: *El problema de la lectura*. *R.E.*, 1965. 173: 86-92.
- CASTILLO CEBALLOS, Gerardo: *La lectura en el estudio*. *Bordón*, 1967. 147: 128-139.
- Conference on Reading. 27th University of Chicago. 1964. *Meeting Individual Differences in Reading*. Proceedings of the Annual Conference on Reading... Vol. XXVI. Comp. and ed. by H. Alan Robinson. Chicago-London, 1964. 246 pp.
- Conference on Reading. 28th, University of Chicago. 1965. *Recent Developments in Reading*. Proceedings of the Annual Conference on Reading... Vol. XXVII. Comp. and ed. by H. Alan Robinson. Chicago-London, 1965. 244 pp.
- DARROW, Helen Fisher: *Approaches to Individualized Reading...* Virgil M. Howes. New York, 1960. 102 pp.
- DECHANT, Emerald V.: *Improving the Teaching of Reading*. Englewood Cliffs, N. J., 1964. 568 pp.

## 12. LECTURA

- ABLEWHITE, R. C.: *The slow reader. A problem in two parts*. London, 1967. 95 pp.
- ALVAREZ DE CÁNOVAS, Josefina: *La enseñanza de la lectura*. Madrid. Hermandad de Inspectores de Enseñanza Primaria. S. S., 1957. 32 páginas. (Biblioteca Auxiliar de Educación núms. 45-46).—C 184/6.

- DEVA, Feruccio: *L'insegnamento della Lettura e della Scrittura*. Studi e ricerche. Firenze, 1968. 143 p.—ISJC 50.480. Texto es español, 1969.
- DOLCH, Edward William: *Teaching Primary Reading*. 3rd. ed. Champaign. 111. 1960. VI+429 pp.
- DOTRENS, Robert: *Au Seuil de la Culture*. Méthode globale et écriture script. I. L'enseignement de l'écriture. Paris, 1966. 167 + 143 páginas.
- DOWNING, John A.: *The Initial Teaching Alphabet*. London, 1964. XXI + 150 p.
- DOWNING, John A.: *The I.T.A. Reading Experiment*. Three lectures on the research in infant schools with Sir James Pitman's Initial Teaching Alphabet. London, 1964. XIV+143 pp.
- DURKIN, Dolores: *Children Who Read Early*. Two longitudinal studies. New York, 1966. 174 pp.
- ERSTLESEUNTERRICHT. Theorie und Praxis im In — und Ausland. (Von Jakob Muth et al.) Stuttgart, 1968. 132 p. fig. Bibl.
- FLEIG, Paul: *Ist Dee Synthese Tot?* Eine notwendige Besinnung über das Lesenlernen. 2. Aufl. Bocom, 196...? 204 pp.
- FROST, Joe L.: *Issues and Innovations in the Teaching of Reading*. Glenview, Illinois, 1967. 359 pp.
- FRY, Edward: *Teaching Faster Reading*. A manual. Reading Faster. A drill book. 2 vol. Cambridge. 1963. XII + 143 p.; XI + 67 páginas.— ISJC 52.452.
- GOODACRE, E. J.: *Reading in Infant Classes*. A survey of the teaching practice and conditions in 100 infant schools and departments. Slough, Bucks. England, National Foundation for Educational Research in England and Wales. 1967. 130 pp.
- GUEMBEL, Ruth: *Zur frage der Differenzierung im Erstleseunterricht*. Die Schulwarte, 1967. 6:450-468.
- GUNDERSON, Doris, V.: *Research in Reading at the Primary Level*. An annotated bibliography. Washington, D. C. W. S. Office of Education. 1963. VI+114 pp.
- HARRIS, Albert J.: *Readings on Reading Instruction*. New York, 1963. XIII+466 pp.
- HESTER, Kathleen B.: *Teaching Every Child to Read*. New York. 1964, XII+384 pp.
- Initial: *The Initial Teaching Alphabet experiment*. C.R.B., 1967. 2: 34-39.
- INIZAN, André: *Reflexiones temáticas sur les problemes de la lecture*. BS.F.P. 1967, 161: 1-24.
- International Reading Association. Annual Convention, 11th, Dallas, Texas, 1966. *Proceedings*. Vol. 11. Part. 1: *Vistas in Reading*. Part 2: *Combining Research Results and Good Practice*. Part. 3: *The Individualized Reading Program*. Part. 4: *Upgrading Elementary Reading Programs*. Newark, Delaware, I. R. A., 1967. 4 vol.
- JACKA, Brian: *Programmed Spelling*. E. Mag., 1967, 6: 288-293.
- JACQUES, O. J.: *A propos de l'enseignement de la lecture par la Methode Globale*. E. T. L., 1967, 106: 47-56.
- KERFOOT, James F. (ed): *First Grade Reading Programs*. Prepared by a Committee of the International Reading Association, Newark, Delaware, International Reading Association. 1965. 185 p.
- JACAN, Maria Hortensia: *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires, 1966. 254 p.—CEDODEP E/1543.
- LEEuw, Manya: *Read Better, Read Faster new approach to efficient reading...* Eric de Leeuw A. Harmondsworth, England, 1966. 248 páginas.
- MAILLO, Adolfo: *Los métodos rápidos de enseñanza de la lectura y la escritura en la Junta Nacional contra el Analfabetismo*. Bordón, 1955. 54: 271-374.
- MARQUET, Urbain: *L'apprentissage de la lecture*. Pédagogie, 1967. 5: 404-411.
- MAZURKIEWICZ, Albert J. (Ed.): *New Perspectives in Reading Instruction*. A book of readings. New York, 1964. XIII+574 pp.
- MAYER-PROBST, Hans-Peter: *Lesen und Verstehen*. Gedanken zum Leseunterricht der vier ersten Schuljahre. Bern — Stuttgart, 1967. 64 pp.
- MILLER, D. C.: *Teaching the Reading Passage*. London, 1966. 142 p.
- MORRIS, Joyce, M.: *Standards and Progress in Reading*. Studies of children's reading standards and progress in relation to their individual attributes, home circumstances and primary school conditions. With foreword and introduction by W. D. Wall. Slough, Bucks. England. National Foundation for Educational Research in England and Wales. 1966. 493 páginas.
- National Society for the Study of Education. Estados Unidos. *Development in and Through Reading*. Part I. Chicago, 1961. XVII + 406 pp.
- National Society For The Study Of Education. Yearbook. Committee. Estados Unidos. *Innovation and Change in Reading Instruction*. By The Yearbook Committee and Associated Contributors. Ed. by Helen M. Robinson. Editor for the Society Herman G. Richey. Chicago, Illinois, N.S.S.E., 1968. 439 p.
- NEWMANN, Graeme R.: *Teaching Maladjusted Children To Read*. E. Mag. 1967, 4: 156-163
- ONIMUS, Jean: *L'enseignement des lettres et la vie*. (Metamorphose d'un métier). Paris, 1965. 144 pp.
- PAPPAS, George: *Reading in the Primary School*. Melbourne, XV + 226 p.
- PÉREZ-RIOJA, José Antonio: *Hacia una educación de la lectura*. R. E., 1961, 130: 25-28.
- PETERS, Margaret L.: *Spelling: caught or taught?* London-New York, 1967. 88 pp.
- PHILIPPE, Claude: *Pedagogie et Capacité de Lecture*. E. N., 1967. 827: 18-20.
- ROBERTS, Geoffrey R.: *Reading in Primary Schools*. London. Routledge Kegan Paul. New York. Humanities Press. 1969. IX + 108 páginas + 1 h.—1.627.
- ROBINSON, H. Alan (Ed.): *Corrective Reading in the High School Classroom...* Sidney J. Rauch. Prepared by a Committee of the International Reading Association. Newark, Delaware, International Reading Association, 1966. 135 pp.
- SÁEZ FERNÁNDEZ, Teodoro: *La lectura como higiene mental de los niños*. Bordón, 1957, 67: 139-146.
- SCHMALOHR, Emil: *Psychologie des Erstleses — und Schreibunterrichts*. München-Basel. 1961. 78 pp.
- SCHMITT, Carl Friedrich: *Der erstleseunterricht im Zeitalter der Rationalisierung*. Die Schulwarte, 1967, 6: 519-528.
- SEARLEY, L. W.: *Communication and Learning in the Primary School*. ... V. Gibbon. Oxford, 1962. VIII + 184 p.
- SEGERS, J. E.: *La enseñanza de la lectura por el procedimiento global*. Prólogo de la profesora Clotilde Guillén de Rezzano. Buenos Aires. Ed. Kapelus, 1958. IX + 298 p. 1.859.—CEDODEP E/1.315.
- SILVEIRA, Juracy: *Leitura na Escola Primária*. Rio de Janeiro. Mi-

- nisterio de Educação e Cultura, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, INEP. 1960, 310 pp. CEDODEP E/1.463. Texto en español.
- SMITH, Nila Banton: *American Reading Instruction*. Its development and its significance in gaining a perspective on current practices in reading. Neward, Delaware, International Reading Association, 1965. 449 p.
- SMITH, Nila Banton: *Reading Instruction for Today's Children*. Englewood Cliffs. N. J., 1963. XII+594 pp.
- SPACHE, George D.: *Reading in the Elementary School*. Boston, 1964. XV+356 pp.
- STERN, Catherine: *Children Discover Reading*. An introduction to structural reading... Toni S. Goul. New York, 1965. 226 p.
- STEVENS, George L.: *The Case for Early Reading*. ...Reginal Orem. With a prologue by R. Buckminster Fuller. St. Louis, Missouri, 1963. XLIV+136 pp.
- UMANS, Shelley: *New Trends in Reading Instruction*. New York, 1963. X+145 pp.
- VIERLINGER, Rupert: *Kritische Betrachtung der Elementaren Lesemethoden*. P. R., 1967, 4/5: 272-290.
- VIMAL DE SAINT-PAL, Denise: *La lecture par les Methodes Actives*. ...Jacqueline Lucas et Jane Mezy. Présenté par J. Bandet. Paris, 1967. 63 pp.



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

«Se fomentará la promoción so-

cial de los trabajadores impulsando:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

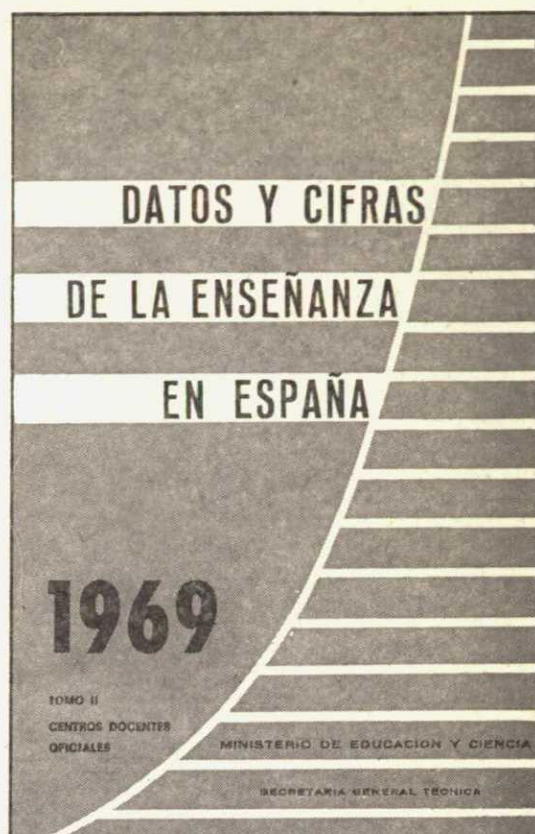
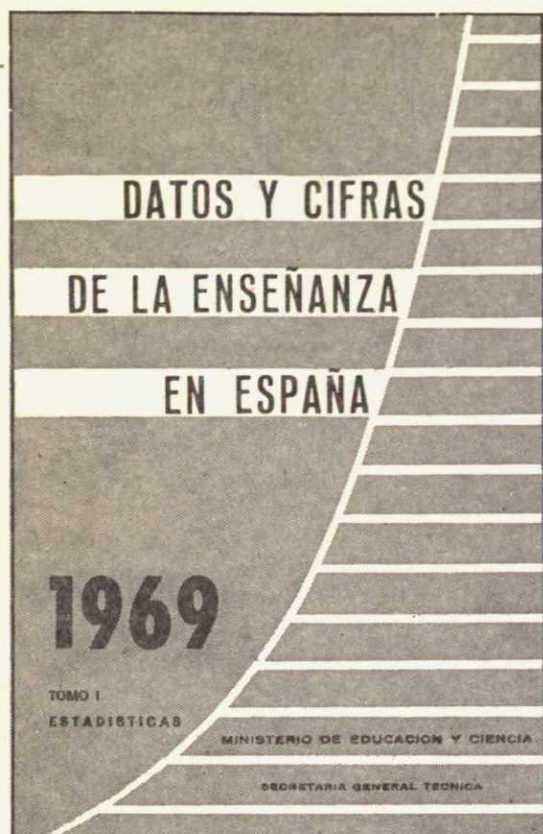
fesor Borrajo examina los esquemas vigentes en la España 1970, donde la forma de la empresa predominante es la capitalista y los somete a una revisión crítica que le lleva a la conclusión de que «no hay ninguna razón objetiva que, por sí misma, legitime la atribución del poder de gestión a los aportadores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

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

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







**Dos recientes publicaciones de gran interés para los estudiosos e investigadores de la educación que ha editado el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y en las que se dan a conocer las más recientes cifras de la enseñanza en España**

Tomo I. ESTADISTICAS

Tomo II. CENTROS DOCENTES OFICIALES

