

AÑO XVIII-VOL. LXXI-NUMERO 206-MADRID, NOVIEMBRE-DICIEMBRE 1969



REVISTA DE EDUCACION

En este número:

LA CALIDAD DE LA EDUCACION

LA INERCIA DE LAS ESTRUCTURAS EDUCACIONALES,
por Giovanni Gozzer

REVISTA DE EDUCACION

CONSEJO DE REDACCION

Presidente: Ricardo Díez Hochleitner

**Asesores del
Consejo de Redacción:** Directores de los Institutos de Ciencias
de la Educación

Vocales: Isabel Fonseca Ruiz
Juan Gómez Arjona
Luis Buceta Facorro
Juan Carlos Molero Cervantes
Francisco Sevilla Benito

Director: Angel Oliveros Alonso

Jefe de Redacción: Consuelo de la Gándara

Publicación bimestral de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia

Edita: Servicio de Publicaciones. Alcalá, 34. Tel. 221 96 08. Madrid 14

Los autores son responsables del contenido de los trabajos firmados

PRECIOS:

Suscripción: España	300 pesetas
Extranjero	500 »
Número suelto	50 »
Atrasado	60 »

Para librerías, 25 por 100 de descuento.

AÑO XVIII-VOL. LXXI-NUMERO 206-MADRID, NOVIEMBRE-DICIEMBRE 1969



REVISTA DE EDUCACION

En este número:

LA CALIDAD DE LA EDUCACION
LA INERCIA DE LAS ESTRUCTURAS EDUCACIONALES,
por Giovanni Gozzer

Sumario

	<u>Páginas</u>
1. Editorial	5
2. Estudios	
Consideraciones sobre la «inercia» de las estructuras educacionales, por Giovanni Gozzer.	7
El profesor y la calidad de la educación, por Angel Oliveros.	12
La evaluación del rendimiento educativo y la calidad de la enseñanza, por Arturo de la Orden.	19
Los servicios de orientación, por Mariano Yela.	23
Organización y administración de los centros docentes, por Tomás Alvira.	27
3. Investigaciones educativas	
Relaciones entre el ejercicio de aplicación y la racionalización de las materias de enseñanza.	32
4. La educación en la encrucijada	
La planificación cultural.	39
La enseñanza del español en España.	44
4.1 1970: Año Internacional de la Educación	
Año Internacional de la Educación: Mensaje del señor René Maheu, director general de la Unesco.	46
Alocución del ministro de Educación y Ciencia, a través de Televisión Española, con motivo del «Año Internacional de la Educación».	47
Coloquio internacional.	49
5. Información	
5.1 Reuniones y congresos	
Tendencias actuales en la evolución del sector educativo en España.	51

5.2 Informes

Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores
Universitarios encargada de estudiar la organización
de los Institutos de Ciencias de la Educación.

55

5.3 La educación en las revistas

61

5.4 Actualidad educativa

65

6. Bibliografía

79



1. Editorial

Cuando este número, último de 1969, haya visto la luz habrá ya comenzado el Año Internacional de la Educación. Dentro de la década del Desarrollo, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró 1970 el año de la educación y pidió a todos los países que hagan esfuerzos para que los sistemas escolares y la educación permanente den un paso adelante y señalen progresos importantes en su evolución.

No se trata solamente, en efecto, de una celebración simbólica o de un reconocimiento explícito de lo que la educación significa en nuestro tiempo, sino, aún más, de una auténtica puesta en marcha de recursos, voluntades y esfuerzos para lograr cambios decisivos en los objetivos, la concepción, la práctica, la extensión y el rendimiento de la educación en cada país.

El director general de la UNESCO, señor René Maheu, en su mensaje de apertura del Año Internacional de la Educación —publicado en este número— ha señalado certeramente ciertos anacronismos e inercias de la práctica educativa que, junto con una incapacidad imaginativa de muchos dirigentes de la educación, conducen a un desperdicio de recursos físicos y de posibilidades humanas, lamentable cuando tanto queda por hacer en todo el mundo, y muy especialmente en aquel grupo de países que luchan afanosamente por su desarrollo.

El aspecto cualitativo ha sido destacado frecuentemente como dependiente, en función inversa, de la expansión cuantitativa del sistema. Ante un rápido crecimiento de éste, la calidad bajaría. Esta afirmación, que puede haber tenido cierta fundamentación histórica en el pasado reciente de algunos países, no es, sin embargo, axiomática. Si existe un estudio previo y una adecuada planificación de la expansión, ésta no tiene por qué resultar en desmedro de la calidad educativa que se da en las instituciones escolares del país. Antes bien, la preocupación por democratizar la enseñanza incluye la revisión del papel que juegan en ella los factores fundamentales y conduce a una mejor utilización de los mismos.

Algunos de estos factores fundamentales son examinados en este número, dedicado con carácter monográfico a la calidad de la educación.

Así, por ejemplo, el profesor que usa y gradúa programas, métodos, evaluación y orientación, entre otros; la evaluación de los alumnos y de la tarea, que se prolonga en una adecuada orientación que

sentaría las bases del hombre equilibrado, satisfecho de su trabajo, creador en su actividad, tolerante y cooperativo del mañana; finalmente, la organización y administración de los centros docentes que puede crear el clima humano, cordial y armonioso donde profesores y alumnos conviven y trabajan conjuntamente.

Junto a estos factores que rigen lo fundamental de la vida institucional se destaca cada vez más la necesidad de una reflexión sobre el futuro. En este sentido aparecen en este número dos interesantes aportaciones al horizonte de la educación. Uno, más inmediato en el tiempo y referido a nuestra concreta circunstancia, son las palabras que el subsecretario del Departamento pronunció ante la Comisión Episcopal de Enseñanza; otro, planteando el agudo problema de la creciente artesanización de la tarea educativa cuando los demás sectores de actividad marchan hacia una industrialización racionalizada en la ágil dialéctica del profesor Gozzer, director del Centro Europeo de Educación de Frascati.

Del contraste entre las perspectivas que el futuro inmediato nos plantea y el examen de nuestra situación actual surgen objetivos, metas y finalidades que dibujan un neto horizonte de acción. Parte de esta acción se encauzará por las vías señaladas en este número para lograr este primer objetivo de la Reforma educativa española y del Año Internacional de la Educación: la mejora cualitativa de la labor docente.



2. Estudios

Consideraciones sobre la «inercia» de las estructuras educacionales,*

por GIOVANNI GOZZER,
director del Centro Europeo dell'Educazione de Frascati

1. Las consideraciones que siguen quieren solamente formular algunas precisiones a propósito de los objetivos de la educación, con respecto a la afirmación de no pocos planificadores de que «la causa más profunda de la actual crisis educacional es la inercia congénita de los sistemas escolares». Si esto es válido, el primer interrogante que puede formularse es el siguiente: Ya que la resistencia de la inercia aumenta a medida que crecen las dimensiones y el peso del organismo, ¿será posible resolver el problema aumentando continuamente las dimensiones del sistema escolar? O, ¿no será necesario remover las condiciones y los obstáculos que determinan el «estado de inercia»?

2. En el último decenio, que signa también el período de más acelerada expansión escolar, el acento ha sido puesto, tal vez demasiado exclusivamente, sobre la extensión cuantitativa (y, en parte, sobre la acción programada de tipo físico-humano) y poco sobre los aspectos innovadores, o sea sobre las modificaciones de estructura del sistema formativo, y en particular, sobre la utilización de los progresos realizados en todos los otros sectores por los procesos de extensión tecnológica de los medios de comunicación.

* Texto original en italiano.

Para adaptar el sistema de enseñanza-instrucción al cuadro de la realidad tecnológica moderna es necesario, ante todo, abandonar el esquema rígido clase-maestro-alumno, como ha sido entendido en el sistema escolar tradicional.

3. Si se observa cualquier sistema escolar, se verá que el desarrollo del alumnado, en todos los sectores, es proporcionalmente muy inferior al desarrollo del personal y de los costos. Sobre la base de algunos cálculos comparativos de un grupo de países europeos, resulta que en los últimos treinta años la evolución porcentual de la relación alumnos-docentes-costos muestra un movimiento correspondiente a la serie aproximada 2 : 3 : 4. En otros términos, doblando el número de alumnos se triplica el de los maestros, y se cuadriplica el costo-alumno. De lo que se deduce que el aumento de la escolaridad no provoca una evolución proporcional de los costos y del número de los docentes, sino, por el contrario, se traduce en gastos proporcionalmente crecientes.

4. Esto ocurre porque el sistema escolar parece quedarse, en sus modos y esquemas operativos, y en sus ritmos de evolución, sustancialmente ligado a los procedimientos organizativos-estructurales de la época preindustrial. Por el con-

trario, todos los sectores de la vida productiva, económica y social, han sido *invertidos* por un cambio profundo en la relación personal-productividad-mecanización (en la industria como en el transporte, en la construcción, en las actividades terciarias y en los servicios, en la agricultura): tal cambio se expresa en la fórmula comúnmente usada mediante la cual, reduciendo constantemente el personal afectado a las funciones de ejecución, y aumentando el personal afectado a la coordinación, a la dirección y a la investigación, mecanizando y automatizando los procesos del trabajo, se obtienen altos niveles de producción y se mejoran los índices de productividad.

5. El sistema escolar ha quedado, en cambio, constantemente caracterizado por un desarrollo excesivo de las funciones primarias o de ejecución; el esfuerzo continuo por aumentar el número de docentes reduciendo contemporáneamente el número de los alumnos está en la base de las convicciones pedagógicas tradicionales, para las que se enseña mejor a 20 que a 30, a 10 que a 15. La reducción del número medio de horas de cátedra o de enseñanza de otra índole, corresponde a la tendencia general de la disminución de las prestaciones de trabajo en los diferentes sectores. Pero mientras tal reducción en la estructura laboral-industrial resulta posible y está justificada por el aumento de *output* y de productividad en el sistema escolar la productividad disminuye. Por otra parte, si se considera el producto de descarte en sus manifestaciones más evidentes (reprobados, promovidos y *drop-out*) se constatará otro aspecto preocupante de la explosión escolar, cual es el aumento creciente de los fracasos escolares y la relación con el número de docentes en servicio.

6. Estas consideraciones replantean, en términos que ya no pueden prorrogarse, el problema fundamental de cómo la estructura formativa moderna pueda, en algún modo, responder a sus fines. En este sentido puede suceder en el sistema escolar aquello que el académico soviético Gluchkov, director de un instituto de cibernética, afirmó a propósito de las administraciones públicas en los sistemas

económicos demasiado burocratizados: observando que un sistema de expansión-planificación avanza, sin oportunos instrumentos correctivos terminaría, «al finalizar este siglo, por incorporarse a la burocracia económica el total de la población rusa adulta». El riesgo que nosotros corremos hoy es el de enrolar en la burocracia escolar una parte conspicua de los recursos financieros y humanos disponibles, a causa de la expansión, en gran medida incontrolada, que se está verificando en la estructura del «sistema inerte» de formación.

7. En los países donde prevalece el régimen escolar público (donde hay una verdadera burocracia escolar), esta tendencia es particularmente penetrante e insidiosa. Puede ser significativo el hecho que en las matrículas de la Universidad en Italia, en 1968-69, casi el 50 por 100 de los estudiantes se han matriculado en facultades que llevan exclusivamente, o casi exclusivamente, a la enseñanza. Calculando el porcentaje de jóvenes de otras facultades (ingeniería, ciencias agrarias, etcétera) que se vuelcan también en la enseñanza, teóricamente el 60 por 100 del alumnado que entra hoy en la Universidad representa, cuando menos, una anomalía. La explicación de este fenómeno está dada también por el hecho de que en muchos de estos países la prestación de servicio efectiva se va reduciendo y el papel profesional docente adquiere simplemente un carácter complementario o integrativo respecto a otras actividades profesionales. Viceversa, en los países de sistema libre (no burocratizados) como los Estados Unidos, por opuesta razón, la estructura profesional docente está en camino de preocupante erosión y se crean anualmente vacíos notables por abandono de la profesión. El hecho, aunque muestre una tendencia aparentemente opuesta es, sin embargo, índice de un idéntico fenómeno: en un caso, el vacío de la profesión por falta de incentivos (creatividad, satisfacción, participación, movilidad); en otro, un volcarse masivo en la profesión por sus altos niveles de garantías económico-jurídicas que no exigen ni participación, ni creatividad, ni productividad, sino solamente obligaciones formales, ten-

dentes cada vez más a ser sólo «simbólicas», y sin reales controles de méritos y de responsabilidad respecto al avance de los niveles de eficiencia y de aptitud.

8. Independientemente de estas situaciones límites, el problema fundamental a considerar es el de los modos en que los mecanismos operativos y organizativos propios de la realidad tecnológica industrial moderna se transfieren también al campo de la enseñanza. En primer lugar, es necesario aceptar con valentía la hipótesis de que la relación maestro-alumno, es decir, la cantidad de personal incorporado a la enseñanza en la estructura formativa escolar debería ser proporcionalmente reducida, del mismo modo como se tiende a reducir la relación entre cultivadores y superficie en la agricultura, entre número de personal y producción de fábrica en la industria. Sin embargo, hasta hoy faltan, si se excluye la investigación de la instrucción programada—todavía en fase embrionaria—, líneas de orientación sobre las que pueda moverse para ver cómo este esencial principio de la organización tecnológica moderna se transfiera a la organización de la enseñanza. El sistema formativo tiene todavía hoy la dimensión y la caracterización de la huerta en la que una sola persona cultiva un plantel (la clase) con la cantidad mínima posible de plantitas, de las que controla cuidadosamente el crecimiento, como si tal crecimiento dependiera de lo que él hace más que de la dinámica intrínseca de la estructura biológica, o cuanto más, de la cantidad de agua y de fertilizantes con los cuales él acompaña los procesos, estimulados de tales fuerzas autopropulsivas. El principio de la escuela-huerto, del plantel-jardín, considera el conjunto del trabajo escolar en un cuadro de tipo artesanal: producto relativamente pobre, costos elevados, tiempos largos, mucho personal en actividad de ejecución, ningún proceso de innovación, lentísima evolución de la técnica empleada.

9. Tenemos en cuenta la objeción que puede formularse: el sistema formativo regula relaciones entre factores humanos, y no solamente acciones físico-materiales. Por otra parte, es evidente que tal sistema ignora casi totalmente los tipos nuevos de

estímulos intelectuales-cognoscitivos. Tales estímulos fueron reservados durante un tiempo sólo a la escuela y a su lenguaje; hoy son convocados en medida mucho más amplia por los instrumentos y por las experiencias de «medios» extraños a la escuela, en términos frecuentemente mucho más rápidos, incisivos y eficaces. A esta innovación de las fuentes de acumulación intelectual-formativa, la enseñanza formal escolar opone por lo general la rigidez de su lenguaje, en muchos aspectos obsoletos y arcaicos como los antiguos rituales; casi siempre, sin embargo, están ligados a un sistema de sanciones jurídicas que condicionan tanto la posibilidad de progreso por dentro y a lo largo de los canales escolares (promoción-reprobación), como la estructura profesional externa (habilitación y control del ejercicio de las profesiones). La fuerza de los sistemas escolares no está tanto en sus tradiciones pedagógicas, frecuentemente desgastadas e inactualizadas, cuanto en su estructura jurídica, por lo cual aquéllas pueden mantenerse inalteradas por inercia, u oponerse a la innovación simplemente ignorándola.

10. Es necesario, en consecuencia, afrontar el problema en términos opuestos a los seguidos hasta hoy, con un esfuerzo imaginativo y creativo cuya dificultad debe reconocerse; es necesario ver en qué modo la relación entre agentes y usufructuarios del sistema escolar (docentes y alumnos) se establece en un contexto distinto y también desde el punto de vista cuantitativo, de manera que el maestro (o profesor) no vea la unidad de medida ideal en el grupo de cinco o seis alumnos que dependen de su palabra y a los que condiciona su lenguaje y la evolución cultural y mental, sino en miles de alumnos a cuyo servicio se encuentra. Esto presupone no tanto una relación «directa», reservada a otros instrumentos y canales estandarizados, sino más bien una relación indirecta; es decir, presupone la tarea de producir «material de alimento» para la cantidad creciente de jóvenes que deben utilizar la estructura formativa y el material estandarizado de consumo para la formación, producido en medida creciente.

11. Evidentemente, esto no se puede proponer como objetivo a breve término,

en cuanto nos faltan las investigaciones y los conocimientos válidos para introducir al actual sistema formativo alternativas orientadas en este sentido.

Se observa en particular que en casi todos los países el sistema escolar logra frecuentemente cuotas altísimas del presupuesto de los Estados (en Italia, el 20 por 100; en Francia, el 17 por 100), y que paralelamente crecen en forma constante los medios disponibles y los porcentajes del producto nacional bruto destinado a ese fin; mientras no se destinan casi nunca sumas suficientes, ni siquiera en cantidad modesta a la investigación para las innovaciones, ni tampoco para el esfuerzo cognoscitivo de lo que se elabora en el propio sistema. En la mayor parte de los países los gastos mayores son los de personal, que en muchos casos llegan al 85-95 por 100 de los gastos globales, completados con un 10-15 por 100 repartidos entre construcciones, servicios, asistencia a los alumnos y material didáctico y científico. En este peso financiero enorme destinado a personal reside la fuerza de inercia que se señalaba al comienzo de esta nota, y también porque tal personal, casi siempre garantido de estado jurídico de tipo burocrático permanente, es elegido en base a calificaciones retroactivas y retrospectivas, en competencia por materias individualizadas o especializaciones, y raramente está preparado para las innovaciones y las conversiones que caracterizan toda profesión en la evolución rápida de la sociedad moderna: conocimiento de los requerimientos sociales, conocimiento de la psicología de grupo, conocimiento de la estructura productivo-profesional y del mercado de trabajo, innovaciones en las propias metodologías operativas.

12. En consecuencia, es necesario partir de la idea que el sistema formativo reclama *sobre todo* investigación y experimentación, incluso con el propósito de utilizar formas nuevas de acción no previstas, y tal vez por ahora no previsibles en el ámbito de los esquemas actuales. De estas formas, parecen haberse tomado en consideración hasta hoy sólo las de la *instrucción programada* («teaching machines») y las del empleo de los medios audiovisuales. La primera está todavía en etapa experi-

mental, y en gran parte condicionada por un objeto simplemente sustitutivo del proceso «teaching-learning» tradicional; la otra innovación, la de los audiovisuales, queda todavía en un ámbito puramente subsidiario. Incluso cuando se han realizado experimentos de utilización de estos medios (escuela por televisión), sus modelos reflejan constantemente los del proceso-sistema de enseñanza tradicional, sin una verdadera utilización de la naturaleza de los nuevos medios. El problema de la difusión y de la extensión de la enseñanza, en consecuencia, debe ser considerado también en los aspectos nuevos de la *concentración*, de la *standardización*, de la *seriación*, de la *cooperación*, a través de factores y esquemas o canales no convocados hasta hoy por el sistema escolar, y tal vez a través de una nueva definición de una nueva función por parte de la familia, con la oferta de tipos y productos directamente utilizables, al menos para los aspectos puramente mecánicos, ejecutivo-repetitivos, instructivo-informativos del alumno, de modo que resulte menos urgente el problema de la extensión masiva de personal docente empleado en funciones poco menos que de ejecución. Al personal docente, en cambio, competiría la tarea de estimular los procesos lógicos, simbólicos y creativos, en contactos menos frecuentes pero más intensos con los alumnos. Esto significa que la escuela perdería muchas funciones de pequeña dimensión, y ganaría, en cambio, el beneficio de grandes funciones de coordinación y síntesis: esto constituiría su proceso de modernización y de industrialización, acercándose en ciertos aspectos al modelo universitario.

13. Esta prospectiva, por otra parte, empuja a un trabajo de investigación mucho más amplio que el realizado hasta hoy: sería necesario definir, al menos como base de orientación, el porcentaje de gastos para la instrucción que debería ser utilizado en este tipo de investigaciones, y disponer toda la instrumentación necesaria; pero sin caer de nuevo en la problemática pedagógica de la reforma, ni reproponer formalismos verbales o metodologías «ejemplares», asegurándose sobre todo la posibilidad transitiva de los

efectos de tales investigaciones sobre los modos y el sistema de aprendizaje, organizado como estructura escolar.

14. Tal posibilidad transitiva presupone una revisión del carácter de la estructura «profesional» del personal docente, frecuentemente entendida como aparato burocrático, especialmente en países de sistema centralizado, y que en consecuencia no está impelida a responder de ningún modo a las nuevas exigencias ni a ningún tipo de competencia o de demanda de mercado. Mientras las responsabilidades asuman el carácter de una investidura permanente para papeles y funciones en gran parte marginales, pero que sobreviven por la fuerza de su estructura legal, será muy difícil encontrar vías de solución al problema, o cuanto más nos limitaremos a reproducir temáticas arcaicas, como aquella de las relaciones entre escuela pública y escuela privada. Por otro lado, en los países no centralizados, la profesión se marchita por razones opuestas, por la ausencia de una perspectiva de modificación del papel de «magnetófono» que le está reservada. Keven Ryan ha señalado ya que no se puede proponer a un joven diplomado el papel de cargar su tocadiscos durante cuarenta años. Debe poder inventar los discos, o crear alguna cosa que los sustituya. En la medula de la crisis del sistema escolar están, por una parte, la urgencia de esta reestructuración de las funciones profesionales docentes, y por otra, la perentoriedad de descubrir nuevos modos en la realización de los procesos de aprendizaje, logicización, coordinamiento, simbolización, asimilación y verificación, en términos que no correspondan sola-

mente a un único esquema (el programa de una materia elaborado de manera definitiva y omnivalente), sino según esquemas múltiples, con amplia posibilidad de intercambio y de intervalencia.

15. De no encaminarse a solucionar estos problemas, el sistema escolar está destinado fatalmente a agigantarse año a año por efecto del amplio reclutamiento en la población escolarizada y del alargamiento de los períodos escolares destinados a la adquisición de formación y de calificación; todo esto se dilatará siempre más hasta constituir una estructura verdaderamente parasitaria que no podrá ser movida ni modificada, sino que condicionará negativamente la vitalidad del organismo social.

El estudio de estos problemas se ha realizado hasta hoy prevalentemente en términos de reformas educativas y de programación escolar; las primeras, inspiradas por razones pedagógicas, la segunda, en gran parte, por razones económico-sociales. El planteo nuevo, tal vez podría ser de naturaleza más específicamente *tecnológica*, realizado a través de una investigación múltiple, de tipo interdisciplinario, que contenga el desarrollo de una teoría de la comunicación y del «learning», transferibles a modelos con amplia posibilidad de utilización y de difusión, en un mercado libremente accesible y con capacidad propia de autopropulsión, es decir, en definitiva, sustraída del exclusivismo burocrático de los poderes públicos, y a la vez, de la «pedagogía corporativa» y legalista-jurídica que todavía hoy caracterizan muchos aspectos de las funciones profesionales docentes.

El profesor y la calidad de la educación, por ANGEL OLIVEROS

INTRODUCCION

Desde siempre se ha reconocido la importancia del profesor para obtener una educación de elevada calidad.

No se trata tan sólo de sus habilidades de «director de orquesta» para usar, dosificar, armonizar e integrar los diversos recursos metodológicos, las varias oportunidades docentes y el creciente número de auxiliares didácticos puestos a su disposición, sino aún más, de la influencia que él mismo, como personalidad madura y equilibrada, puede ejercer en los jóvenes y en los niños confiados a su cuidado.

El «Libro Blanco» ya destaca este criterio (1) y señala algunos puntos en los que debe apoyarse una educación de calidad: facilidad para exponer al nivel de los alumnos, creación de una auténtica curiosidad intelectual (2), capacidad de comunicación con los alumnos, conocimiento de éstos, individualmente y en grupo, y dominio de las técnicas docentes (3).

(1) *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1969, punto 64, p. 50.

(2) *Op. cit.*, p. 51.

(3) *Op. cit.*, p. 70.

En las líneas que siguen me propongo tratar éstos y algunos otros aspectos en los que la actividad del profesor puede ser decisiva para lograr una educación de calidad.

ESQUEMA INICIAL

Entre los muchos esquemas que pueden utilizarse para relacionar los puntos en que la acción del maestro es más decisiva, he seleccionado uno que tiene la ventaja de haber sido obtenido por un proceso experimental, después de numerosas medidas a un número elevado de profesores de las enseñanzas primaria y media. Me refiero al elaborado por Ryans (4), que puede servir tanto para designar los tres principales cauces por los que se orienta la actividad e intercomunicación del profesor con sus alumnos, cuanto para marcar una tipología docente, que viene a recordar

(4) RYANS, DAVID G.: *Characteristics of teachers. Their description, comparison and appraisal*. 4.ª reimpresión, Washington, American Council of Education, 1967, páginas 96 y ss.

otras ya utilizadas (5), según que el educador se incline preferentemente hacia uno u otro de estos tres modos de relación.

Los tres rasgos (o factores, en la terminología estadística) son bipolares, es decir, que van de uno a otro extremo de la cualidad característica de cada uno, con toda la rica gama intermedia.

El primero recorre un largo camino que va desde el profesor comprensivo, amistoso, simpático, amable, con tacto y buen natural hasta el distante, egocéntrico, brusco y autocrático. Este rasgo hace mayormente referencia al tono de las relaciones entre profesor y alumnos. En varias de las escalas elaboradas en los últimos años para evaluar la conducta del profesor en clase, tiende a presentarse como respondiendo al esquema «tiende a fomentar la seguridad de los alumnos» frente a «busca su propio sentimiento de seguridad». En la de Withall (6), por ejemplo, unas palabras del educador como «creo que ha visto usted el problema, pero tal vez le falta ampliar sus ideas sobre él», o «ya le decía yo que ese camino era equivocado», se valorarían respectivamente como «dando seguridad y estimulando al alumno» y «búsqueda de su propia seguridad aun rebajando el sentimiento de seguridad del alumno» y marcarían dos actitudes bien distintas del profesor. El tema—tan rica y extensivamente tratado en la literatura contemporánea—del clima socioemocional de la clase en relación con las actitudes del profesor (7) está íntimamente relacionado con este factor que, por otra parte, parece emparentado con el maestro social o compañero de Schmit y con el «orientado hacia el alumno», de Withall.

Permitaseme agregar, como referencia estimativa, que éste es el factor que da un

(5) Por ejemplo, SCHMID, J. R.: *Tipos de maestro*, Madrid, 1936, con el instructor, el organizador, el social y el camarada; COUGHLAN, R. J.: «The Factorial Structure of Teacher Work». *Amer. Educ. Research Jour.*, 1969, 2, 169-189, con valores profesionales, de organización y sociales; WITHALL, JOHN: «The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classroom». *Jour of Exper. Educ.*, 1949, 17, 347-61, con su idea de grupo centrado en el alumno, en el profesor o en la tarea, o ADEBERT, MAURICE: «Trois images de maitre». *Cahiers pédagogiques*, 1969, 81, 12-13.

(6) WITHALL: *Op. cit.*

(7) Vid. OLIVEROS, A.: «Las actitudes del profesor y su influencia en la conducta de los alumnos y en el ambiente escolar. *Bordón*». *Revista de la Sociedad Española de Pedagogía* núm. 169, enero 1970.

número más elevado de correlaciones positivas—98—, ninguna negativa y sólo tres de indecisión o duda con los criterios que, según varias fuentes (notas de los alumnos, juicios de los inspectores y superiores, escalas de observación, autoevaluaciones, tests de eficiencia magisterial y otros) definen al buen educador.

El segundo establece fundamentalmente la relación del profesor ante su tarea. Es, diríamos, la faceta más «profesional» de las tres, que va desde la organización sistemática de su tiempo y de su esfuerzo, el amor a su trabajo y la responsabilidad hasta lo desorganizado, desaliñado, evasivo, falta de planeamiento e irresponsable de la conducta. En otros términos, y mirando fundamentalmente desde el plano positivo, este factor implica una conducta concienzuda, sistemática, definida, responsable, de buena preparación y autodomnio. El factor recuerda denominaciones de otras tipologías: el instructor de Schmit; el clásico de Ostwald y más recientemente el «orientado a la tarea» de Withall o el profesional de Coughlan.

Por último, el tercero hace referencia al «tono intelectual» de la clase; como el primero señalaba el «clima socioemocional» de la misma. Por un lado, el positivo, estaría el profesor imaginativo, estimulador, original, lleno de iniciativas, con espontaneidad y frescura creadoras, pronto siempre a traer un ejemplo, una metáfora o un chiste—soñados oasis de áridas disertaciones—cuando la tónica del conjunto lo aconseja; por el otro, el apático, rutinario, desvaído y monótono «recitador» o «tomador» de lecciones.

A cada una de las tres funciones apuntadas por estos factores me referiré brevemente.

EL CLIMA SOCIOEMOCIONAL DE LA CLASE

Ciertamente, la calidad de la educación que hoy estamos dando en nuestras aulas sólo podrá ser evaluada, en rigor, de aquí a quince o veinte años. Ciudadanos más responsables, cooperativos y tolerantes,

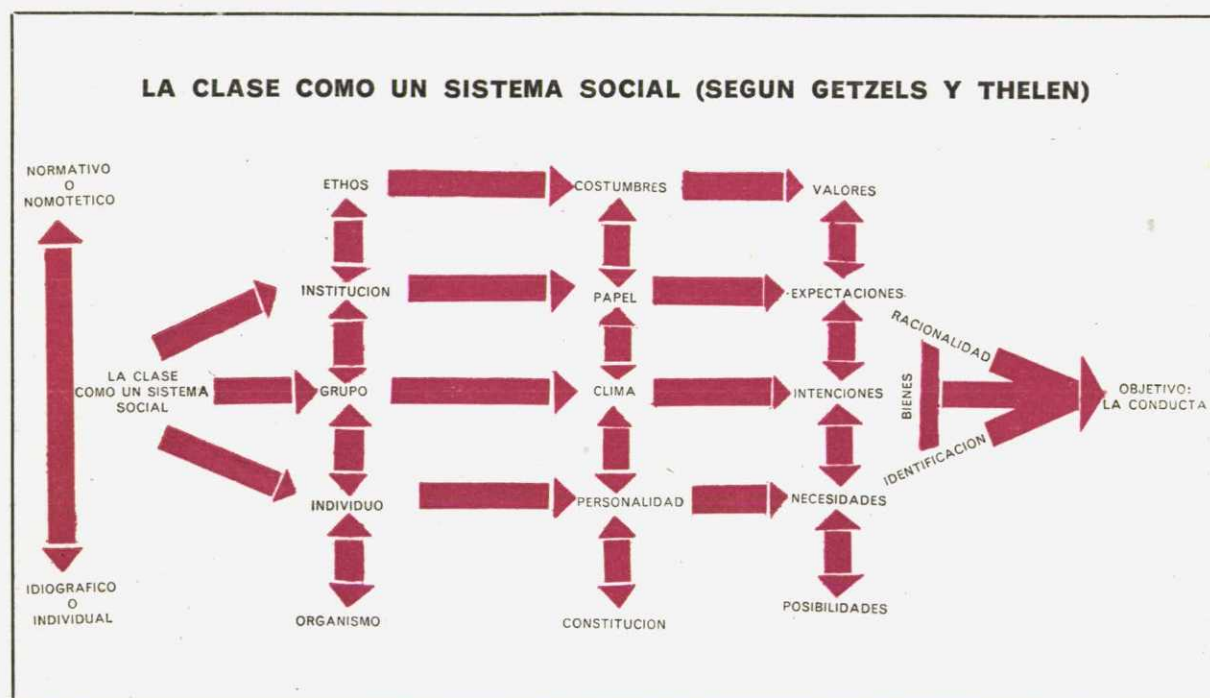
profesionales más eficientes, personalidades más ricas y equilibradas, deberían ser los resultados de una buena educación. Sin embargo, podemos ahora intentar un examen de cuanto estamos poniendo de nuestra parte para cimentar y garantizar aquellos resultados.

Tal vez uno de los aspectos de que más necesitada está nuestra sociedad sea de suavizar la forma —frecuentemente acre— de las comunicaciones interpersonales, fomentar el respeto y la tolerancia al prójimo, desarrollar las actitudes de equipo y trabajo cooperativo y limar el arriscado individualismo egocéntrico. Sobre todos ellos debiera iniciar su trabajo la escuela, continuarlo el instituto o colegio y rematarlo la universidad.

veces una angustia personal o una inestabilidad de las emociones.

Claro es que toda situación de enfrentamiento humano —yo frente al otro o los otros— es, de por sí, azorante y cosquilleadora. Pero piense el profesor que, frente a las preguntas que pasan por su mente el primer día de clase —¿Cómo será este grupo? ¿Me darán mucho trabajo? ¿Qué buscarán en mí? ¿Soy yo, por ventura, la persona que ellos necesitan?— están las interrogaciones que flotan sobre aquellas treinta o cuarenta cabezas que le miran expectantes: ¿Cómo será este «profe»? ¿Exigirá mucho? ¿Qué le gustará? ¿Será muy «rollo»? ¿Aprobaré con él?...

Tanto como a crear el clima adecuado de relación con los alumnos, debe orien-



Debiera empezar esta tarea por el tono de las relaciones profesor-alumno, que decide e impone el primero en los días iniciales del curso. El distanciamiento y la frialdad, cuando no un ligero tufillo despectivo, suelen ser una forma inicial de relación en profesores jóvenes e inexpertos. Una repetida alusión a los exámenes como símbolo del poder que se entraña en el profesor, acompaña con frecuencia al profesor inseguro. La rigidez demasiado «reglamentista» en las normas puede enmascarar a

tarse el profesor a promover el desarrollo de relaciones de trabajo y afecto entre los propios alumnos. Esto completará felizmente el panorama de las relaciones socio-emocionales en la clase.

Está, en cuanto grupo humano —y aún más los posibles grupos o equipos de trabajo que el profesor forme—, se mueven entre los dos objetivos, claves de toda agrupación: mantener lazos de afecto, simpatía y tolerancia entre los miembros (*resultado: cohesión del grupo*) y orien-

tarse hacia una tarea de modo que cada cual coopere en la modalidad de trabajo que le es más afín (*resultado: una labor efectivamente cumplida*). En el ámbito escolar no se puede valorar tanto el primero que resulte una simple asociación o club amistoso, ni desdeñarlo de modo que resulte una fábrica de aprendices intelectuales sin calor humano ni posibilidades asociativas.

Tal vez el esquema siguiente (8) dé una idea de la vida del grupo en cuanto integradora de las personalidades individuales, cada una con sus aspiraciones y necesidades propias y diferentes de los anhelos y deseos del grupo como unidad.

LA ORGANIZACION DEL TRABAJO

Pocas cosas hay más descorazonadoras para un alumno, especialmente en las primeras semanas del curso, que sentir que el profesor no está preparado para las actividades del curso, que improvisa, que «sale del paso». Tampoco hay muchas que hagan perder más rápidamente el respeto al profesor en cuanto tal y que den a los alumnos y a la clase en general un clima de inseguridad e indecisión. Entiéndase que cuando se habla aquí de preparación no se hace referencia a la formación científica del profesor en la materia de la que es responsable, que se supone, y muy lograda, sino a la disposición inmediata de la distribución del tiempo, de las actividades y de los temas, la previsión de los medios auxiliares —libros, grabados, láminas, diapositivas, etc.

Uno de los aspectos en que la inexperiencia profesoral suele manifestarse en esas primeras semanas es en el afán de exponer todo el programa de su disciplina en las primeras clases, con lo que se desborda la capacidad de asimilación del alumno y se le hace presentir un curso caótico y basado en las decisiones de cada momento del profesor.

(8) Tomado de GETZELS, J. W. y THELEN, HERBERT A.: «The Classroom Group as a Unique Social System», en *The Dynamics of Instructional Groups* 59 Yearbook, Part. 2, National Society for the Study of Education. Chicago, Univ. of Chicago Press, 1960, p. 80.

El problema de mantener un orden y un sistema que vertebrén todo el curso está, por una parte, en el tratamiento de la materia a enseñar; por otra, en el tipo de relación que se establezca con los alumnos.

Respecto al primero, sólo pretendo indicar, de pasada, puesto que ese tema se trata en otro artículo de este mismo número, la conveniencia de estructurar las atomizadas lecciones del programa en unidades amplias con un sentido, de fijar los objetivos que deberían alcanzar los alumnos normalmente como resultado de cada una de esas unidades, de ubicarlas en el tiempo del curso y prever para cada una de ellas ciertas actividades que dinamicen la clase, den oportunidad de expresarse en varios lenguajes a cada alumno y promuevan un mejor conocimiento de los componentes del grupo entre sí y una solidaridad más estrecha entre ellos. Por ejemplo, puede ser establecer una mesa redonda o un grupo de discusión, un proyecto a realizar o un informe a preparar por grupos. En el «mapa» del curso, estas actividades de participación en torno a cada unidad deberían estar previstas y ser conocidas de los alumnos desde el comienzo del mismo.

En cuanto al tipo de relación que el profesor acierte a establecer con los alumnos —además del ambiente distendido, benevolente y cordial a que ya he aludido anteriormente—, parece lo deseable para obtener el mejor resultado de la educación conseguir el máximo de participación de aquéllos. Desde un punto de vista filosófico, Jaspers ha señalado con mucho acierto —y Millán Puelles lo ha glosado entre nosotros— que el educador debiera considerar siempre al educando como *persona*.

En esta línea de ideas se ha señalado recientemente (9) la distinción entre una «pedagogía mayéutica» y una «pedagogía del diálogo». En la primera se da una relación maestro - alumno unilateral: el maestro luce su habilidad didáctica al servicio de la verdad. En la segunda, maestro y alumno «se descubren mutuamente como perteneciendo a la misma cultura, participando de la misma historia, responsables

(9) FIGUET, J. CL.: «Du dialogue», *Etudes philosophiques*, Aix, 1953, pp. 279-289.

del mismo presente y abiertos a un mismo futuro» (10).

Parece evidente, por otra parte, que se produce un efecto circular o de retorno, de suerte que los profesores que han estimulado la participación activa y las respuestas de sus estudiantes se sienten más seguros y más deseosos de continuar en esa línea, mientras que los que mantienen pasivamente y sólo por la fuerza de la autoridad la atención de los alumnos salen de clase decepcionados y con pobre concepto de sus realizaciones, lo que, muy posiblemente, les lleva a acentuar la nota autoritaria y de rigidez en el futuro. Con ello el proceso de distanciamiento afectivo y la alineación de las relaciones profesor-alumnos en un solo eje: autoridad-subordinación van creciendo gradualmente (11).

Flanders (12), como resumen de los estudios de Minnesota sobre el tema, reconoció que a la influencia del profesor que estimula la participación corresponde, por parte de los alumnos, una actitud positiva en relación con el mismo profesor, con el trabajo escolar y con las actividades de la clase.

EL CLIMA INTELECTUAL DE LA CLASE

El ambiente cordial y la buena organización del trabajo que conducen respectivamente a una personalidad flexible, abierta y tolerante y a buenos hábitos de trabajo con iniciativa personal, quedarían incompletos si faltase un tercer elemento: el ingenio, la vivacidad, la agilidad mental, el humor chispeante, las referencias a la actualidad extraescolar que el profesor puede introducir en su clase y—asegurada mediante los dos primeros factores su capacidad para crear actitudes en los alumnos—mantenerla como un clima general del grupo.

(10) FURTER, P.: *La vie morale de l'adolescent*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1965, p. 152.

(11) Véanse las experiencias sobre autoevaluación de los profesores después de una clase. JENKINS, J. R., y DENO, S. L.: «Influence of Student Behavior on Teacher's Self-Evaluation», *Jour of Educ. Psych.*, 1969, vol. 60, número, 6, pp. 439-442.

(12) FLANDERS, NED A.: «Some Relations ship among Teacher Influence, Pupie Attitudes, and Achievement» en BIDDLE, B. J. y ELLENA WILLIANA, J.: «Contemporary Research on Teacher Effectiveness», Nueva York, Holt, Rinchart and Winston, 1964, pág. 206.

Aun reconociendo cuánto pesan en este aspecto las cualidades personales del profesor—el «espíritu de ardilla» que Ortega aplicaba a Simmel, el profesor «romántico» de la tipología de Ostwald—, cabe un progresivo mejoramiento de este clima a poco que el profesor recapacite sobre él y se lo proponga.

Como datos objetivos podríamos partir de dos estudios recientes (13) que establecen sendas distribuciones de las actividades de la clase. Estas actividades han sido encuadradas, tanto para profesores cuanto para alumnos en cuatro categorías: dar estructura o forma a las ideas; solicitar, pedir o exigir, aclaraciones, ampliaciones o cualquier otro tipo de información; respuestas a solicitudes implícitas o explícitas y, finalmente, reacción a cualquiera de las otras actividades.

He aquí la distribución, en porcentaje de todas las actividades de la clase:

Actividades	Bellack	Hoetker
<i>Profesores</i>		
Estructurar	4,8	3,6
Solicitar	28,8	32,3
Responder	3,5	1,8
Reaccionar	24,3	27,0
<i>Alumnos</i>		
Estructurar	0,4	0,3
Solicitar	4,4	2,0
Responder	25,0	30,4
Reaccionar	5,7	1,1

Es evidente la desproporción que existe entre las respuestas y las solicitudes, comparadas alternativamente estas dos categorías entre profesores y alumnos. ¿Por qué no preguntan éstos? El profesor ¿no responde porque no le preguntan o no le preguntan porque no responde? Llama asimismo la atención la pobreza del tiempo dedicado a dar forma y sistema al conjun-

(13) BELLACK, A. A.; KLIEBARD, H. M., y otros: *The Language of the Classroom*, Nueva York, Teacher College Press, 1966. HOETKER, WILLIAM, J.: «Analyses of the Subject Mather Related Verbal Behavior in Nine Junior High School English Classes». Recogido por HOETKER, J., y AHLBRAND, W. P.: «The Persistence of the Recitation». *Amer. Educ. Research Jour.*, 1969, vol. VI, núm. 2, pp. 145-167.

to de ideas presentado. De cualquier modo, las dos terceras partes de la actividad de la clase corren a cargo del profesor, cuando debiera ser todo lo contrario.

Y por último, ¿cuál sería el resultado de este cuadro en una investigación hecha entre nosotros?

El estudio de Evans (14) muestra la distribución de la actividad—registrada en cinta magnetofónica—de ocho profesores de biología en estos siete tipos de trabajo: 1) dirección, 44,29 por 100; 2) control, 1,95; 3) libertad, 1,58; 4) fijación de los objetivos, 0,81; 5) desarrollo del programa, 49,86; 6) afectividad, 1,38, y 7) varios otros, 0,99. Por otra parte, esa misma actividad del profesor se presentaba distribuida, de acuerdo con su manifestación externa de la siguiente manera: conducta preferentemente verbal o expresada por medio de conceptos, juicios y razonamientos transmitidos oralmente, el 34,76 por 100; conducta no verbal, o sea gestos, mímica, diferentes inflexiones de la voz, relaciones especiales con los estudiantes (diferentes posiciones del profesor y de los alumnos) e incluso el uso del silencio, 38,94 por 100; conducta congruente, es decir, coherencia entre la expresión verbal y la no verbal, 26,18 por 100; contradictoria, o sea lo contrario de la congruente, 0,10 por 100.

* * *

Ayudaría también al profesor a mantenerse en una actitud más vivaz con sus alumnos el seguir de cerca los estudios sobre la lógica y estructuración de la enseñanza.

En efecto, el acto de enseñar, que tradicionalmente se ha visto como un conjunto integrado de actividades poco diferenciadas, está siendo sometido en nuestros días—y podría decirse que ésta es la «nueva frontera» de la didáctica—a una serie de cuidadosos y exhaustivos análisis que dibujaban un panorama inesperado de ricas perspectivas.

Una de las más prometedoras es el uso de las clasificaciones analíticas que tratan

(14) EVANS, TH. P.: «Teacher Verbal and Nonverbal Behavior and their Relationship to Personality». *The Jour. of Exper. Educ.* 1969, vol. 38, núm. 1, pp. 38-47.

de captar la esencia del fenómeno educativo en diversos niveles de profundidad o también el empleo de las taxonomías de objetivos a ser alcanzados por la práctica escolar.

Clasificaciones como la ya venerable de Bloom (15), la de Smith y Meux (16), la de Taba (17) y la de Gage (18) y, recientemente, entre nosotros, los trabajos del doctor García Hoz son muy útiles para dosificar los recursos a emplear y justificar exactamente hasta dónde llegó la importancia y la influencia de la obra educativa.

Otra perspectiva está abierta por los estudios modernos sobre la inteligencia. Los esquemas tridimensionales propuestos recientemente por Eysenck (19) y Guilford (20) y los continuados estudios de Piaget sobre la función epistemológica de la mente son fuente de iniciativas y sugerencias para encauzar mejor la relación intelectual que se establece en las clases.

SINTESIS FINAL

Los estudios sobre la evolución del profesor, según va ganando en años y experiencia, señalan cómo va pasando de unos problemas a otros y de unas a otras satisfacciones profesionales.

Tanto en la comprensión de sus alumnos (21) cuanto en la dependencia de sus superiores o en mantener la disciplina (22) hay una variación notable que influye en la calidad de la enseñanza. No quiere decirse que vaya en una línea continua de mejoría o de empeoramiento. Los cambios

(15) BLOOM, BENJAMIN S. (editor): *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain*, Nueva York, David Mc Kay Co., 1956.

(16) SMITH, B. OTHANEL; MEUX, M. O., y otros: *A Study of the Strategies of Teaching*, Urbana, Univ. Press, 1967.

(17) TABA, HILDA: *Teaching Strategies and Cognitive Functioning in Elementary School Children*. San Francisco, San Francisco State College, 1965.

(18) GAGE, N. L.: «Paradigms for Research on Teaching». En *Handbook of Research on Teaching*, Chicago, Rand Mc Nally Co., 1963, Ch. III, pp. 94-141.

(19) EYSENCK, H. J.: «Intelligence Assessment: A Theoretical and Experimental Approach». *The British Journal of Educational Psychology*, 1967, vol. 37, part I, 81-98.

(20) GUILFORD, J. P.: «Three Faces of Intellect». *The Amer. Psychologist*, 1959, núm. 8, pp. 469-479.

(21) OLIVEROS, ANGEL: «Evaluación de la conducta infantil». *Servicio* núm. 1.100, diciembre 1969, pp. 13-23.

(22) FULLET, FRANCES F.: «Concern of Teachers: A Developmental Conceptualization». *Amer. Educ. Research Jour.*, 1969, vol. VI, núm. 2, pp. 207-226.

son desiguales. En algunos aspectos se mejora, en otros se empeora. Es bueno, no obstante, saber que existen estos cambios y tratar de sacar el máximo de ventajas de cada momento.

En resumen, creo que podría recomendarse al profesor, sobre todo al bisoño, una actitud inicial centrada en el trabajo con un clima de respeto, benevolencia y cir-

cunspección y un énfasis especial en la organización y sistema del trabajo de la que se iría pasando, gradualmente, a medida que conociese a sus alumnos, a una actitud de simpatía, comprensión, solidaridad y humor, y a una tónica de creación, iniciativa y entusiasmo que superase el acento inicial en la organización y el orden.

La evaluación del rendimiento educativo y la calidad de la enseñanza, por ARTURO DE LA ORDEN

ESTRUCTURA, PROCESO Y PRODUCTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Al plantearse en términos generales el problema de la evaluación educativa, es preciso hacerlo considerando, en su conjunto, el complejo de facetas implicadas en el fenómeno de la educación, tal y como se presenta en nuestros días. Partiendo de esta premisa, es evidente que, tanto si nos referimos a un sistema educativo de ámbito nacional, regional o local, cuanto si nos limitamos al examen de un centro docente o de una clase, encontraremos que los elementos susceptibles de evaluación pueden ser clasificados como pertenecientes a una de estas tres categorías: la *estructura*, el *proceso* o el *producto* de la educación.

Se llaman estructurales los elementos que integran el soporte material y organizativo de un sistema o centro educativo: edificios, equipo, niveles educativos, sistema formal de organización, etc.

Son elementos del proceso educativo aquellos que define el funcionamiento y desarrollo de la actividad educativa en un centro o en una clase: programas, métodos, técnicas, horarios, exámenes, relación profesor-alumno, etc.

Constituyen el producto de la educación los cambios individuales y sociales, cualitativos y cuantitativos, primarios y secundarios, directos e indirectos, obtenidos

como resultado de la acción del sistema escolar sobre los educandos y sobre la sociedad en su conjunto: niveles de información, hábitos, actitudes, aptitudes, valores, ideales, número, modalidad y calidad de profesionales formados, etc. En síntesis, esquemas de comportamiento individual y social determinados total o parcialmente por la educación.

De la descripción precedente se deduce que evaluar en educación significa definir, determinar o valorar cualquier faceta de la estructura, el proceso o el producto educacional. Naturalmente, esta valoración se hace en función de unos criterios previamente establecidos, formulando el grado de aceptabilidad y adaptación de dicha faceta con referencia a ellos.

Todo elemento o aspecto de la educación puede ser evaluado, pero su significación será muy escasa si tal evaluación no se hace teniendo en cuenta el contexto total del sistema, dada la correlación y dependencia mutua de estructura, proceso y producto, tanto en éste, como en cualquier otro campo de la actividad humana.

ASPECTOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE LA EDUCACION

Los trabajos sobre evaluación educativa pueden clasificarse apelando a diferentes criterios, cada uno de los cuales permite

establecer distintos grupos más o menos diferenciados. Una de las formas usuales de clasificación consiste en adscribir los estudios a un grupo dado en función del carácter cuantitativo o cualitativo de la faceta evaluada. Generalmente, los planificadores, los economistas y los sociólogos se interesan por los aspectos cuantitativos de los sistemas educacionales, mientras que pedagogos y psicólogos prestan mayor atención a los elementos cualitativos. Esta clasificación puede resultar carente de significado y conducir a situaciones confusas, si tenemos en cuenta el riesgo que comporta distinguir lo cualitativo de lo cuantitativo de forma radical en educación, dado que cualquier faceta en este campo es susceptible de consideración cuantitativa y cualitativa.

Con esta salvedad, y atendiendo a sus características más aparentes, dividimos los elementos educacionales, objeto de evaluación, en cuantitativos y cualitativos. Entre los primeros, cabe señalar la mayor parte de los elementos estructurales del sistema: número de edificios, número de aulas, número de profesores, número de alumnos, nivel de equipamiento, costes de la educación, inversiones y gastos educativos, etc. La misma consideración puede atribuirse a diversos aspectos del producto educacional: número de graduados por niveles, porcentajes de promoción en cada curso, pérdidas del sistema, número y nivel de las diversas modalidades de profesionales que produce, niveles salariales obtenidos por graduados de los diversos niveles del sistema, etc.

Entre los cualitativos se pueden citar algunos elementos de la estructura, como la organización básica y formal de la educación, pero el núcleo de este grupo se localiza en el proceso y el producto interno del sistema. A título meramente indicativo, señalaremos: el contenido de la enseñanza, los métodos y medios didácticos, los sistemas de agrupamiento, los esquemas de temporalización del trabajo escolar, las bases de evaluación del rendimiento, la formación del profesorado, etcétera, entre los elementos del proceso educativo. En cuanto a los pertenecientes al producto del sistema, destacan la extensión y profundidad de los conoci-

tos adquiridos por los alumnos, su desarrollo intelectual, físico, moral y social, la extensión y profundidad de la influencia cultural, social, política y económica de los centros en la comunidad, etc.

LA EVALUACION DE LOS ASPECTOS CUALITATIVOS DEL PRODUCTO EDUCATIVO

Parece evidente que son estos aspectos los más estrechamente vinculados a la calidad de la educación y cuya evaluación preocupa más hondamente a los responsables de las reformas educacionales, como ponen de manifiesto las siguientes palabras de Díez Hochleitner, dirigiéndose al IV Congreso Nacional de Pedagogía, celebrado en Pamplona en el mes de noviembre de 1969:

Tiene especial interés la otra vertiente a que me referí también, a saber: la de eficacia del proceso interno de la educación. Este es un problema que está hoy en el primer plano de las preocupaciones en todo el mundo: la calidad de la educación, la estructura de los sistemas educativos, las tasas de retención escolar, los fracasos en los exámenes, la relación profesor alumno son, entre otros, los problemas en los que con mayor frecuencia se centran encuestas, estadísticas e investigaciones con el afán de diagnosticar con precisión situaciones y fallos y tratar de mejorar el rendimiento cualitativo de la educación, porque de otro modo la democratización de la enseñanza será espectacular, pero poco justa (1).

La evaluación de los elementos cualitativos plantea, ciertamente, problemas de difícil solución, ya que ello supone mucho más que la mera determinación de los datos retenidos por los alumnos o la aplicación de escalas de eficacia docente al profesorado. El proceso evaluativo tiende a poner de manifiesto en qué medida se han logrado los objetivos de la educación previstos para cada nivel y modalidad. Y si esto resulta relativamente fácil,

(1) Díez HOCHLEITNER, R.: «Rendimiento social de la educación», en *La educación actual: problemas y técnicas*. Ed. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto San José de Calasanz del CSIC. Madrid, 1969.

Véanse también, a este respecto, los trabajos de COOMBS, BEEBY, LEWIS, ELVIN, PETERS, DAWOOD y PHILIP recogidos en la obra *Qualitative aspects of educational planning*, IIEP. Unesco. París, 1969.

cuando se trata de objetivos de carácter cuantitativo (comprobar si el sistema forma un número dado de profesionales o la relación entre los ingresados y egresados en un ciclo de enseñanza), no acontece lo mismo con las facetas cualitativas del producto educacional. En primer lugar, es una tarea muy compleja expresar con claridad y precisión los objetivos cualitativos en términos de comportamiento observable. ¿Qué criterios nos permitirán asegurar, por ejemplo, que los alumnos de educación general básica o de bachillerato, al abandonar la institución escolar, han logrado una formación armónica, un desarrollo personal y social suficiente, unos hábitos de autoaprendizaje y adaptación a situaciones nuevas o, siquiera, un sistema de conocimientos integrados, con la adecuada extensión y profundidad, enunciados como fines deseables en la introducción de los programas? Solamente si estos objetivos u otros más específicos han sido traducidos en formas de conducta observable, podremos comenzar a hablar de que se ha iniciado la solución del problema. En segundo lugar, se presenta la cuestión de los instrumentos, ¿qué tipos de pruebas ponen de manifiesto las formas de comportamiento previstas en los objetivos?, ¿cuáles han de ser sus características?, ¿cómo pueden ser elaboradas por el profesorado?, ¿cómo, cuándo y qué observarán en la conducta del alumno en relación con las metas educativas? En tercer lugar, surge el problema de la valoración e interpretación de los resultados de las pruebas y de la observación, y su expresión en términos apropiados. La investigación psicopedagógica en este campo ha proporcionado ya soluciones parciales para ciertos tipos de pruebas.

En síntesis, de todo lo precedente se deduce la necesidad de una atención preferente al problema de la evaluación de los aspectos cualitativos del proceso y del producto educativo por parte del profesorado y de los especialistas en pedagogía, psicología y sociología, para lograr una mayor diversidad de información, evidencia, métodos y medios con finalidad valorativa.

LA CALIDAD DE LA EDUCACION EN FUNCION DE LA EVALUACION DE SU RENDIMIENTO

Aparte la problemática planteada por la evaluación de los aspectos cualitativos de enseñanza, debemos constatar aquí un hecho mucho más general y de una dramática profundidad y significación que podríamos expresar así: *sea cual fuere la modalidad, sistema o tipo de evaluación vigente, su influencia sobre el proceso y producto de la educación es decisiva y afecta directa e indirectamente a su calidad.* La explicación de este fenómeno es relativamente simple si tomamos en consideración el principio de que los fines y objetivos determinan, de alguna manera, los medios y vías para su consecución. En este sentido, si aceptamos que, de hecho, los exámenes, o la fórmula evaluativa empleada, definen los objetivos reales de la educación, debemos concluir que el sistema de evaluación determina en gran medida las características de la enseñanza y del aprendizaje. Este es el significado profundo de la frase, corrientemente empleada con carácter peyorativo y parcial, cuando se dice de un centro o de un profesor que imparte «una enseñanza para los exámenes». En realidad, y dentro de ciertos límites, toda enseñanza y todo aprendizaje es orientado por el sistema de evaluación. Querámoslo o no, consciente o inconscientemente, la actividad educadora de alumnos y profesores está en algún grado canalizada por los exámenes, apoyados o no en unos programas, que se desarrollan o no en textos o manuales de diversas clases. Este es un hecho que, en sí mismo, no puede reputarse de positivo o negativo. Su virtualidad como estímulo o freno de la calidad de la educación que regulan, depende enteramente del carácter de los exámenes. Si los exámenes fijan como objetivo real de la enseñanza la asimilación y evocación mecánica de datos, por ejemplo, desviarán casi necesariamente las energías de alumnos y profesores hacia un aprendizaje memorístico y fomentarán los métodos de predominio verbalista y el abuso del texto en su peor acepción. Si, por el contrario, el sistema de evaluación se orienta a poner de mani-

fiesto los verdaderos objetivos de la educación, movilizará y liberará la actividad docente y discente hacia una didáctica que se presenta como búsqueda del conocimiento y la verdad; obligará a los alumnos a pensar por sí mismos y a resolver problemas reales con sentido para ellos; fomentará su creatividad y originalidad; en una palabra, se practicará una educación personalizada con garantías de alta calidad.

Por otra parte, existen otras formas de relación entre la calidad de la enseñanza y la evaluación de su rendimiento. La más importante deriva del valor diagnóstico y pronóstico del proceso evaluativo que, por añadidura, constituye el factor de justificación más importante de los exámenes, desde un punto de vista estrictamente pedagógico. Toda prueba, en efecto, pone de manifiesto algunos aspectos positivos y negativos de la enseñanza y el aprendizaje, señala los puntos fuertes y las debilidades, diagnostica una situación. Al sacar a la luz los fallos, defi-

ciencias y anomalías, tanto de la acción del alumno, cuanto de la eficacia de los métodos utilizados, del enfoque didáctico o de la organización escolar, permitirá planificar y llevar a cabo su corrección y perfeccionamiento en orden a subsanar los errores previamente cometidos; es decir, como tal diagnóstico, exige y permite una terapéutica que necesariamente se traducirá, a su vez, en una elevación de la calidad de la educación.

Asimismo, algunas pruebas o exámenes tienen cierto valor predictivo acerca de las aptitudes de los estudiantes para futuros estudios. Este valor, junto al diagnóstico, ya citado, permitirá establecer un sistema de orientación escolar y personal que, al dirigir a cada individuo hacia el tipo de estudios para los que muestre más capacidad, asegurará una mayor eficiencia global de las instituciones educativas y, en última instancia, un mejoramiento de la calidad de la enseñanza, cuyos beneficios alcanzarán al individuo y a la sociedad en su conjunto.

Los servicios de orientación, por MARIANO YELA

Creo que la orientación debe fundarse en tres principios básicos: La orientación es un aspecto intrínseco de la educación. La orientación compete directamente al educador. La orientación reclama el asesoramiento de un equipo de especialistas.

I. LA ORIENTACION Y LA EDUCACION

Orientar a una persona no es lo mismo que orientar una cosa. Se orienta una cosa cuando se la pone en una cierta dirección. Hacer esto con una persona no es orientarla, es disponer de ella. La persona sólo resulta orientada cuando realmente se orienta, quiero decir cuando se orienta *ella*, cuando la orientación es un acto personal suyo. Orientar a una persona es capacitarla para orientarse.

El proceso de orientación que aquí consideramos es de carácter escolar y profesional. Se trata de capacitar al alumno para mejor orientarse en los mundos del estudio y del trabajo. Pero es claro que estos dos mundos no son independientes y que ambos se articulan en el mundo personal del sujeto. De ahí que puedan distinguirse en la orientación tres facetas —la personal, la escolar y la profesional— y que las tres lo sean de un único proceso.

La orientación es, en resumen, el proceso por el cual se facilita al educando el

descubrimiento de sí mismo y del mundo en que vive, se le prepara para ir conociendo, aceptando y conformando libre y responsablemente su personalidad y su vocación y, en función de ello, se le capacita para mejor disponer de sí mismo y decidir más adecuadamente acerca de sus posibilidades escolares y profesionales y de su incorporación personal y social al mundo del trabajo.

La orientación es, pues, una tarea eminentemente educativa. Del mismo modo, la educación consiste en buena parte en este proceso orientador. No son dos cosas independientes. Educar es, en una de sus vertientes principales, orientar. Orientar es, en su raíz misma, educar para la decisión escolar y profesional.

II. LA ORIENTACION Y EL EDUCADOR

Si la orientación es una tarea fundamentalmente educativa, es claro que el educador debe desempeñar en ella un papel primordial. Tratemos de precisar brevemente los aspectos principales de este papel.

La orientación exige coordinar, en un todo educativo, tres componentes: la información acerca del sujeto —cómo el sujeto es—; la información acerca de los estudios y trabajos —qué ofrecen y exigen

éstos—; la información al sujeto acerca de todo lo anterior, de manera que se le capacite para una adecuada decisión, qué y cómo conviene elegir.

El educador tiene una responsabilidad directa en todo este proceso.

El educador y la unidad de la orientación

En primer lugar, la orientación es un *proceso*. No es—no debe ser—una intervención momentánea de uno o varios expertos en la vida del sujeto para resolver una crisis de elección escolar o profesional. Es un proceso continuo por el que el sujeto va preparándose para evitar esas crisis o, si se presentan, para afrontarlas con mayor probabilidad de acierto. Esta preparación continua y paulatina debe ser parte integrante de la educación. El educador y las instituciones educativas son los únicos que pueden asegurar, con todas las colaboraciones que sean necesarias, la *continuidad* y la *unidad* de este proceso.

El educador y el diagnóstico

En segundo lugar, el educador tiene que desempeñar una función de suma importancia en la información acerca del sujeto.

Para orientar a una persona es preciso conocer su personalidad: inteligencia y aptitudes, características afectivas y dinámicas, intereses y motivaciones, cualidades físicas y somáticas, conocimientos y destrezas... Es preciso asimismo establecer un diagnóstico de esa personalidad en función de sus circunstancias, de su ambiente familiar y social, de su historia y de sus proyectos. El educador no puede hacer todo esto por sí mismo, pero su ayuda es, en general, imprescindible.

A él le compete, en colaboración con los padres, la *iniciación* de esta tarea a través del *contacto personal* con el educando, de la *observación* de su comportamiento en una amplia gama de su vida real, de la *calificación* y *medida* del progreso escolar.

El educador está en mejor posición que nadie para señalar las *zonas especiales* de la personalidad del educando que exigen un estudio técnico más profundo y que, sin su colaboración, sería, a menudo, prác-

ticamente imposible conocer de antemano o difícil y costoso descubrir por otros medios.

El educador es un *criterio* para juzgar del valor de los datos obtenidos por otros expertos mediante técnicas científicas—test, escalas, cuestionarios, entrevistas, observación muestral, análisis de contenido, exploraciones programadas, etc.—. Quizá no huelgue advertir, porque suele olvidarse, que, si bien el educador no es un criterio infalible ni definitivo, sino, como todos los demás, falible y complementario, puede ser, respecto a la personalidad real y concreta del educando, el criterio más pertinente. Todo diagnóstico que discrepe seriamente de él ha de ponerse en tela de juicio y ser sometido a ulterior estudio.

Sólo los educadores pueden ofrecer a los diferentes expertos la *historia del educando*, y sólo ésta puede permitir, a través de *sucesivos diagnósticos* y al hilo de la vida escolar del sujeto, ir elaborando un conocimiento cada vez más correcto de sus limitaciones y posibilidades.

Finalmente, conviene subrayar que las características de la personalidad no son, en general, fijas ni invariables ni, mucho menos aún, funcionan autónomamente y por sí mismas. Todas dependen, en mayor o menor medida, del proceso de desarrollo del sujeto y del modo cómo se integran en su personalidad a través de la interacción de la persona y el mundo físico, personal y social en que vive. El educador no sólo puede y debe ayudar en el diagnóstico del sujeto: puede y debe *ayudar al sujeto a desarrollar las características* que el proceso de la orientación aconseje.

El educador y la información escolar y profesional

Para orientar no basta conocer al sujeto, es preciso conocer las exigencias y posibilidades de las alternativas entre las que ha de elegir.

Esta información es cada vez más necesaria y compleja. Todo centro de enseñanza debe adoptar como una de sus funciones principales la de informar a su personal docente y discente acerca de estas cuestiones.

La organización de la información y su adecuada transmisión a los interesados son problemas que los educadores no pueden abordar completamente por sí mismos. Pero sin los educadores, la tarea informativa resulta o extraordinariamente costosa y parcial o en gran parte ineficaz y baldía. A los educadores compete *motivar* a los educandos para buscar esta información, *hacérsela accesible*, *procurar la colaboración* de los organismos y expertos oportunos, *preparar* a los alumnos para asimilar esta información y, en general, *integrar la información escolar y profesional en la tarea educativa*.

El educador y el proceso de la decisión

Pero lo fundamental de la orientación no reside ni en el conocimiento del sujeto ni en el conocimiento del mundo escolar y profesional. Todo esto es necesario, pero no suficiente ni decisivo. Lo *decisivo* es, justamente, la *decisión* del sujeto. Preparar el sujeto para esta decisión es lo esencial del proceso orientador.

Orientar al sujeto es hacerle capaz de decidir acerca de las mejores maneras de realizar su vocación escolar y profesional en función del conocimiento, lo mejor fundado posible, de sus propias posibilidades y de las exigencias, ofrecimientos y necesidades de la sociedad en que vive. Tal decisión, que no es un acto súbito y aislado, sino un proceso de decisiones cada vez más autónomas y con múltiples posibilidades de retroacción y corrección, exige no sólo una cierta *madurez personal*, que la educación ha de ir proporcionando, sino, más concretamente, un *sistema de valores* que permita al sujeto fundamentar sus elecciones y juzgar de la importancia relativa que tienen para él y para la sociedad las diversas probabilidades de acierto y de error.

Según el modo más preciso de concebir el proceso de la orientación—la teoría matemática de la decisión—, el valor, o, como suele decirse en este lenguaje, la «utilidad» de la decisión depende no sólo de la probabilidad de poseer tales o cuáles características—según el diagnóstico mejor fundado—y de la probabilidad de mayor o menor éxito en estos o los otros

estudios o profesiones—según los pronósticos mejor validados—, sino principalmente del peso o valor (función valorativa, *pay-off function*) de cada tipo de elección.

Sin esta función valorativa no hay decisión posible. Sin un sistema de valores esta función no puede determinarse. Al educador compete, cuando el sujeto es por cualquier razón incapaz o inmaduro, *suministrar*, de acuerdo con la familia y las instituciones técnicas y sociales pertinentes, este sistema de valores. Al educador compete, de forma más estricta, *capacitar a los sujetos para desarrollar un sistema de valores coherente, responsable y en progresivo atenuamiento a la realidad*. Sin esta acción educativa, la orientación es imposible, deficiente o ficticia.

III. EL EQUIPO DE ORIENTACION

La función del educador es indispensable y fundamental en la orientación. No es, sin embargo, suficiente. Lo es cada vez menos, a medida que la educación se hace más universal, la sociedad más compleja y el mundo de las posibilidades escolares y profesionales se ofrece a más personas y ofrece perspectivas más ricas y cambiantes.

El diagnóstico del sujeto y la determinación de sus posibilidades de ser correcto; el estudio profesiográfico y fisiológico de los estudios y trabajos y de la previsión de sus demandas y transformaciones; la organización de sistemas adecuados de información escolar y profesional; la elaboración de pronósticos diferenciales acerca de las posibilidades de acierto y error en las elecciones y la definición cuantitativa de las funciones de valor en cada caso, son algunos de los problemas cuyo estudio rebasa con mucho la competencia del educador y reclama la cooperación de la familia y la sociedad en el proceso de la orientación. Para que esta colaboración sea posible y eficaz ha de hacerse a través de un equipo de especialistas que, en general, funcionará como asesor de las instituciones educativas.

No es mi propósito examinar aquí la composición y funciones de tal equipo.

Todo parece indicar que debe estar compuesto, al menos, por psicólogos y pedagogos especializados en psicología escolar y orientación, médicos especializados en higiene escolar, psicopatología y psicoterapia, sociólogos y asistentes sociales y economistas y profesiólogos.

La importancia relativa del papel de cada uno de estos especialistas, que en todo caso deben trabajar en equipo, así como la manera de asesorar al educador o, cuando sea oportuno, de asumir la responsabilidad principal, depende, por supuesto, de cada caso.

En la mayoría de las ocasiones el papel principal será el del educador, en coope-

ración con la familia y el equipo de especialistas. En una abundante minoría de casos dudosos, la labor de los especialistas será mucho más amplia. En ciertos casos especiales, que pueden constituir aproximadamente un diez por ciento de la población y abarcar problemas de inferioridad o superioridad extremas, de perturbación o desajuste, de diagnóstico patológico y tratamiento terapéutico, el papel de ciertos especialistas adquirirá naturalmente una importancia destacada.

Creo que sólo a partir de estos principios u otros similares puede elaborarse una eficaz organización de los servicios de orientación escolar y profesional.

Organización y administración de los centros docentes, por TOMAS ALVIRA

Dos aspectos tiene el concepto de organización escolar: científico y práctico. Me referiré en estas líneas al aspecto práctico, y dentro de él, a señalar algunos de los variados elementos que un centro docente tiene, con su acción, con su actividad, y a la manera de encauzarlos, de ordenarlos para que todos concurren al fin esencial de la institución escolar, que es la educación de los alumnos.

Veo un centro docente como una entidad compleja constituida por una comunidad de elementos: unos, personales (alumnos, profesores, padres); otros, materiales (edificio, mobiliario, material didáctico, etc.), pero no aislada, sino inmersa en sociedades más amplias, con recíprocas influencias. Y esta comunidad escolar con vida, con dinamismo, con flexibilidad, activa y cambiante, porque todo dejaría de tener sentido en esa institución si no fuera encaminado a la tarea de educar, que no se comprende dentro de un sentido estático o de rutina, y que está muy por encima de los quehaceres meramente operacionales.

Pero toda tarea sería precisa de orden, y el trabajo escolar, dentro de la variedad de sus aspectos, ha de tener una unidad con un fin concreto.

La organización escolar trata de disponer ordenadamente, adecuadamente, los elementos que integran un centro docen-

te, relacionándolos entre sí y haciéndolos eficaces para el mejor servicio del fin que se propone aquella institución.

La administración escolar se refiere, en un sentido amplio, a problemas de política pedagógica; de relaciones humanas, de relaciones del centro con el exterior, con la sociedad de la que ha de recibir influencia por una serie de motivos, entre ellos, y fundamentalmente, por las exigencias que un país tiene en un determinado momento. Autoridad centralizada, autoridad de arriba abajo; relaciones profesores-alumnos; relaciones entre profesores; disciplina formal o por persuasión; normas democráticas; participación de los componentes de la comunidad educativa en la organización y desarrollo de la misma; evaluación de la tarea realizada..., son temas propios de la administración escolar.

En un sentido más restringido, la administración se ocupa del conocimiento y aplicación de la legislación y de la financiación escolar.

OBJETIVOS

Una buena organización debe tener en cuenta, en primer término, los objetivos que pretende alcanzar el centro docente para poner al servicio de ellos *todas* las

actividades y los medios materiales. No podemos obsesionarnos en nuestra tarea escolar siguiendo al próximo farolillo; hemos de tener la vista fija en la luz potente, más o menos lejana, que debe ser la meta de nuestro camino. Por ejemplo, no puede un profesor cansar a un alumno con pequeños detalles de su asignatura, sin pensar que los conocimientos que le da esa materia no son más que *un medio*, que, unido a los demás medios de aquel centro, tiene como objetivo el mejor desarrollo del alumno en todos sus aspectos.

Considero que es muy conveniente meditar los objetivos antes de ser propuestos y seleccionarlos cuidadosamente: unos serán amplios, metas para ser alcanzadas a lo largo del curso; otros, para plazos más cortos (mensuales, semanales). Esos objetivos son los que van a determinar las técnicas que vamos a emplear. No quiero decir con esto que cada centro docente vaya a descubrir nuevas técnicas para alcanzar los objetivos que se ha propuesto, pero sí que las técnicas recogidas de otras instalaciones escolares deben estar puestas al servicio de los objetivos específicos que aquella comunidad escolar ha considerado fundamentales para su mejor desarrollo. Finalmente, un atento control de objetivos nos dará a conocer las realidades logradas.

GOBIERNO DEL CENTRO DOCENTE

En toda empresa hay un equipo de personas capacitadas que llevan la dirección. Para formar parte de este equipo se requieren una serie de características cuya posesión hace que la empresa tenga un mejor desarrollo. Un centro docente puede considerarse, y de hecho lo es, como una gran empresa, con una función tan noble como es la de preparar para la vida. Por esto, en su organización se ha de tener en cuenta las características del equipo directivo. Si para ser director de una empresa industrial o agrícola se precisan unos conocimientos específicos, una preparación técnica y unos valores humanos, con mayor razón deberán ser estas condiciones necesarias para dirigir un centro educativo. La complejidad de funciones

que un centro docente tiene hacen que no sea posible dirigirlo resolviendo los problemas que van saliendo al paso, de un modo intuitivo. Creo que va siendo cada vez más necesaria la formación de directores, secretarios, jefes de estudios o coordinadores de actividades y programas, así como de otras personas que puedan formar parte de los equipos de dirección, para conseguir una labor más eficaz.

Sobre este equipo recae la responsabilidad de la organización del centro, la fijación de política y objetivos, la forma en que han de agruparse los alumnos, la preocupación por la preparación del profesorado, las relaciones entre las personas que constituyen la comunidad de aquel centro, la fijación de actividades fuera de programa, horarios, calendario escolar, finanzas y, finalmente, deberá ejercer un control minucioso que permita comprobar que la formación de los alumnos corresponde a la política y objetivos trazados.

Si el equipo de dirección es colegial, su función misma está más acorde con las exigencias de la educación. Cada miembro del equipo tendrá responsabilidad individual, pero también responsabilidad común, para lo cual se requiere el conocimiento de todos los asuntos por parte de todos los componentes y la opinión de cada uno para tomar resoluciones.

Tutores y directores de departamentos son también miembros destacados en la organización de un centro docente y, sobre todo, los primeros, junto con los directores espirituales, deben ser piezas fundamentales para la buena formación de los alumnos.

Es muy conveniente, según la práctica me ha demostrado, que todo centro de enseñanza tenga una Asociación de Padres (padres y madres), con la misión de colaborar en las tareas educativas, a la vez que sus componentes reciban en el centro orientaciones y técnicas para desarrollar mejor su profesión de padres.

También los alumnos deben cooperar de modos diversos en las actividades del centro, para lo cual conviene darles a conocer su marcha, su desenvolvimiento, los proyectos que los directivos tengan, para que se sientan participando en las tareas colegiales. *Participación*, he aquí una pa-

labra cuyo significado creo que debe tenerse en cuenta constantemente por directivos y profesores. Todos los componentes de la comunidad colegial deben *participar* en la labor que se realice a diario. Me atrevería a decir que cuando un equipo directivo haya conseguido la participación en tareas diversas de profesores, padres y alumnos habrá logrado la verdadera comunidad educativa y todos sus miembros podrán recibir influjos, unos de otros, que les irán perfeccionando.

AGRUPAMIENTO DE ALUMNOS

Tema éste de gran interés y muy debatido actualmente, que entra de lleno en la organización escolar.

Continúa en nuestro país, en la inmensa mayoría de los centros, el sistema tradicional de agrupación de alumnos: grados o secciones con un número determinado de escolares; un solo maestro en Primaria y los profesores correspondientes a las distintas asignaturas en Enseñanza Media; unos libros de texto y unos programas con materias específicas. Al terminar el año escolar, los alumnos pasan al grado superior, y los que no están en condiciones repiten curso. Con estos gru-

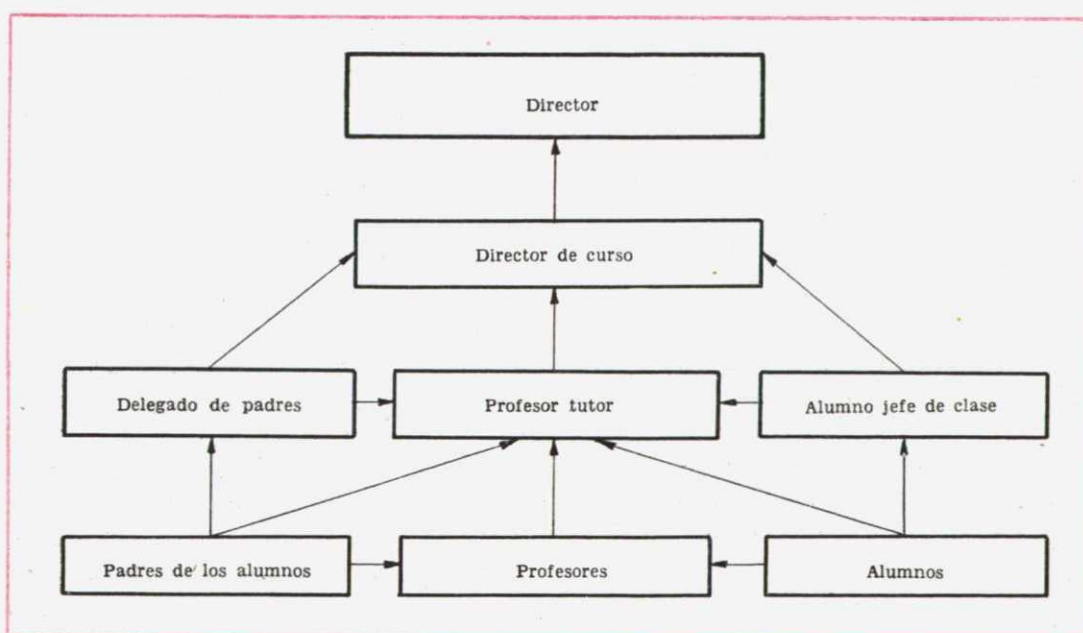
pos se pretende lograr una homogeneidad de alumnos para obtener una eficacia mayor en la enseñanza, cosa que no se logra plenamente por existir rasgos que los diferencian individualmente.

En este sistema no se tienen en cuenta las diferencias individuales de los alumnos; las clases tienen un carácter uniforme, con el mismo ritmo de aprendizaje para todos, y aquellos que no han podido saltar el obstáculo repiten curso.

Otra manera de clasificar los alumnos es la que tiene por base la agrupación flexible, es decir, «la organización de las actividades escolares, de tal suerte que en el centro de enseñanza puedan los alumnos sacar el mayor partido posible de su trabajo individual y de su trabajo en diferentes clases de grupos». Con un agrupamiento flexible se pretende facilitar el progreso continuado de cada alumno, según su capacidad y ritmo. No existe, por tanto, alternativa entre promoción o repetición.

Para este criterio de flexibilidad, García Hoz señala como necesarias cuatro situaciones de aprendizaje distintas: a) grandes grupos: expositivo (estos grupos pueden comprender de 80 a 200 escolares); b) grupo medio: coloquial (con 35 a 40 alumnos, es decir, las clases actuales);

ESQUEMA DE RELACIONES DENTRO DE LA INSTITUCION ESCOLAR Y CON LOS PADRES DE FAMILIA



c) grupo pequeño: equipo de trabajo complejo (de 5 a 7 alumnos, que forman un equipo de trabajo); d) sujeto aislado: estudio individual.

La enseñanza en cada una de estas fases o situaciones tiene que estar estrechamente relacionada con el trabajo en las otras. Un centro organizado de esta manera armoniza los dos procedimientos de agrupamiento de alumnos: en pequeñas y en grandes unidades escolares.

Acoplándose a esta flexibilidad de agrupamientos ha surgido el sistema *Team Teaching* o de *equipos docentes*, en el cual «varios profesores, que forman un equipo, se responsabilizan conjuntamente de la planificación, ejecución y evaluación de la totalidad o de una parte significativa del programa de instrucción del mismo grupo de alumnos» (1). Todos los componentes participan en la planificación, en el desarrollo, en la evaluación del proceso instructivo, a la vez que señalan las tareas que consideran más apropiadas para cada uno de sus componentes.

El creciente número de alumnos en los centros docentes españoles hace que consideremos conveniente tener en cuenta estas agrupaciones flexibles que están dando buenos resultados en algunos centros donde han sido implantadas.

Naturalmente que el edificio que alberga alumnos clasificados por agrupaciones flexibles tiene características arquitectónicas especiales diferentes de las que tienen los edificios tradicionales, ya que deben permitir agrupar y reagrupar fácilmente a los alumnos, por lo que han de tener espacios de tamaños diversos que permitirán actividades diferentes, lugares para reuniones de equipos de profesores, etcétera. En otro orden de cosas considero muy conveniente tener en cuenta espacios para el funcionamiento de clubs y para estancia y reuniones de padres.

UNA EXPERIENCIA EN EL INSTITUTO «RAMIRO DE MAEZTU»

¿Qué hacer ante un centro masivo?
¿Cómo puede tener el equipo directivo una visión detallada, concreta, de funciona-

miento de tantas clases y tantos profesores? Esta es la situación que se presentó en el Instituto de Enseñanza Media «Ramiro de Maeztu», de Madrid, y lo que a continuación expongo no es más que la experiencia que se está llevando a cabo y en la cual se realiza una de las varias posibilidades de organización.

Este centro tiene la organización tradicional por cursos, y éstos divididos en secciones de 40 alumnos. Los cuatro primeros cursos, con siete secciones cada uno; quinto y sexto tienen seis secciones, y preuniversitario, cinco. Suman 45 secciones, con un total de 1.800 alumnos.

Cada sección tiene un profesor-tutor, y los alumnos de una sección eligen su jefe de clase. El Consejo de Dirección nombra a los directores de curso.

En esta organización, cada curso constituye una unidad formada por tantas partes como secciones. El director de curso y los tutores correspondientes se reúnen semanalmente y a estas reuniones asiste un padre miembro de la Junta de la Asociación. Esta Junta está formada por siete padres y cada uno de ellos es el representante de la Asociación en un curso.

En las reuniones de director de curso, con tutores y padre se cambian impresiones sobre las enseñanzas de las distintas asignaturas, los aspectos educativos más importantes, nivel del alumnado, calificaciones, disciplina, actividades de los alumnos, etc. La presencia del padre trae información a nivel familiar y puede ayudar mucho en la corrección de alumnos, tarea ésta en la que debe intervenir fundamentalmente la familia y que personalmente me ha dado magnífico resultado.

Otro día de la semana se reúne el director de curso con los alumnos jefe de clase. Estos se han reunido antes con los compañeros de la sección y llevan sus problemas, sus opiniones, sus sugerencias... El director de curso las escucha, recoge y resuelve lo que puede, y anota, para estudio y consulta, las que no puede resolver en el acto. Además, en estas reuniones, el director de curso da cuenta a los alumnos de la marcha del centro: objetivos, acuerdos, proyectos, todo cuanto en el instituto

(1) J. T. SHAPLIN: «Team Teaching». *Saturday Review*, XLIV (1961).

ocurre y puede ser de interés para los alumnos y requerir su participación. Después los jefes de clase informan a sus compañeros de cuanto se ha tratado en esta reunión. El director de curso tiene, de esta manera, una minuciosa información del funcionamiento de las secciones

que le corresponden a nivel profesor, a nivel padres y a nivel alumnos.

Cada director de curso ve al director del instituto o delegado de éste un día de la semana, con lo cual tiene una visión muy concreta de la marcha del instituto y puede informar al equipo de dirección.



3. Investigaciones educativas

Relaciones entre el ejercicio de aplicación y la racionalización de las materias de enseñanza

por MARIA LUISA RODRIGUEZ MORENO

La ausencia de valores estimulativos que exciten la actividad intelectual resta eficacia a la lección. El ejercicio—anterior o posterior, puro o de aplicación, profundizador del conocimiento o estabilizador de destrezas—es necesario en el aprendizaje. Es la actividad mínima necesaria para que los conocimientos adquiridos no se transformen en hábitos intelectuales de facies rígida, sino que, pasando por el tamiz del pensamiento vivo, adquieran una movilidad que permita al pensamiento el logro de generalizaciones y aplicaciones ante nuevos e inesperados conocimientos. Ahora bien: a veces la simple presencia de estímulos operatorios—ejercicio didáctico—no es suficiente. Porque el alumno puede resolver el problema que se le plantea utilizando procedimientos de tipo mecánico, aprendidos y manejados sin plena conciencia. Debe, pues, perfeccionarse el ejercicio con una buena carga de significación que obligue al alumno a elaborar los datos con su esfuerzo personal, eliminando la inercia y la mecanización. Piaget lo denomina «ejercicio operatorio» (1).

¿Hasta qué punto el método didáctico de la enseñanza programada condiciona este ejercicio operatorio, este estado activo del alumno? ¿Con qué limitaciones tropieza el ejercicio al ser programado? ¿Cuándo y en qué condiciones la racionalización perjudica o favorece el ejercicio? Depende—en principio—del concepto de ejercicio. Según Reed (2), «el ejercicio es un proceso fundamental en la formación de hábitos», ya que hay correlación positiva entre la perfección con que se realiza una tarea y el tiempo destinado a la práctica de la misma. Para Titone (3), hay dos formas de ejercicio:

- A) En el primer tiempo de la lección, como actividad para iniciar el aprendizaje.
- B) Los que aseguran la verdadera asimilación y el proceso permanente y vital del contenido.

Entre estos últimos, el ejercicio es:

- 1) Actividad pura: profundiza el conocimiento, estabiliza la habilidad.
- 2) Aplicación: utiliza lo aprendido y lo revisa.

Thorndike (4) afirmó que una simple repetición como tal no influía sobre el vigor de la respuesta. Es decir, que el desconocimiento del éxito o del fracaso convierte el ejercicio en un esfuerzo nulo que no permitirá mejorar las siguientes respuestas y ejercitaciones. Las experimentaciones realizadas con sujetos en variadas circunstancias le permitieron concluir:

- 1) La práctica sin el conocimiento de los resultados no se traduce en aprendizaje.
- 2) La práctica con conocimiento de los resultados es un factor importante para el aprendizaje.
- 3) La cantidad de práctica no es tan importante como el conocimiento exacto de la aproximación al modelo.
- 4) El perfeccionamiento, en la práctica, tiende a aumentar con la exactitud del conocimiento de los resultados.

Este último concepto procuró a los creadores de la racionalización una base de trabajo y el argumento más positivo del valor del ejercicio programado, ya que cada conocimiento aprendido por programada es inmediatamente controlado y reforzado.

EL EJERCICIO COMO APLICACION

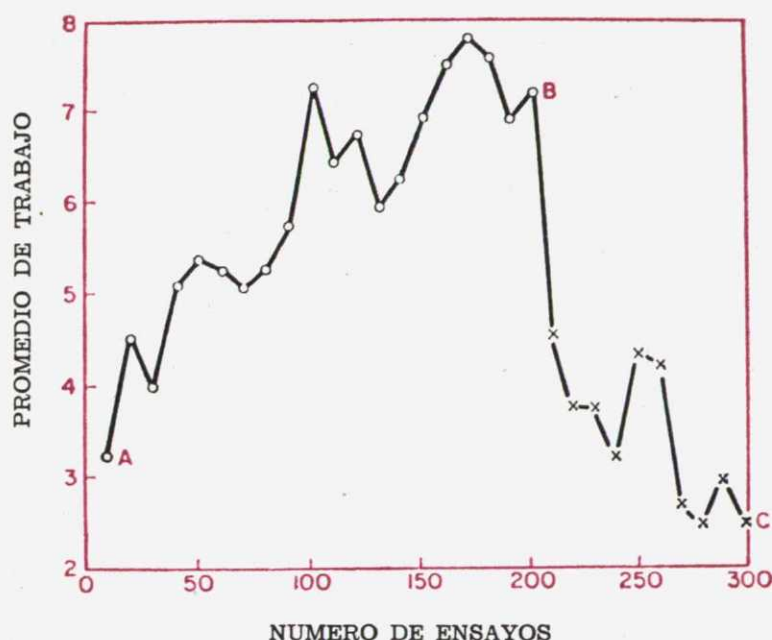
La adquisición de un hábito operativo se basa en la ejercitación, aunque realizada bajo ciertas condiciones que amplían su eficacia y rapidez. Estas condiciones se sintetizan en:

a) *Respeto a la individualidad del que aprende.* La programación lo lleva a su máximo extremo, corrigiendo al alumno cada vez que comete un error y diagnosticando sus posibles deficiencias (paso previo para su terapéutica).

b) *La presentación de elementos instructivos plenamente motivados y llenos de significación.* Ernest R. Hilgard (5) dice: «Las tareas con significado son más prestamente aprendidas.»

c) *La participación de todas las funciones de la personalidad.*

d) *El conocimiento de los resultados.* Con las ventajas de que las respuestas son cada vez más exactas, se reducen los errores, el error cometido queda bajo el control del maestro (por la guidance, por las fichas o por las máquinas). Si de las varias alternativas que se proponen en los items programados se escogen las verdaderas, el resultado es más bien positivo; si las falsas, negativo. Esto queda expresado en la gráfica de Elwell y Grindley (6). En ella se ve claramente el descenso de la gráfica una vez se elimina el conocimiento de los resultados. El aprendizaje tiene efecto desde el punto A al B. A partir de B se ha eliminado el conocimiento de los resultados (1*).



13-30

Puedes recordar muy bien la regla de los subcontrarios. Dado un juicio particular falso, su subcontrario será (1) Pero dado un juicio verdadero, su subcontrario (2) falso o también verdadero.

En el caso de «algunos estudiantes son aplicados», su subcontrario (3) «Algunos es también (4).

- (1) Indefectiblemente.
- (2) Puede ser.
- (3) Algunos estudiantes no son aplicados.
- (4) Verdadero.

e) *La utilización de una doble técnica*

1) Ir por partes para evitar fatiga e interferencias. Con Holding estamos de acuerdo en que muchas veces la complejidad de las tareas hace ineficaz el trabajo si se emprende su solución en conjunto. Así, pues, los ejercicios discontinuos,

repetitivos o seriadados pueden dividirse en partes, con las cuales debe practicarse separadamente.

(1*) Un posterior análisis de los resultados indica que una persona puede llegar a aprender los mismos errores que comete y tender a repetirlos. Por ello, para algunos autores, las respuestas erróneas deben ser no aprendidas.

2) Sintetizar y estructurar lo aprendido en una globalización a partir de una progresión gradual de las partes. Así el ejercicio religará todas las operaciones cercanas o asociadas, pero distinguiéndolas y diferenciándolas a la vez. Serán articuladas, no yuxtapuestas. Un ejemplo

programado que cumple esa condición es el extraído de Jos Ubieta, J. (7): después de 30 ítems (partes) explicando el concepto «Verdad y falsedad de un juicio» se sintetizan las explicaciones en pocos ítems finales exponentes de la progresión globalizadora:

13-27

Fijate en este juicio: «Algunos planetas tienen luz propia.» Te das cuenta de que es falso; el subcontrario «algunos planetas (1) propia» es verdadero. Pues dado un juicio particular falso, el (2) será (3) verdadero.

- (1) No tienen luz.
- (2) Subcontrario.
- (3) Indefectiblemente.

Pero en programada podría ser que dos nociones muy cercanas se confundieran. Entonces se apela al procedimiento de introducir la más primitiva antes de aludir a la segunda y de adquirir

la segunda relacionándola y comparándola con la primera. Veamos un ejemplo concreto extraído de la tesis doctoral de la doctora Nuria Borrell Felip (8):

2-1

A la ciencia que describe, localiza y explica los hechos que se producen en la superficie de la Tierra la llamamos *Geografía*.

El clima, en cuanto hecho que se produce en la superficie de la Tierra lo estudiamos en la

Geografía.

6-1

Una parte de la Geografía es la *Geografía Física*. A través de ella los mares, los continentes, la atmósfera, el clima, el relieve y las aguas corrientes.

Estudiamos.

10-1

La (1) Física nos habla de las condiciones naturales del terreno y su distribución. Y la (2) Humana de los (3) que aprovechan estas riquezas naturales y las transforman.

- (1) Geografía.
- (2) Geografía.
- (3) Hombres.

f) *La ejercitación válida para una proyección sobre la vida real.* Entonces el maestro debe proponer qué hábitos desarrollar y cómo conocer cuáles de éstos son los más útiles en el ambiente

y época en que vive el alumno. Es necesario, para programar, poseer datos sobre la psicología y la sociología del alumnado.

g) *Una adecuada distribución del trabajo.* Este

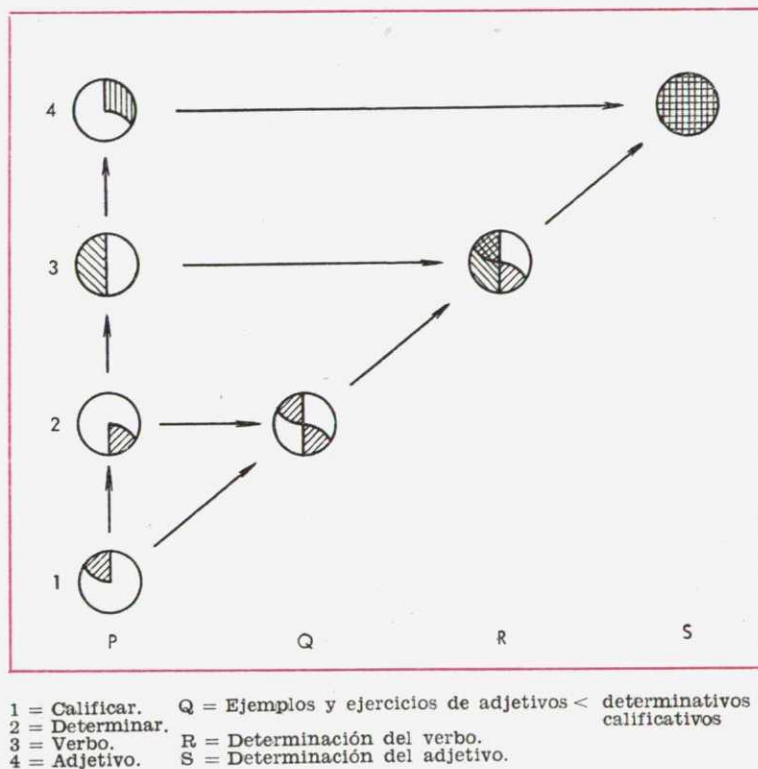
es el extremo más difícil de conseguir y más delicado. La distribución de los ejercicios está condicionada por la materia de que se trata. Debe conocerse la distribución ideal para cada materia. Pyle, Starch, Lyon y otros concluyeron de sus experimentaciones que mientras más distribuidas estén las repeticiones más efectivas suelen ser. Las razones que aducían eran, principalmente:

- La fatiga se produce en menor grado.
- Se madura el concepto en los periodos de descanso.
- Se ofrece mayor número de oportunidades para la consolidación de lo aprendido, etc.

Por otra parte, la distribución que se mantiene al racionalizar o programar una materia responde, salvando las variantes oportunas, al cuarto postulado de la teoría del aprendizaje de Clark L. Hull: «La fuerza del hábito está en función

liza en programación es clasificar y subdividir la materia mediante un *esquema de conceptos*, como lo denomina Rubbens, F. M. (11). Este esquema nos señala cuáles son los conceptos superiores y cómo se generan a partir de integraciones sintéticas de los subordinados. Viene a coincidir con los actuales organigramas, y algunas veces con las sinopsis (2*). Gráficamente viene representado por filas y columnas que engloban y cruzan los conceptos. Estos servirán de punto de partida para programar.

Sobre estos esquemas se transcribe cualquier materia: gramática, geografía, aritmética, ciencias naturales. Hay gran variedad de modelos de disposición. Favorecen la colocación exacta de los conceptos y una distribución exhaustiva, en la cual todo aquello que se evita es consciente, no olvidado involuntariamente. Todos los ejercicios deben ser previstos con este mismo modelo de actuación.



del reforzamiento (EHR).» La fuerza del hábito (la tendencia de una huella de estímulo a evocar una respuesta asociada) aumenta como función positiva de crecimiento del número de ensayos, a condición de que los ensayos estén espaciados regularmente, que en cada ensayo ocurra un reforzamiento, y que todo lo demás permanezca constante (9).

Experimentaciones hechas por Reed, H., demostraron que una hora seguida trabajando en sumas era un 25 por 100 menos efectiva que si las sumas se distribuían en forma de una sesión diaria durante tres días (10). El sistema que se uti-

h) *La existencia de una meta concreta* facilita la autoevaluación de la actividad discente y el control por parte del guía o maestro. No obstante—y éste es el tendón de Aquiles de la programada—, según los críticos, se resta mucha eficacia a la creatividad al exigir al alumno respuestas dirigidas siempre a metas concretas y aun concretísimas.

El problema trata de solventarse con la utilización de la técnica de enseñanza programada ramificada de Crowder, más flexible y adapta-

(2*) Ya son muchos los maestros que utilizan este sistema esquematizador para preparar sus clases.

ble que la lineal de Skinner. Algunos ejemplos que confirman lo concreto de las metas:

36-4

Al multiplicar los términos de una fracción por un mismo número, transformamos la en otra de la misma extensión.

.....

R : fracción.

18-5

$\frac{2}{3}$ es mayor que $\frac{2}{5}$ porque el primero tiene el menor.

.....

R : denominador.

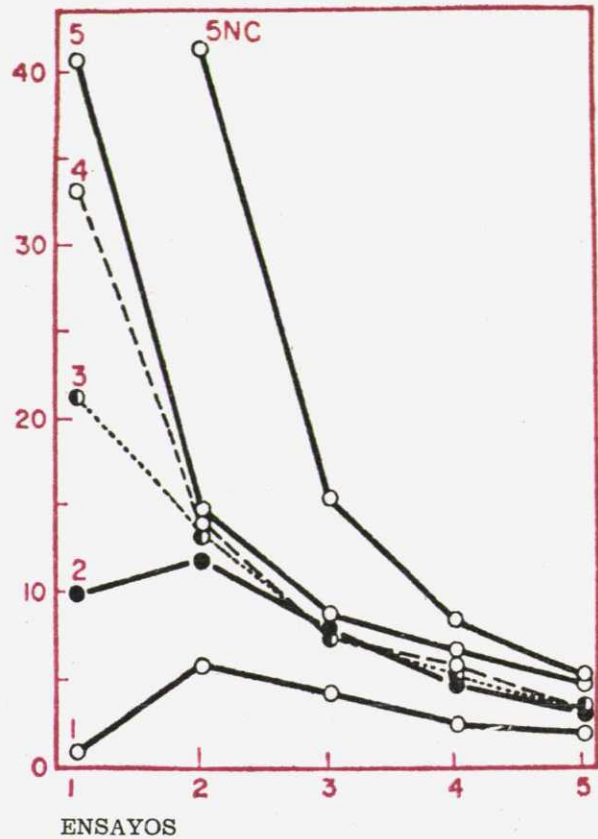
(Fichas realizadas por doña Rosa María Arbós Ballesteros (12)

i) *Medición asidua de la aproximación a esta meta.* En el sistema ramificado, la asimilación de los ejercicios se mide por medio de pruebas objetivas, en su mayoría elaboradas a base de ejercicios de aplicación y presentadas al alumno después de unos intervalos de estudio bastante breves. Suelen ser, pues, pruebas de instrucción de pocos ítems. Con el sistema lineal ocurre lo contrario. La medición a veces se transforma en automedición (influencia de los sistemas Dalton y Winnetka), con lo cual los ejercicios presentados en forma programada permiten al alumno apreciar por sí mismo el grado de sus éxitos y fracasos. Ningún otro condiscípulo tiene por qué saber el progreso de sus compañeros, manteniéndose así la individualidad. Con este control se van limitando los errores, pues el conocimiento de los resultados disminuye los errores y el estudiante sabe a qué atenerse con respecto a la dirección que debe dar a sus estudios. En la curva presentada por Kaess y Zeaman en 1960, el grupo de trabajo «5NC» no conoció los resultados (13).

EL EJERCICIO COMO REVISION

El pedagogo Stefanini, en su obra *Pedagogia e Didattica*, explica que «nada es aprendido de modo definitivo». «Nada puede ser repetido sin que sea aprendido desde un nuevo punto de vis-

ERRORES



ta.» Que la revisión no es una simple repetición, sino una nueva visión de los hechos en una nueva y diversa situación didáctica, también lo afirma Bossing en su obra *Teaching in Secondary School*.

Objetivos que se deben seguir para lograr una adecuada revisión de la labor escolar son cubiertos perfectamente con la programación. Así:

a) *Lo aprendido se fija de modo más estable y duradero.*—Tal particularidad se consigue con la repetición escalonada por pasos progresivamente más dificultosos de un mismo concepto: en el ejemplo extraído de la tesis de licenciatura de doña Rosario de Pablo (14), de un conjunto de 64 fichas, seleccionamos las que ocupan el lugar séptimo, vigésimo octavo y quincuagésimo tercero. A través de este ejemplo se comprende que la fijación del concepto *autoridad* será estable y reforzada:

VIII-7

Si no gobernase nadie una nación, ¿qué pasaría? Desorden, malestar, fracasos... Hace falta una (1) que ponga (2) y dirija cada grupo social.

-
- (1) Autoridad.
(2) Orden.

VIII-28

Cuando los esfuerzos de cada uno de nosotros son coordinados por la, entonces podremos conseguir el fin que pretendamos.

(1) Autoridad.

b) *Existe un posterior enriquecimiento del material y de las experiencias precisas para el aprendizaje.*—Una vez estudiados los conceptos clave, el alumno conocerá las aplicaciones prácticas de este concepto en lecciones expresamente programadas para tal efecto.

c) *Los ítems realizados en las pruebas objetivas, sintetizan lo aprendido, y son un verdadero ejercicio de revisión.*

De Andrades García, A. (15):

¿Cuántas páginas suman 3 libros de 150 páginas y 2 libros de 415 páginas?

Escribe la palabra que indique qué datos son homogéneos con lo que se pide en la pregunta del problema.

- 1) suman
- 2) páginas
- 3) libros
- 4) cuántas

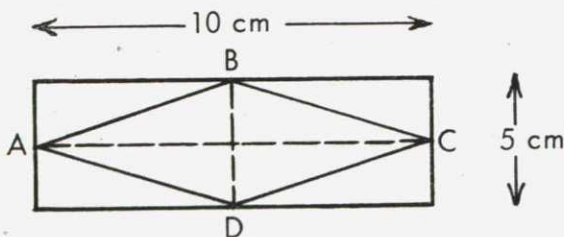
Mamá, que lleva en el bolso 3 billetes de 1.000 pesetas y 4 monedas de 25 pesetas, hace una compra por valor de 2.900 pesetas. ¿Cuánto dinero le queda después de esa compra? Escribe el resultado sin hacer operaciones con el lápiz.

- 1) 150 pesetas
- 2) 200 pesetas
- 3) 100 pesetas
- 4) 250 pesetas

De Rodríguez Moreno, M. L. (16):

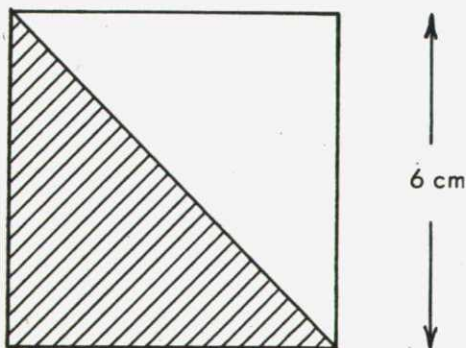
¿Cuál es el área del rombo ABCD?

- 1) 100 cm²
- 2) 5 cm²
- 3) 25 cm²
- 4) 15 cm²



El área del triángulo rayado en este cuadrado es de

- 1) 40 cm²
- 2) 18 cm²
- 3) 15 cm²
- 4) 13 cm²



d) *Las deficiencias del docente programador, así como los puntos débiles del alumno, quedan ejemplarmente detectados en los eslabones programados. Todos los ejercicios que se hayan introducido de más, los que están mal expresados, los que no tienen nada que ver con lo estudiado, etcétera, quedan inmediatamente reflejados en la máquina de enseñar (o en la hoja de respuestas), y de paso alteran la fiabilidad de las pruebas objetivas terminales de cada conjunto programado. Así, de esta manera, el programador podrá revisarse a sí mismo y a los ejercicios que propuso inadecuadamente.*

EL EJERCICIO COMO CORRECCION

Este punto será explicado con mayor amplitud en otro artículo. No obstante, apuntemos que con la racionalización se puede conseguir una didáctica correctiva—preventiva, actual y posterior—y obtener todas las consecuencias favorables sobre el proceso de aprendizaje. Entra de lleno en el campo de la pedagogía correctiva, de la diagnosis de las dificultades al aprender y nos proporciona datos sobre

- Los motivos impulsores del aprendizaje.
- Las posibilidades escolares de rectificarse e incorporarse a nuevas direcciones de trabajo.
- La madurez y su problemática (17).

La relación entre los supuestos de la programación y los ejercicios correctivos es patente:

- Los trabajos escritos permiten observar el proceso de desarrollo que tiene lugar en la mente del alumno para comprender los conceptos que después debe ejemplificar y resolver.
- El resultado de estos ejercicios escritos es fácilmente cuantificable, y el alumno conoce su evaluación inmediatamente; por lo cual, al factor positivo de su realización se añaden el del refuerzo y el de la notificación de su verdad o falsedad.
- Los ejercicios de reproducción mnemónica, los de aplicación pura, los de iniciativa personal y los de reflexión son apropiados para diagnosticar las posibles deficiencias en los procesos intelectivos; deficiencias que quedarán registradas para ulteriores elaboraciones (3*).
- Al racionalizar es fácil conseguir los diferentes grados de dificultad en los ejercicios aplicados. Conociendo el nivel del alumnado se distribuyen en los tres grupos de más avanzados, medios y más retardados, aplicando a cada caso los ejercicios correctivos que procedan. No obstante, ésta no es ca-

(3*) No se incluyen los ejercicios orales y de lectura que no pueden registrarse sin máquinas, a no ser que el maestro esté con el niño en contacto directo y personal (caso de dislexias, sordomudos y técnicas expresivas).

racterística exclusiva de la programada, sino de toda la enseñanza individualizada en general (18).

CONCLUSION

La primera ventaja de la programada es su objetividad proveniente de continuas revisiones, de pasos añadidos y suprimidos, de detalladas reestructuraciones, de la detección de las causas de error (en los computadores con memoria queda registrado todo el proceso) (19). La tarea del maestro programador debe ser observar y analizar al alumno y sus resultados en el aprender, porque luego suministrará en fichas o cuadernos programados la cantidad y calidad correctas de información y de ejercicios a realizar en un tiempo mínimo y didácticamente aceptable (4*). Debe analizar también la tarea que se estudia, conocer los hábitos imprescindibles para el estudio de la materia. Conseguir claridad de exposición, probar los efectos de los principios operativos aplicados, medir las variaciones y conocer—a partir de esas mediciones—los mejores criterios de éxito.

En cuanto a los tipos de ejercicios aplicados, con la programada sólo se pueden controlar los que exijan una respuesta concreta registrable por cualquier sistema. Los ejercicios con respuesta oral quedan muy alejados de esta posibilidad (exceptuando los casos de sordomudos, disléxicos, que a la vez que realizan su trabajo por programada están en presencia directa con el maestro).

La forma de los ejercicios aplicados más convenientes para programar serían los de reflexión, reproducción mnémica y de aplicación concreta. Quedan algo separados los de pura creatividad.

Las propiedades del ejercicio—su reversibilidad y su asociatividad—se ven francamente favorecidas con la programación. Para algunos alumnos la inversión de algo aprendido directamente añade algo a la comprensión de lo aprendido (1). Por lo menos la toma de conciencia de la reversibilidad es ya una importante adquisición. A veces, con la enseñanza de ciertos mecanismos—cálculo de operaciones, análisis gramatical—se cae en el peligro de formar reflejos sin significado vivo. Acudiendo a la visión reversible de esos mecanismos, anulamos lo que posean de inercia y formamos en el niño la conciencia de su obtención. Así, el alumno es forzado a reflexionar sobre cada nueva ejemplificación.

(4*) Hilgard afirma en su obra ya citada (p. 532) «Los recuerdos espaciados o distribuidos son ventajosos en la fijación del material que debe ser retenido largo tiempo.»

Para otras mentalidades, la posibilidad de obtener los mismos resultados atravesando diversos caminos representa un descubrimiento de alto valor didáctico. La programada—ante todo la ramificada—varía las líneas de resolución en el cálculo o en el razonamiento y logra aclarar y profundizar el concepto.

Por fin, el ejercicio como revisión exige una perfecta preparación considerando estos puntos:

- a) Modo de utilizarla.
- b) Constantes lógicas y psicológicas.
- c) Procedimientos más adecuados a seguir

BIBLIOGRAFIA

- (1) AEBLI, H.: *Didactique Psychologique*. Delachaux et Niestlé, 1951, pp. 95 y ss.
- (2) REED, H.: *Psicología de las materias de enseñanza*. UTEHA.
- (3) TITONE, R.: *Metodología y Didáctica*. Rialp, 1965.
- (4) Citado por REED, en obra ya citada.
- (5) HILGARD, E. R.: *Teorías del aprendizaje*. Fondo de Cultura Económica, p. 531, 1961.
- (6) HOLDING, D. H.: *Principles of Training*. Pergamon Press, 1965, p. 20. En español, editado por Morata (Aguilar).
- (7) JOS UBIETO, J.: *Enseñanza programada de la Lógica*. Tesis de licenciatura, inédita. Barcelona, 1964.
- (8) BORRELL FELIP, N.: *Didáctica de la Geografía Económica*. Tesis doctoral, inédita. Barcelona, 1967.
- (9) HILGARD, E. R., ya citado, y HILL, W. F.: *Teorías contemporáneas del aprendizaje*. Biblioteca del hombre contemporáneo. Paidós.
- (10) REED, H. B.: *Distributed Practice in Addition*. Journal of Educational Psychology. Vol. XV, 1924, páginas 248-249.
- (11) RUBBENS, F. M.: *Enseñanza programada y estudio de su didáctica*. Paraninfo, 1965.
- (12) ARBÓS BALLESTEROS, R. M.: *Enseñanza programada de las fracciones*. Tesis de licenciatura, inédita. Barcelona, 1965.
- (13) HOLDING, D. H., p. 37, obra ya citada.
- (14) PABLO VALLEJO, R. de: *Ensayo de información convivencial*. Tesis de licenciatura, inédita. Barcelona, 1965.
- (15) ANDRADES GARCÍA, A.: *Enseñanza programada de los problemas*. Tesis de licenciatura, inédita. Barcelona, 1965.
- (16) RODRÍGUEZ MORENO, M. L.: *Enseñanza racionalizada de la geometría*. Tesis de licenciatura, inédita. Barcelona, 1965.
- (17) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *Maduración discente*. R. E. de Pedagogía, núm. 38, 1952.
- (18) BOUCHET, H.: *La individualización en la enseñanza*. Kapelusz, 1960.
- (19) FERNÁNDEZ HUERTA, J.: *La enseñanza programada y las máquinas de enseñar*. Capítulo 9 de «Tiempo y Educación». Tomo *Didáctica*, 1968. Compañía Bibliográfica Española.



4. La educación en la encrucijada

La planificación cultural, por ADOLFO MAILLO

UN CONCEPTO DE CULTURA

La lectura de un libro recientemente publicado en Francia (1), merecería comentarios más amplios que los adecuados aquí. Permitásenos, sin embargo, ofrecer, en vez de una escueta reseña descriptiva, el breve manojito de reflexiones sugeridas al hilo de su rico contenido.

Esta obra analiza comparativamente los planes franceses, desde la perspectiva del impulso y desarrollo de la cultura. Es sabido que nuestros vecinos de allende el Pirineo prefieren el término *civilización* y se inclinan a entender la cultura como el conjunto de creaciones del *Arte y del espíritu*, según la expresión de André Malraux.

M. Bensaïd, autor del libro que motiva estos comentarios, amplía un poco esta acepción, aunque no incluye en ella la esfera docente. Nosotros, con un enfoque más antropológico que académico, integramos en ella cuantos esfuerzos y logros afectan a la elevación del hombre sobre el plano de los meros impulsos: la subsistencia, el «confort», la rutina, el lucro y el poderío. No nos instalamos para ello en ningún mirador que dé a un utópico paraíso habitado por criaturas angélicas, sino en la perspectiva que ofrece la evolución histórica, a pesar de meandros, vacilaciones y nostalgias, desde el Paleolítico hasta nuestros días.

HACIA UNA POLITICA CULTURAL

No obstante la especialización del autor en cuestiones económicas, su condición de experto en la Asociación *Peuple et Culture* garantiza una consideración de las necesidades «sociales» que exceden del panorama habitual de las preocupaciones por la productividad y el rendimiento. Ello

se evidencia en los juicios críticos, no por medidos menos terminantes, que formula sobre las lagunas de la planificación cultural.

Echa de menos en la elaboración de los planes las directrices de una verdadera política cultural, que proporcionaría criterios básicos, no sólo para la índole e importancia relativa de los datos estadísticos, sino principalmente para su coordinación y, sobre todo, para lastrar al Plan con su inesquivable trasfondo filosófico.

En opinión de Bensaïd, las funciones capitales de un plan son la previsión y la orientación, y es evidente que si la primera puede llevarse a cabo barajando hechos estadísticos y dibujando tendencias, la segunda sólo puede cumplirse cuando un concepto, al par concreto y abarcador, de cultura, aporte al Plan su armazón estructural y sus objetivos fundamentales.

No ofrece duda que el decisionismo, núcleo último y definitorio de la política, desde el punto de vista psicológico, para no actuar en el vacío de la «nuda voluntas», exige el señalamiento previo de rumbos cardinales, no dictados por el mero afán de poderío, sino iluminados por las luces del más claro entendimiento de los problemas. Lo que no obsta, en modo alguno, a reconocer la influencia nociva de la perplejidad en que sume al intelectual el trágico deshojar —¿sí?, ¿no?— la margarita volitiva, perplejidad más angustiosa todavía al descubrir que, al lado de la afirmación y la negación, se da casi siempre un «quizá» abierto a todas las posibilidades.

Este mandato de lucidez, empero, no se relaciona sólo, ni acaso principalmente, con los aspectos simplemente mentales, imprescindibles en la fase que los escolásticos llamaban de «deliberación», en la génesis de los actos humanos. A la aportación de los puros «saberes», la iluminación a que nos referimos debe añadir la percepción de los valores y, especialmente, del conjunto ambicioso de realidades apetecibles, eje de

(1) GEORGES BENSALD: *La culture planifiée?* Seuil, París, 1969: p. 332.

toda política, que denominamos habitualmente «bien común». Ciertamente es que tal percepción precisa del esclarecimiento proporcionado por la mente, aunque la raíz de la decisión se nutra de jugos estimativos, es decir, «sentimentales», en una acepción muy próxima a la que divulgó Max Scheler.

Y tanto más acudirá la sensibilidad en ayuda de la inteligencia en la preparación del Plan cuanto más viere éste del campo de los objetivos económicos hacia el paisaje de los fenómenos sociales y culturales. Entonces, el esfuerzo de técnicos y tecnócratas (Bensaïd menciona y analiza el «terrorismo tecnocrático», aunque le absuelve, finalmente, hasta cierto punto), sólo será fructífero si tiene lugar después que el político haya formulado sus «intuiciones conscientes». El habrá de pronunciarse ante las opciones que ofrece la realidad actual con vistas a la construcción del futuro y será quien proporcione, en última y definitiva instancia, los ejes rectores del devenir, en forma de preferencias claras (2).

LAS OPCIONES DECISIVAS

La multiplicidad de caminos depende de la variedad de las metas, y éstas formulan llamamientos que el político ha de discernir y sentenciar. El destinatario preferente del Plan cultural ¿será la *élite*, como ha ocurrido hasta el momento o, por el contrario, el mayor número, es decir, los que hasta ahora no han tenido voz para pedir? Traduciendo esta pregunta al campo de las realizaciones, ¿será preferible construir Casas de la Cultura, o modestos, pero democráticos Centros de Educación de Adultos? ¿Orientaremos el Plan hacia el adiestramiento de la «mano de obra» o hacia la formación de «hombres»? ¿Con-

(2) Ofrecemos un esquema de las decisiones radicales opuesto al que está alcanzando ahora gran boga. Sin infravalorar la influencia de los determinismos sociales, creemos que el político puede, al menos, poner o quitar obstáculos en las vías señaladas por ellos, y aún desviarlos o detenerlos estableciendo metas nuevas. Hay quienes piensan, por el contrario, que nuestra sociedad de consumo «no es un conjunto de individuos, sino un aparato, un sistema donde no puede insertarse ninguna preocupación que no esté predeterminada». En ella el poder «conserva la apariencia de soberano, pero es teledirigido por la fuerza misma que utiliza para reinar. La técnica le dicta sus objetivos y el Leviatán no puede menos que amoldarse a esta situación» (GEORGES BURDEAU: «La crisis del poder político en la sociedad tecnificada», en *Nuevo Diario*, 12 de octubre de 1969). Esta tesis proclama el fin de las ideologías, en nombre de la Técnica omnipotente, es decir, a favor de un racionalismo que predetermina y, en cierto modo, mecaniza la dinámica social, escrita, como Galileo dijo de la estructura del Universo, «en lengua matemática». Pero J. M. Domenach, comentando últimamente el libro de ALFRED GROSSER *Au nom de quoi? Fondements d'une morale politique*, proclama la «necesidad de admitir la parte de la ilusión, la parte del mito, más allá de un racionalismo que no llega a comprender que es a través de mí «papel», de mis papeles y a través de una vocación común como se plantea el problema de nuestra existencia histórica». (J. M. DOMENACH: Sur les «fondements d'une morale politique», en *Le Monde*, 5-6 de octubre de 1969.)

cederemos la primacía a los «valores que despiertan» o a los «valores que adormecen»?

En un plano ya más concreto y aplicativo, pero no menos peculiar del político, ¿debe primar el criterio económico y, por consiguiente, hemos de construir grandes aglomeraciones para gigantescos conjuntos de alumnos o, contrariamente, atendiendo a consideraciones educativas (de «relaciones humanas» entre educador y educandos), erigiremos centros más reducidos, que favorezcan, junto a la instrucción, la personalización? En un nivel paralelo, ¿es preferible construir un estadio para 200.000 espectadores ó 20 para 10.000 cada uno, ó 200 para 1.000? ¿Son «culturalmente» más rentables dos bibliotecas con medio millón de volúmenes cada una que un millar de bibliotecas con mil libros cada una? Así en la economía como en la cultura, ¿favoreceremos las inversiones que tienden a satisfacer consumos individuales (automóviles, neveras, tocadiscos, etcétera), o deberemos poner el acento en las inversiones colectivas (estadios, centros sociales, parques y jardines, ferrocarriles y carreteras, casas de vacaciones y de reposo, etc.), siguiendo la línea marcada por Galbraith en *La sociedad opulenta*?

El enfoque económico, servido por la estadística, conduce a opciones radicalmente distintas de las aconsejadas por la perspectiva socio-cultural. Y sólo el político, contemplando el cosmos de los valores que encarnan el bien común, puede decidir las directrices capitales del Plan.

UN CONSEJO DEL DESARROLLO CULTURAL

Bensaïd enumera las numerosas Comisiones que han intervenido en la elaboración de los planes franceses. Pese a ello, no han podido evitarse discordancias y desequilibrios, especialmente en el campo de las previsiones sociales y culturales, en comparación con las de índole económica.

El autor atribuye este resultado a la dispersión de criterios originada por una excesiva diversificación de las perspectivas socio-culturales. Para evitarla en el futuro, el autor ratifica el proyecto lanzado antes por Joffre Dumazedier: la creación de un *Consejo de Desarrollo Cultural*, paralelo al Consejo Económico y Social y al Consejo Nacional de la Formación Profesional, de la Promoción Social y del Empleo, que estaría encargado de coordinar y unificar los puntos de vista correspondientes a la diversidad de las acciones culturales.

Consideramos acertada la idea; pero nosotros extenderíamos dicho Consejo para que abarcara todas las manifestaciones de la cultura, desde la educación maternal a la Universidad, desde la formación profesional a la Literatura y las Artes, pasando por las actividades de los medios de comunicación de masas así como las de integración y vigorización cívicosocial. Sólo así podría llegarse a la unidad de perspectivas necesaria para equilibrar las atenciones de un plan cultural. Pero

a tal fin habría que tener en cuenta los requisitos siguientes:

a) El Consejo del Desarrollo Cultural asumiría todas las funciones relacionadas con el impulso, la renovación y el perfeccionamiento de la enseñanza y la educación, en sus varios campos y aspectos; la ciencia y la investigación, el deporte y las actividades literarias y artísticas; pero sólo en el plano técnico, exento de toda preocupación administrativa;

b) Estructurar el Consejo a base de Comisiones y Subcomisiones horizontales y verticales, es decir, mono y pluridisciplinarias, de tal manera que ni el número de ellas ni de sus componentes sea obstáculo a un funcionamiento ágil y eficiente;

c) Todos sus miembros deberían tal condición a su vinculación y entrega a tareas de creación, difusión, enseñanza o investigación en cualquiera de los diversos campos de la vida cultural, eliminando radicalmente toda otra expectativa de adscripción y participación;

d) Disponer la estrategia organizativa y funcional del Consejo de tal suerte que los menesteres de articulación y coordinación temática se atribuyan a los tecnólogos, reservando las actividades de orientación a los creadores. (Diramos a los poetas y a los políticos si estas palabras, y muchas veces sus soportes existenciales, no se mantuviesen distantes de sus significaciones genuinas.) (3);

e) Creación, al comenzar sus tareas, de un «clima operativo», para el cual no es tan necesaria la coincidencia absoluta en los objetivos abstractos, fijados por los grandes valores—o las grandes palabras—tradicionales, como la concordancia en las metas intermedias y en los procedimientos operatorios de constante aplicación (los conceptos dinámicos que Ginsberg llamó *axiomata media*);

f) La índole peculiar de la creación, difusión y desarrollo de la cultura, relativiza considerablemente la medida en que puede ser «planificada»; en el sentido en que pueden serlo las actividades económicas. El mismo concepto de rendimiento, que ahora comienza a utilizarse en este campo, debe ser objeto de descuentos importantes. Por ello, de nada servirían las cautelas anteriores si no se escuchase dócilmente a los expertos que han trabajado en faenas de enseñanza, investigación y creación cultural «a pie de obra» y asiduamente cuando el Plan roza los aspectos cualitativos, alma y aporía fundamentales de esta planificación.

(3) En Francia acaba de ser nombrado el gran poeta Pierre Emmanuel presidente de la Comisión de Asuntos Culturales para la elaboración del VI Plan. Tengamos en cuenta el matiz literario y artístico que, desde Malraux, tienen allí los *affaires culturelles*, como lo prueban las suntuosas Casas de la Cultura creadas por su iniciativa. A nuestro juicio, esta Dirección adolece de un *elitismo* inactual, al menos, *hic et nunc*.

DESEQUILIBRIO CAMPO-CIUDAD

Bensaïd señala y deplora la escasez de las asignaciones destinadas a realizaciones culturales en el ámbito rural, en comparación con las dedicadas a los ambientes urbanos. Ello intensificará, sin duda, el movimiento migratorio que induce a las masas campesinas a abandonar pueblos y aldeas para concentrarse en las ciudades. Esta desarmonía del Plan aumentará el desequilibrio demográfico y ecológico, así como aquel otro, más complejo, relacionado con las mentalidades mágica y mítica, por un lado, y racional y experimental, por otro (4).

Si no estamos ante un final de civilización, como predecía Spengler hace medio siglo, ni los fenómenos de poblamiento nuevos son semejantes a las postrimerías de los imperios romano y alejandrino, como asevera Rostovzeff, es innegable que la creciente y masiva polarización demográfica hacia las ciudades marca un período histórico distinto de los anteriores. Sería inútil intentar dar marcha atrás inspirados por las estampas eglógicas de Teócrito, Virgilio y Fray Luis de León; pero, ¿es verdaderamente deseable la civilización del «gadget», la masificación y mecanización de la vida y la deshumanización de la educación a base de economismo omnipotente, profesionalización a ultranza, productividad y rendimiento, competición desatentada y contacto humanizador sustituido por curvas, teleenseñanza y máquinas de instrucción?

Es aquí, en el abandono a las tendencias de la época o en la oposición a ellas cuando se las estima equivocadas o nocivas, donde tienen su campo de aplicación más fecundo la mirada y la decisión del político, creador de Historia, que no compare de ella cuando se yergue heroicamente frente al «destino». Por otra parte, ¿son obligados y, sobre todo, loables, los movimientos migratorios que están vaciando los campos? ¿Es razonable, con «razón cultural», es decir, humana y humanista (aunque no de un mero humanismo filológico, claro está) el *Informe Vedel*, recientemente publicado en París, que prevé el abandono a la vegetación espontánea de un tercio de la superficie actualmente cultivada en Francia, para dentro de quince años, y predice que, para entonces, de cada seis campesinos, cinco habrán emigrado a las ciudades?

Tememos mucho que, si una política de urbanismo infinitamente más vigilante y más lúcida que la actual no remedia los ingentes males so-

(4) Aludimos al predominio avasallador del pensamiento racional, que todo lo fía al razonamiento «claro y distinto», cada día más tiránico, a medida que se agotan las reservas de la mentalidad tradicional. A pesar de esta ola «cientifista», nosotros creemos, con algunos «supervivientes» de épocas pre-tecnocráticas, que, como dijo Pascal, el corazón y el sentimiento tienen razones que la razón no conoce. En el esquema de JEAN ZIEGLER (en su reciente *Sociologie de la contestation*. Gallimard, París, 1969) la *sociedad cognitiva*, que es la nuestra, ha sucedido a la *sociedad mítica*. Pero creemos que la moda intelectual del análisis de los mitos va a descubrir su permanencia y su necesidad.

ciales que derivarán de tales aglomeraciones, éstas serán completamente invivibles, como lo son ya algunas de las malformaciones periféricas de ciertas urbes cuyo crecimiento ha sido abandonado a una iniciativa demasiado «privada».

LOS COMPLEJOS SOCIO-CULTURALES

La marea democrática que, contra viento y marea, gana cada día nuevos adeptos, pide hoy la *educación de todos y durante toda la vida* (5). De ser llevado a la práctica, este bello postulado reclama no sólo gastos ingentes, sino también, y sobre todo, ingentes reformas allí donde las reformas realmente se hacen o no se hacen: en las cabezas de las gentes.

La primera «innovación mental» que se impone, en virtud de ese postulado, es doble: mejor dicho, teniendo un solo objetivo se diversifica en dos vías paralelas y complementarias. Si la perspectiva fragmentaria y clasista de la organización docente tradicional llevó a parcelar la enseñanza en «grados» que se ignoraban cuando no contendían, enclaustrando a cada uno de ellos en centros atentos sólo a la perspectiva pequeña de su propio horizonte profesional, hoy se impone una utilización plural de cada uno de ellos para satisfacer las necesidades culturales de niños, de jóvenes, de adultos y de viejos, porque todos son «hijos de Dios» y a todos les formula interrogantes inaplazables la «aceleración de la historia».

La utilización de los edificios dedicados a enseñanza es aproximadamente el 50 por 100 del que tendrían explotados a pleno rendimiento. Así, por ejemplo, las escuelas primarias funcionan cada año unas mil trescientas cincuenta horas. Utilizadas, como sería justo, de nueve de la mañana a doce de la noche, durante todo el año, servidas por turnos de personal en atención a sectores culturales, sociales y humanos diversos, se ganarían unas cuatro mil cien horas anuales. ¿Se imagina lo que tal ganancia supondría en rendimiento cultural, mediando personal, planes y programas adecuados?

La masificación progresiva, las formas modernas de poblamiento en ciudades tentaculares y la necesidad de no separar la cultura, entendida en sentido amplio, de las interacciones sociales encaminadas a integrar aglomeraciones humanas, convirtiéndolas en grupos orgánicos, aconsejan con apremio, a nuestro ver, no sólo aprovechar al máximo las instalaciones educativas existentes en todos los grados y en todas las localidades, sino también, además, proceder a construir, allí donde sean necesarios, *complejos socioculturales*, que atenderían a satisfacer necesidades evidentes, en muy diversos niveles, de edad, de conocimientos, de procedencias y de condiciones por medio de:

(5) Esta parece haber sido la fórmula triunfante en la reunión celebrada por los ministros de Educación del Consejo de Europa en mayo de 1969.

A) Actividades de información

- *Enseñanza*, en sus diversos aspectos, que son esencialmente dos: *enseñanzas básicas o generales* y *enseñanzas profesionales* (hoy escindidas unas y otras en múltiples compartimientos estancos).

B) Actividades de educación y formación

- *Física y deportiva* (gimnasia, juegos y deportes).
- *Sanitaria* (higiene general y profilaxis de las enfermedades evitables, educación en alimentación y nutrición, higiene de las profesiones, educación sexual, etc.)
- *Social y cívica* (grupos de discusión, conversación y estudio, reuniones «sociales», veladas, fiestas, conmemoraciones, etc.)
- *Literaria y artística* («forums» y «clubs» de lectura, de audición de discos, de televisión, de teatro leído y representado [amateur], etcétera).
- *Formación para el empleo útil de los ocios* («bricolage», círculos de «constructores» y «creadores», distracciones y pasatiempos educativos, turismo social, en forma de viajes, excursiones a lugares de interés arqueológico, monumental, artístico o estético, con guías especializados, etc.)

En el Plan no cabe la justificación detallada de tales *complejos*; pero si el cálculo aproximado de su coste, según los volúmenes aconsejados por su localización rural, urbana o suburbial, a nivel de conjuntos residenciales, de barrios o de bloques de viviendas, según los casos.

PROFESORES Y ANIMADORES

Un nuevo concepto de cultura, menos erudito, pero más social, que el vigente hasta ahora, reclama un nuevo tipo de educador. Claro es que no dejarán de tener a su cargo una misión fundamental los encargados de «transmitir» un saber que las urgencias de la hora exigen ineludiblemente. La febril tarea investigadora, que a lo ancho del mundo quema tantas vidas, en su afán de arrancar al misterio zonas ignoradas, amon-tona la información en tal medida que gracias a las computadoras electrónicas podremos dominarla eficazmente.

Pero junto a ellos —maestros, profesores, catedráticos, etc.— habrá otros guías culturales, menos devotos del título, menos apegados al nocionismo y al tecnicismo y mucho más abiertos al conocimiento y conducción de los dinamismos psicosocioculturales. Su acción será menos docente que catalítica, es decir, estimulante y dinamizadora, y por ello les corresponde el nombre de *animadores culturales*. Todavía no ha entrado esa denominación en nuestros hábitos mentales;

pero se abrirá camino porque su función, que reclama tanta vocación social como formación profesional, es imprescindible para otorgar cohesión y unidad a conjuntos humanos hoy amorfos, candidatos a la disgregación y la anomía.

Hace pocos días, el ministro francés de Educación, Olivier Guichard, hizo unas declaraciones a la prensa, en las que habló de la necesidad de llevar la animación al campo de la renovación de la enseñanza primaria, como «animación pedagógica» porque la «renovación de los métodos de la enseñanza elemental pasa por un cambio de estado del espíritu». «Sería profundamente irrealista—añadió—creer que esta toma de conciencia se hará por vía administrativa o aun por métodos didácticos. Ella vendrá de una reflexión colectiva, y lo que proponemos es in-

citar a que se realice, hacerla posible y alimentarla.»

Así entra la «animación» por la puerta grande, no ya en el campo de la acción sociocultural, donde ya era habitual en Francia desde hace más de veinte años, sino en la propia enseñanza tradicional, como principio activador y renovador, revitalizador de la docencia para acomodarla a las necesidades actuales. Una reactivación que la dotará de un nuevo espíritu, como dice Olivier Guichard: una nueva alma, que eso es *animarla*.

Pero la animación a que nosotros aspiramos es de radio más amplio, ya que su ámbito propio es el de la educación *integral*—de todo el hombre—, *democrática*—de todos los hombres— y *permanente*—durante toda la vida.

La enseñanza del español en España

Con el título «Estamos en la cultura de los nuevos analfabetos», el diario madrileño *Informaciones* publicó el 26 de noviembre de 1969, firmada por Alfonso Albalá, una entrevista con don Manuel Seco, joven y destacado lingüista, hijo de don Rafael Seco, autor de un *Manual de Gramática* publicado hace cuarenta años, en el que miles de españoles aprendimos la estructura de nuestra lengua. Por su capital importancia para la enseñanza vamos a espigar en sus declaraciones los puntos más importantes relacionados con la didáctica del español, seguidos de algunos breves comentarios.

LA SITUACION

Don Manuel Seco afirma que

Los españoles terminan el bachillerato, hoy como ayer, sin saber expresarse con mediana precisión, tanto en forma oral como escrita. Cuando lo hacen, lo hacen con una lógica pobre, con una sintaxis pobre, con un léxico pobre.

A la pobreza de la expresión corresponde, según el señor Seco, una lamentable penuria en la comprensión del lenguaje ajeno, principalmente en lo que respecta al entendimiento de los textos. En este aspecto afirma:

A la incapacidad para una expresión exacta y eficaz se une la incapacidad para comprender con claridad lo que los demás nos comunican, para desentrañar el verdadero sentido de lo que se nos dice. Y no dudes de que éste es uno de los secretos ingredientes que explican la tremenda confusión mental que padecemos los españoles. Es alarmante, tristísima, la escasa proporción de personas que tienen el hábito de la lectura.

LAS CAUSAS

Del complejo de factores que originan tan triste panorama, el profesor Seco menciona los siguientes:

En primer lugar, la televisión, a la que atribuye el hecho de que «las masas sienten cada vez menos necesidad de leer». Pertenecen, como diría Pedro Salinas, a la «cultura de los *nuevos analfabetos*, puesto que no es que la gente no sepa leer ni escribir: es que ni lee ni escribe». A la pregunta del entrevistador: «Pero ¿no será esto por culpa de la enseñanza?», el señor Seco respondió: «Sí, pero no toda. Hay muchos profesores competentes de lengua española, aun cuando también abunda la rutina, el memorismo impuesto por los exámenes de reválida, la modificación frecuente y arbitraria de los planes de estudio y, sobre todo, la creciente cantidad de horas de trabajo que se exigen hoy a los profesores de Enseñanza Media, impidiéndoles preparar las clases detenidamente. Por otra parte, es necesario prestar más atención a la formación de los profesores que a los planes de estudio, cosa que no se hace, y, sin embargo, se sigue dando una importancia excesiva al aprendizaje teórico en detrimento del conocimiento práctico, como se sigue confundiendo Lengua con Gramática, con lo que nuestros bachilleres seguirán sin saber Gramática ni Lengua.»

REMEDIOS Y COMENTARIOS

De la exposición sintética de las causas es fácil deducir la terapéutica que, en opinión del profesor Seco, debe aplicarse para corregir la deficiente enseñanza del español en nuestra patria, terapéutica que prolongaremos con algunos comentarios personales.

En primer lugar, reclama, con toda razón, que

se dedique más atención a la formación de los profesores que a la confección de los planes de estudio, y es obvio que tal formación debe centrarse tanto en una firme preparación lingüística, que evite la confusión entre Lengua y Gramática, como en la capacitación didáctica, que no se adquiere en un breve cursillo porque exige conocimientos fundamentales de Psicolingüística y Psicodidáctica, así como de los postulados esenciales de la ciencia de la Educación.

Reside aquí, a nuestro juicio, la debilidad fundamental de nuestra didáctica del idioma español en la Enseñanza Media, en tanto el obstáculo principal que encontramos en la Primaria incide sobre el deficiente conocimiento de la estructura de la lengua.

Conviene aclarar, explicando, según creemos, las tesis del señor Seco, que el fallo principal consiste en la manía gramaticalista, es decir, en la errónea creencia de que se aprende el idioma materno estudiando la Gramática, equivocación lamentable y básica que esteriliza la inmensa mayoría de los esfuerzos dedicados a la enseñanza de la Lengua por maestros y catedráticos. Se olvida que la adquisición del instrumento lingüístico debe pasar por tres etapas bien diferenciadas, que se dividen en varios subperiodos: la primera, de *adquisición y enriquecimiento*, que se extiende desde los primeros meses de la vida del niño hasta los doce años aproximadamente; la segunda, de *clasificación y sistematización* de los hechos lingüísticos, que va de los doce a los quince años; finalmente, la tercera, de los quince años en adelante, de *perfeccionamiento y matización* de la expresión. La primera etapa es agramatical y reclama una enorme y perfectamente graduada cantidad de ejercicios de vocabulario, formación e inversión de oraciones, derivación y composición, amplificación de expresiones partiendo de un pequeño núcleo inicial, etcétera.

Pero hay tres postulados fundamentales de toda acción didáctica en el primero y en gran parte del segundo período:

a) Instalar al alumno en una *situación de comunicación*, introduciéndole en un diálogo didáctico preparado por el maestro, cuya finalidad sea ampliar o matizar el vocabulario, utilizar determinadas series morfológicas o unas estructuras sintácticas dadas:

b) Empleo, sobre todo en los primeros cursos, no de la lengua culta (literaria o científica), sino de la *lengua coloquial*, en sus manifestaciones orales, ya que la lengua escrita es una parcial transcripción de la lengua hablada. Sólo progresiva y lentamente se irán introduciendo la lengua literaria, pero concibiéndola como un *desideratum*, no como instrumento didáctico habitual.

c) No partir nunca de palabras (entes lingüísticos que sólo actualizan su significación en los contextos), sino de *estructuras con sentido*, es decir, de frases y oraciones.

En el segundo período se continuará la adqui-

sición y enriquecimiento del idioma, iniciándose la reflexión sobre el mismo, que no otra cosa, en el fondo, es la Gramática; pero sin creer que el alumno domina ya la lengua literaria, hacia la que solamente se encamina, de donde el error en que consiste el prematuro comentario de textos—con frecuencia desligados de los contextos que los sitúan y esclarecen— como *praxis* inicial y básica en la didáctica del idioma.

Tocamos aquí el grave problema relacionado con el entendimiento de los clásicos y con el hábito de la lectura, asuntos cuyo tratamiento circunstanciado requeriría un espacio del que no disponemos ahora. Baste decir, por el momento, que a través de toda la enseñanza sostienen una guerra sorda, pero dura, las tres modalidades básicas del lenguaje: la información, la comunicación y la expresión, a cada una de las cuales debe dedicarse atención y esfuerzo a todo lo largo del proceso de aprendizaje lingüístico.

Existe un notorio desequilibrio en la práctica docente a favor de la información, pero no entendida como paladeo personal del alumno o iniciación y cultivo de la autorreflexión, sino como retención, frecuentemente sólo memorística, de definiciones y clasificaciones. Ello conduce a la acumulación ingente de nociones múltiples con vistas a un «examinismo», responsable, en buena parte, de nuestras desventuras didácticas.

La gente española lee poco, según Unamuno, porque somos un pueblo «iliterato», es decir, poco partidario de la letra impresa (lo que, de saberlo, haría las delicias de Mac Luhan); en opinión del profesor Seco, porque la televisión está creando los «nuevos analfabetos»: personas que saben leer y escribir, pero que ni leen ni escriben.

Lo cierto es que, por desventura nuestra, el señor Seco tiene razón en sus afirmaciones, y aún pensamos que se queda corto al hacerlas. A pesar de las luminosas orientaciones de José de Caso en su libro *La enseñanza del idioma* (1889), del precioso folleto de Américo Castro *La enseñanza del español en España* (1922) y del incomparable artículo de Dámaso Alonso *Sobre la enseñanza de la filología española* (1941), la didáctica de nuestra lengua padece un tremendo retraso entre nosotros. Los Cuestionarios Nacionales para la Enseñanza Primaria (1953) intentaron acabar con el gramaticalismo. Mucho antes (1946) mi *Libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*, y después los *Cuestionarios de Enseñanza Media*, han procurado actualizar la didáctica lingüística.

Sin duda abundan poco ya, por fortuna, los famosos ejercicios de análisis gramatical, que antaño constituyeron el punto fuerte de esta enseñanza, a los que calificó de «locura» el gran lingüista francés Meillet; pero aún nos queda mucho camino por andar en una materia cuyo aprendizaje debería ser cuidado al extremo no sólo por motivaciones patrióticas y culturales, sino también por constituir la base psicológica del edificio mental de los españoles.

A. M.

*Símbolo del Año
Internacional
de la Educación
(la cabeza del
hombre universal)
diseñado por
Victor Vasarely*



1970: Año Internacional de la Educación

Mensaje del señor René Maheu, director general de la Unesco

En este primer día del año me dirijo a todos los países del mundo para recordarles que, a propuesta de la Unesco, la Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó 1970 Año Internacional de la Educación, y para pedirles que hagan desde ahora todo lo necesario para que este año se vea marcado por progresos importantes, tanto cualitativos como cuantitativos, en la esfera de la educación.

En gran número de países se está reconsiderando hoy día la educación tanto en sus formas como en su contenido. En vez de dejarse engañar por la ilusión de que las polémicas y las pasiones acabarán extinguiéndose por sí solas, es preferible esforzarse valerosamente por comprender una crisis—en la cual se deben ver, por otra parte, menos las amenazas de una imposible destrucción que las promesas de un renacimiento necesario—y por afrontarla.

En un mundo en plena mutación, en el que la explosión demográfica, la descolonización y las profundas transformaciones económicas y sociales resultantes de la evolución tecnológica constituyen otras tantas fuerzas que impulsan a democratizar la enseñanza, en tanto que la aceleración del progreso científico entraña un envejecimiento cada vez más rápido del saber, y que el desarrollo de las técnicas de información para las masas y de los medios auxiliares audiovisuales trastornan los datos tradicionales de la comunicación, la educación no puede limitarse, como en el pasado, a formar, en función de un modelo predeterminado de estructuras, de necesidades y de ideas, a los dirigentes de la sociedad de mañana, ni a preparar de una vez para todas a los jóvenes para un determinado tipo de existencia. La educación ha dejado de ser el privilegio de una minoría selecta, y de estar li-

mitada a una edad; tiende a coincidir a la vez con la totalidad de la comunidad y con la duración de la existencia del individuo. En cuanto tal, debe manifestarse como actividad permanente y omnipresente. No se la debe concebir como la preparación para la vida, sino como una dimensión de la vida, caracterizada por una adquisición continua de conocimientos y un incesante nuevo examen de conceptos.

Pero ¿cómo podría alcanzar la educación tal amplitud si la organización interna sigue estando fragmentada y aislada en su conjunto, respecto a la sociedad y a la vida? No sólo no existe integración entre los diversos elementos que intervienen en el proceso educativo, sino que la educación, como tal, sigue estando todavía frecuentemente cortada del resto de las actividades humanas. Lejos de vivir en simbiosis con la colectividad, la escuela, el liceo, la universidad, constituyen con demasiada frecuencia universos cerrados.

Por ejemplo, que un especialista en electrónica no cuente con medios institucionalizados para que se beneficien de su saber sus colegas, amigos o vecinos que deseen modernizar sus conocimientos; que un establecimiento escolar no se utilice al máximo más que doscientos días por año a razón, cuando más, de ocho horas diarias; que estudiantes o alumnos que han cursado estudios durante años se vean en la imposibilidad de beneficiarse en el mercado del trabajo de lo que han aprendido porque han fracasado en un examen o en un concurso, es un desperdicio—de recursos materiales y de posibilidades humanas—que no debe aceptarse ya en ninguna parte. En ninguna parte, pero menos que en cualquier otro lugar en los países en vías de desarrollo.

Y puesto que me refiero a esos países, ¿cómo

podría pasar en silencio el más escandaloso de todos los desperdicios de posibilidades humanas: el analfabetismo, que hoy todavía mantiene a más de la tercera parte de la Humanidad en una situación de impotencia inferior a los umbrales de la civilización moderna? ¿Cuándo se decidirá eliminar esa plaga de la faz de la tierra?

Con ocasión del Año Internacional de la Educación la comunidad mundial se ve invitada a reflexionar sobre esos problemas, con miras a darles soluciones innovadoras y osadas. La Unesco invita a los gobiernos, las instituciones y los particulares a orientar el esfuerzo de reflexión y de promoción que se impone, en el sentido de la educación universal y permanente antes mencionado.

A nadie se le ocultan las inmensas dificultades de la empresa de reconversión de estructuras y de aptitudes que requiere ese concepto de educación permanente, desde el momento en que se pretende no dejarlo perder en la inanidad de las consignas. En efecto, se trata nada menos que de englobar la enseñanza escolar y universitaria en una síntesis en la que se vincule orgánicamente con la educación extraescolar y con la educación de adultos, consideradas todavía hoy con excesiva frecuencia como marginales, cuando es evidente que, en una perspectiva ca-

talizadora, están destinadas a constituir un eje esencial de la formación continua y pluriforme de los espíritus. Y, evidentemente, nadie piensa que esto pueda realizarse en un año en parte alguna. Pero ha llegado el momento de que emprendamos resueltamente, todos juntos, esa vía que es el camino de la humanidad moderna.

Las grandes crisis de la educación han coincidido siempre con mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización. Creo que abordamos uno de esos momentos de la Historia. En todas partes se hace sentir la necesidad de nuevos módulos humanos para la sociedad y para la persona, y se tiene conciencia de que, si la educación no puede por sí sola realizar invenciones tan complejas, éstas no podrían tampoco realizarse sin ella, porque, en definitiva, ningún progreso adquiere realidad y sentido para el hombre, sino por lo que del mismo se proyecta y lo que de él resulta en la educación.

Así, pues, al invocar el derecho de todo ser humano a la educación como un derecho al progreso y a la renovación, declaro abierto en este día de esperanza y de paz el Año Internacional de la Educación y, para el éxito del mismo, hago un llamamiento a la generosa emulación de los pueblos y a la bienhechora cooperación de los Estados.

España y el «Año Internacional de la Educación»

Alocución del excelentísimo señor don José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia, a través de Televisión Española, el día 16 de enero de 1970.

Los 125 países miembros de las Naciones Unidas han proclamado el año 1970 «Año Internacional de la Educación».

Para los españoles este hecho tiene un sentido y un valor particular, pues el Año Internacional de la Educación va a coincidir con un año español de la Educación. Es precisamente en el curso de este año cuando las Cortes van a examinar la nueva ley de Educación, y durante el que vamos a tratar de poner en marcha una reforma general que cambie nuestra enseñanza por un sistema más democrático, más eficaz y mejor adaptado a las necesidades del desarrollo económico y social del país.

Esta coincidencia es de buen augurio. Estamos orgullosos de poder contribuir al Año Internacional de la Educación con la nueva ley española de educación, pero todavía estamos más orgullosos aún al saber que nuestro esfuerzo se une en el marco de un esfuerzo general y que nues-

tras preocupaciones y nuestras esperanzas son las preocupaciones y las esperanzas de la humanidad entera.

El primer objetivo del Año Internacional de la Educación es el de hacer comprender mejor, a través del mundo, el papel que puede y debe jugar la educación en el desarrollo socioeconómico. Las Naciones Unidas han preparado para 1970-1980 un plan mundial de desarrollo, declarando 1970 Año Internacional de la Educación. Las Naciones Unidas señalan que la educación es el primer paso en el largo camino del desarrollo. La primera y verdadera riqueza de un país es su capital humano; si no se valoriza sistemáticamente este capital no hay posibilidad de desarrollo económico, social y cultural. El camino de la riqueza, de la civilización y de la paz pasa en primer lugar por la escuela. La primera preocupación de un país que quiere prosperar debe ser, por tanto, sus escuelas, institutos y univer-

sidades; la inversión primordial, la más rentable es la inversión en educación.

El Estado español ha comprendido esta ley fundamental del desarrollo actual y se propone triplicar los gastos de educación en el curso de los próximos diez años. Cualquiera puede comprender el esfuerzo financiero excepcional que significa esta cifra. Pero no se trata solamente de gastar más sino de gastar mejor. Todas las reuniones de la Unesco—la Organización de las Naciones Unidas para la Educación—insisten sobre el hecho de que la escuela, y esto sucede en todo el mundo, está terriblemente retrasada en relación con las realidades, las necesidades y las posibilidades de nuestro tiempo.

El segundo objetivo del Año Internacional de la Educación es la renovación de las instituciones escolares que necesitan programas mejor adaptados, tanto al estado actual de las Ciencias como a las necesidades de mano de obra; es necesario, evidentemente, utilizar los poderosos medios que ofrece la tecnología moderna e introducir en las aulas la televisión, la radio e incluso, lo antes posible, los ordenadores electrónicos; es necesario, en fin y sobre todo, renovar profundamente los métodos pedagógicos, hacer una escuela más activa, más viva, más real, más agradable, y asegurar la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de cada uno.

Pero esta renovación—y este es el punto sobre el cual quisiera atraer hoy en particular la atención de todos—no depende exclusivamente, ni siquiera esencialmente, del Estado. El Gobierno puede aumentar el presupuesto de la Educación; puede cambiar las estructuras, intentar convertirlas o transformarlas en más simples y racionales; dar instrucciones, modificar los planes de estudios, crear institutos de investigación pedagógica y centros piloto. En todo caso no puede cambiar los hábitos y las actitudes.

Un Ministro puede dar paso a la renovación, pero no puede, desde su despacho, hacer que el cambio sea efectivo. La mejor reforma sobre el papel no pasa de ahí si el país no la adopta y la hace una realidad.

No pretendo que la reforma preparada por el Ministerio de Educación, después de largos estudios y de numerosas consultas, sea perfecta; y sobre todo no creo que sea la definitiva; nosotros quisiéramos que esta reforma de la Educa-

ción fuese una reforma viva y en consecuencia abierta. Pero por el contrario yo creo que esta reforma, quizá imperfecta como toda obra humana, es una reforma de buena fe que se sitúa en la ruta de nuestro futuro. Y precisamente por eso creo poder solicitar a todos los españoles que la adopten e intenten hacerla realidad a fin de poder perfeccionarla entre todos poco a poco y lo antes posible.

Sé muy bien que la reforma no puede contentar en su totalidad a todo el mundo; algunos la juzgarán demasiado atrevida, otros demasiado tímida; unos pensarán que tal o cual tipo de enseñanza no ha merecido excesiva atención, otros hubiesen querido acentuar tal o cual aspecto particular. Una reforma de la educación, vuelvo a repetirlo, no puede satisfacer por igual todas las opiniones y todos los intereses. Pero el espíritu cívico consiste precisamente en sacrificar alguna de las ideas e intereses particulares para hacer vivir y prosperar el mejor compromiso aceptable para todos. Con algunas excepciones, todos los españoles están de acuerdo en que la reforma constituye un progreso considerable. Intentemos, pues, hacerla una realidad. Que no se diga que la reforma es utópica. Sólo será utópica si creéis que la educación es pura y simplemente asunto de Gobierno y que podéis esperar tranquilamente, de brazos cruzados, cambios milagrosos. La reforma será lo que vosotros hagáis. Y es a vosotros—padres, maestros, profesores, estudiantes, alumnos— a quienes corresponde reformar la educación española en el detalle de su realidad. Tengo el derecho y el deber de exigir que participéis en esta empresa común; tenéis el deber de aportar a ella vuestro esfuerzo. Porque se trata de vosotros, de nuestros hijos, de nuestro país. De vuestra fe, de vuestro entusiasmo, de vuestra voluntad depende el éxito; cada uno aquí es enteramente responsable.

En el mes de octubre próximo, los ministros de Educación de todos los países miembros de las Naciones Unidas se reunirán en París, en la sede de la Unesco, para pasar revista a lo que se haya hecho a lo largo del Año de la Educación. En ese momento quisiera, mejor que dar cifras y textos de ley a mis colegas del mundo entero, poder decirles que los españoles se han comprometido con el problema de la educación de su país y que la España de 1970 vive la hora de la educación.

Coloquio internacional

El primer coloquio sobre *La educación y el desarrollo del hombre* tendrá lugar en la Casa de la Unesco, del 16 al 20 de febrero, con la participación de 30 especialistas de diversos países.

Se trata de una labor difícil, teniendo en cuenta que actualmente existen tantos sistemas educativos como países y, sin embargo, es posible señalar algunas deficiencias de la educación que tienen carácter casi universal. Las ciencias humanas jugarán en el coloquio un importante papel y los sociólogos estudiarán la renovación que se opera en el campo educativo. ¿Qué significa educar? ¿Qué buscamos mediante la educación? Si la educación debe contribuir al proceso y a las finalidades del desarrollo del hombre, ¿qué formas debe tomar su aportación?

Entre otras reflexiones, en los documentos de trabajo reunidos por los especialistas se plantean preguntas del más alto interés sobre el lugar que incumbe a las diferentes disciplinas y labores en la formación de los alumnos: las ciencias, la ética, la política. El conjunto de esos datos permitirá llegar a una visión más clara de la naturaleza y del papel de la educación en nuestra sociedad.

Aumentan sin cesar los recursos destinados por todos los estados al sector educativo. La enseñanza primaria, la media, la superior se ven hoy ampliadas por una educación parvularia y continuadas más tarde por actividades cada vez más importantes de extensión cultural y de renovación de los conocimientos, en las diferentes profesiones. Es posible que cada día sea mayor la distancia entre las buenas intenciones y los resultados. El tipo de hombres que forman los grandes sistemas ocupan un lugar que todavía no conocemos bien, si se le compara con los modelos humanos logrados por las civilizaciones precedentes. El coloquio intenta definir los nuevos tipos de educación.

Rectores universitarios, directores de centros de investigación pedagógica, profesores, estudiantes, periodistas y sociólogos, por medio de este coloquio, inician el primer esfuerzo de reflexión que la Unesco trata de favorecer en 1970, gracias al Año Internacional de la Educación.

LOS PAISES LATINOAMERICANOS CONTRIBUYEN A LA CELEBRACION DEL «AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION»

La mayoría de las autoridades y la opinión pública de América Latina y de la región del Caribe quieren aprovechar la coyuntura para manifestar el alto concepto que les merece la escuela, como el instrumento más apropiado para proseguir en la ruta del progreso económico y social. A esa labor pública se agregará la que piensan desarrollar la Oficina Regional de Educación de la Unesco, con sede en Santiago de Chile, el Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina, situado en Pátzcuaro (Méjico) y el Instituto Latinoamericano de Cinematografía Educativa, que tiene su sede en la ciudad de Méjico, cuyos programas, por su carácter regional, son muy indicados para que este esfuerzo adquiera una resonancia continental de valor psicológico considerable. La Comisión Económica para América Latina ha sido la primera institución, independiente de la Unesco, en asociarse con todo entusiasmo a los fines del Año Internacional de la Educación.

¿Qué desea la Unesco, de conformidad con las resoluciones de las Naciones Unidas y de la Conferencia general? Simplemente dar oportunidad para que se entablen toda clase de relaciones bilaterales y multilaterales, con vistas a la intensificación de los esfuerzos en favor de la educación. En el terreno administrativo, en el legislativo caben mejoras importantes para el mejor conocimiento de la eficacia de cada uno de los sistemas escolares; también merece una mayor atención la investigación y resolución de los problemas técnicos impuestos por la educación moderna. El director general, señor René Maheu ha insistido para que se preparen coloquios, seminarios, grupos de estudio, encuentros en que la educación permanente, la vida universitaria, los fundamentos mismos de la educación puedan ser objeto de un examen detenido.

Otro grupo notable de actividades concierne a la participación de la prensa, la radio y la tele-

visión en la divulgación de las principales cuestiones educativas, nacionales e internacionales, sin perder de vista que para América Latina la discusión de temas generales, como el relativo a la educación y al desarrollo del hombre, han sido siempre fuente fecunda de iniciativas y de nuevas ideas.

EL «AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION» Y EL NUEVO DECENIO 1970-1980

El señor Malcolm S. Adiseshiah, director general adjunto de la Unesco, ha señalado la oportunidad y la importancia de 1970, Año Internacional de la Educación. «Esa fecha será el periodo de transición entre el primero y el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo y dará motivo a un examen profundo de los problemas capitales de la enseñanza.»

Sobre los resultados del programa de las Naciones Unidas en la década 1960-1970, el señor Adiseshiah dijo que no eran desalentadores, «pero todos esperábamos algo más. ¿Cómo explicar ese fracaso parcial? En primer término se fijaron metas demasiado altas y el plazo para alcanzarlas fue demasiado breve; los fondos fueron insuficientes y la ayuda bilateral no puso a disposición de los países en vías de desarrollo las sumas que se esperaban. Durante ese periodo los precios del comercio internacional perjudicaron siempre a los países menos favorecidos. En una palabra —concluye el señor Adiseshiah— los países ricos no han querido comprender que sería precisa una ligera reducción de su nivel de vida para que los otros puedan mejorar su situación y dar un paso hacia adelante».

De ahí resultan graves dificultades para el progreso de la cultura y de la educación. *La explo-*

sión demográfica contribuyó a una evolución negativa del analfabetismo, y el número de iletrados entre 1950 y 1960 pasó de 700 millones a 740 millones. El año próximo, a ese mismo ritmo, llegaremos a 810 millones de iletrados.

Tales enseñanzas han sido tenidas en cuenta al planificar el segundo decenio de las Naciones Unidas para el desarrollo, y en la lista inicial de prioridades propuestas a la cooperación internacional figuran la ciencia y la técnica, el fomento de los recursos humanos, la explotación racional de los recursos naturales y del turismo. Por eso las tareas de la Unesco serán sumamente amplias y difíciles.

Para el nuevo decenio se tendrá en cuenta que la educación aumenta la calidad de los trabajadores especializados y que ese trabajo representa las tres cuartas partes del producto bruto de la renta nacional. La educación tiene una influencia múltiple sobre la economía, despierta la iniciativa y las facultades creadoras de los pueblos.

Hasta ahora los economistas han estudiado ciertos aspectos de la educación, pero durante el Año Internacional habría que extender las investigaciones al estudio de la influencia de la educación en la formación de las actitudes, la preparación a la vida familiar y cívica, el desarrollo moral y estético de los individuos. «Tales trabajos son tanto más indicados en esta hora de crisis en que los jóvenes, con aire de protesta se alejan de la ciencia y de la técnica. La educación no es una varita mágica que con sólo manejarla restaura la disciplina en los alumnos y coloca a la ciencia en el lugar que le corresponde en la vida de las sociedades industriales y posindustriales. Nuestro esfuerzo principal versará sobre el concepto de la educación permanente y ello requiere la renovación de los planes nacionales de enseñanza con el apoyo total de la opinión pública.»



5. Información

5.1 Reuniones y congresos

Tendencias actuales en la evolución del sector educativo en España *

Un horizonte tan vasto y tan rico, tan lleno de vitalidad y de promesas como el que hoy ofrece el sector educativo en España, hace particularmente difícil el análisis de las tendencias actuales de su evolución. En todo caso, parece ser un tema más propicio para el debate que para la interpretación individual, por tratarse de realidad tan compleja y cambiante. Por ello, me limitaré aquí a tratar de servir de introductor del tema para someterlo al estudio y discusión de ustedes, quienes, en forma especialmente cualificada, pueden contribuir a esclarecerlo en su problemática.

La exposición que sigue trata de apuntar las más importantes tendencias de la evolución del sector educativo, que, a mi juicio, se dibujan ahora en la sociedad misma, en el sistema educativo propiamente dicho y en la administración de la educación. En consecuencia, me limitaré a presentar cada uno de estos tres aspectos sin emplear una metodología rigurosa, haciendo referencia a aquellas cuestiones que me parecen especialmente relevantes.

TENDENCIAS EN LA SOCIEDAD

Dentro de las tendencias en la sociedad hay que admitir que nuestra sociedad industrial y tecnológica considera crecientemente que la educación es el resorte esencial, la clave, de su progreso social, el cual se concreta para la mente

* Texto de las palabras del subsecretario del Ministerio de Educación y Ciencia, don Ricardo Díez Hochleitner, pronunciadas durante el debate sobre «Tendencias actuales en la evolución del sector educativo en España», ante la Asamblea de vicarios episcopales y delegados diocesanos para la pastoral de enseñanza. Majadahonda, 7 de enero de 1970.

de muchos en la eliminación de la pobreza o en una mejor situación económica mediante el incremento de la producción de bienes materiales, aunque también se reconoce cada vez más el impacto social que tiene un nivel cultural más alto junto con el desarrollo de sentimientos que propician la convivencia dentro de la justicia. De este modo, la educación ha pasado a ser, además de un derecho reconocido, una auténtica necesidad al cobrar nuestra sociedad conciencia de que solamente a través de la educación puede insertarse cada hombre plenamente en el sistema comunitario en forma conveniente para aquél y para él mismo.

De ahí que este derecho a la educación, antes simplemente proclamado, se haya hecho ahora una imperiosa necesidad de los individuos, coincidente con la no menos imperiosa necesidad de la sociedad, la cual se ha dado en llamar «la demanda social de educación». Esta demanda de lo que constituye un bien cierto para el pueblo y uno de los puntos en que es de esperar no existan dudas acerca de lo justo y deseable que es satisfacerla plenamente en nuestro país, es la que ha dado lugar a la espectacular expansión de la enseñanza primaria y, en parte, de la enseñanza media durante la última década. Pero es esta demanda, cada vez más consciente del papel de la educación al servicio de la sociedad y de cada individuo, la que nos obligará, la que hará posible, durante la década que ahora comienza, la escolarización en una educación general básica de todos los españoles hasta los catorce años, junto con una verdadera explosión del bachillerato superior, preludio de un fenómeno similar en la educación superior. En este proceso, la educación habrá de servir al pueblo y promoverá la igualdad y la promoción social

de sectores hasta ahora menos favorecidos. En este empeño, en esta coyuntura, la tarea de «servir al pueblo» no puede ser monopolio de nadie, sino obligación y oportunidad para todos. No es extraño, por tanto, que Iglesia y Estado converjan decididamente en la realización de una acción cada vez más social en materia de educación y que exista una preocupación generalizada por la acción, conjunta o individual, dirigida a atenuar o a hacer desaparecer las desigualdades, en justo reconocimiento de la dignidad de la persona humana y en aras del bien común.

Dentro de este marco de la demanda social de educación como una de las tendencias que se manifiestan más vigorosas, la familia, a la que se considera tradicionalmente como primera responsable de la educación de los hijos, no sólo tiene importantes derechos, sino también gravísimas obligaciones ante la sociedad. No otro sentido tuvieron y tienen las leyes que imponen la asistencia obligatoria de los niños a las escuelas y estas leyes se hicieron desde luego, sobre todo, para exigir responsabilidades a los padres. Las obligaciones de la familia y sus derechos se destacan con razón por todos en repetidas declaraciones, pero junto a estas declaraciones, cada vez se comprueba más claramente la exigüidad de los recursos con que se cuenta para hacer frente a esas obligaciones y derechos que se asignan a la familia. Por ello, la sociedad y el Estado tienden ahora a ayudar a la familia a ejercer sus derechos sin perder de vista el interés social global que de su ejercicio se deriva.

De todo lo antedicho se sigue que un Estado social y cristiano, como se esfuerza en ser el nuestro, no puede ni debe ser considerado nunca como antagonista de la sociedad. Bajo el imperio de las concepciones del liberalismo clásico, toda acción de la autoridad estatal era perjudicial para la sociedad, porque suponía una disminución de la libertad de los ciudadanos y, por ello se preceptuaba que el Estado hiciese solamente aquello que los ciudadanos no quisiesen hacer por sí y fuese, empero, necesario para el bien común. Pero hoy en día un Estado social e inspirado en los principios cristianos tiende, antes que nada, a ayudar a los ciudadanos a obtener no sólo la libertad jurídica, sino también la máxima igualdad de oportunidades posible, por lo que la educación se ha convertido en un servicio público sobre el cual el Estado tiene, desde luego, más obligaciones que pretensiones de dominio.

La acción del Estado no va, dentro de este planteamiento, en detrimento de la libertad, sino que intenta reforzarla y garantizarla. En todo caso, el esfuerzo a realizar en educación es tan ingente que basta por sí solo a convocar todas las fuerzas sociales dispuestas a participar en el mismo, y ésta parece ser una clara tendencia en nuestra sociedad, pese a reconocer la pervivencia de actitudes egoístas en ciertos sectores los cuales, por su propio bien e interés, harán bien e insuperar cuanto antes tales actitudes.

La sociedad española ha cobrado pleno interés por la educación en esta encrucijada que vivimos

y parece ahora decidida a intervenir activamente en la configuración de un sistema educativo que se adapte a sus necesidades y deseos cara al presente y al futuro.

En esta nueva coyuntura parece cada vez más discutible la posibilidad de aplicar el viejo concepto de propiedad privada o pública sobre las instituciones educativas o sobre el sistema educativo. Más bien parece que la voluntad tiende a borrar las viejas lindes que tradicionalmente han separado a los centros estatales de los privados, puesto que se considera esencial para el sistema de enseñanza su carácter de servicio al bien común. Las consecuencias de esta tendencia están claras en el proyecto de ley, entre otros, al proponer la financiación del conjunto del sistema educativo.

TENDENCIAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Pasando ahora a considerar algunas de las tendencias más destacadas, en lo que se refiere al sistema educativo, conviene fijarse, sobre todo, en que la estructura del mismo tiende afortunadamente a flexibilizarse y a unificarse, sin vías muertas donde congelar el progreso de los menos afortunados. Esto es precisamente lo que la reforma propugna consecuente con la consustancial unidad del proceso educativo y con la necesidad de garantizar cada vez más una educación permanente a lo largo de la vida del hombre.

En línea con lo dicho, la parte más formal del sistema se conecta, en una escala intermedia, con la sociedad industrial y técnica, a través de una formación profesional a mitad de camino entre el sistema educativo formal y los sistemas de empleo. Lo más urgente ha de ser evitar la cristalización de estas fórmulas que deben ser necesariamente fluidas para que no se conviertan en nuevas barricadas de resistencia al progreso social y en fuente de futuros problemas.

Por su parte, los futuros métodos de enseñanza han de ser coherentes con las tendencias anteriores. A este respecto, me permito presentar un ejemplo: la base de los métodos medievales fue esencialmente la lectura y los comentarios de libros donde se contenía la cultura. La principal aportación renacentista fue la idea del preceptor: El hombre docto en cuyo contacto el discípulo se iba haciendo docto; el orientador de las lecturas y el glosador de los comentarios e ideas que éstas sugerían. El libro, y luego el maestro, fueron las fuentes, no exclusivas pero sí fundamentales, de la enseñanza. Ellos constituían la fuente del saber y centraban, en términos muy generales, las formas de enseñanza. Hoy existe una combinación técnicamente afortunada del preceptor y del libro en la enseñanza programada. Pero esto no basta, hay que ir más allá. ¿Dónde está hoy la fuente de la cultura, el equivalente moderno de lo que fueron los libros y los preceptores? Creo que en muchos sitios.

El hecho es que la densidad cultural de la sociedad es actualmente, no pocas veces, superior a la que ofrece el sistema educativo en sus diversos niveles, especialmente en el caso de microsociedades tales como las propias comunidades universitarias, donde el conjunto de los estudiantes realizan una continua actividad de intercambio directo de conocimientos, disponiendo de excelentes medios y de mucho tiempo para hacerlo. Esto lleva a concebir un sistema educativo abierto y no cerrado frente a la sociedad y sugiere formas de organización muy distintas de las tradicionales. Los grupos de estudio, especialmente si son de carácter interdisciplinario, pueden hacer unas aportaciones de enfoques que hacen aprender a cada uno de sus miembros. Esos grupos, en conjunto, poseen fácilmente más conocimientos de los que ningún hombre individual puede poseer. Todo esto es algo que habrá que experimentar cuidadosamente, recordando que en pocos años se ha pasado de las casi exclusivas clases magistrales al diálogo profesor-alumnos, y que ahora se experimentan los métodos activos que promueven la relación y el diálogo alumno-alumno para, de esta manera, pasar quizá en breve a la fórmula alumnos-sociedad.

Por otra parte, la formación de los profesores tiende a evolucionar coherentemente con lo anterior. No nos engañemos; lo tradicional ha sido formar a los profesores para que por sus conocimientos psicológicos, pedagógicos o culturales, por su habilidad o su sabiduría, sometan a sus estudiantes al proceso de enseñanza. Pero cada vez más ya no se trata de eso. Más bien, puesto que la acción del grupo es una importante fuente de conocimientos, los profesores deberán ser preparados más y más como orientadores de la formación integral de los alumnos y estimuladores de la espontaneidad creadora, facilitando la actividad de mutua expansión e intercambio de conocimientos e ideas. Esto constituye una de las tendencias más importantes desde todos los puntos de vista y responde no sólo a razones pedagógicas y sociales, sino también a la necesidad de utilizar las innovaciones de la tecnología moderna que permitan liberar al profesor de la tradicional rutina a favor de sus más elevadas funciones.

Por lo que se refiere a los contenidos de los programas, hay que reconocer objetivamente que nuestra cultura filosófica se está transmutando rápidamente en una cultura científica. Hasta lo que más tradicionalmente habría venido presentándose como parte de las llamadas Humanidades—la filología, la lingüística, la historia, los estudios sobre las tradiciones o valores sociales—se presenta ahora en una versión científica, con reglas miméticamente tomadas de la física, de la química y de las ciencias naturales. Las ciencias sociales deben dejar, sin embargo, el sitio importante que hace falta para la ética, la estética, la religión y todo lo que ha de contribuir a una sólida formación moral. Al margen de ello, en las propias ciencias y en toda la cultura, la velocidad del cambio es enorme y obliga a una

continua revisión, porque sería la quiebra total del sistema educativo el impartir conocimientos anticuados o superados entre tanto.

De la consideración de estos hechos ha surgido, como parte de la reforma, la fórmula de una enseñanza integrada, unificada y ligada a una iniciación a la realidad circundante concreta gracias a una opción polivalente, precisamente en el Bacillerato superior que es el nexo crítico entre la formación integral del alumno y su futura profesionalización especializada.

En este nuevo contexto del sistema educativo que nos preparamos a vivir es obvio que los exámenes finales, en su versión tradicional, han de ser suprimidos. Sobre ello no sólo se han pronunciado los estudiantes, sino también los ministros de Educación de Europa en las conferencias de Viena y de París. La pervivencia de exámenes tradicionales es una prueba de la inseguridad que tenemos en los métodos actuales de enseñanza y un recurso por el que hacemos víctimas a los estudiantes de lo inoperante del sistema y de las graves deficiencias pedagógicas de las propias instituciones educativas. Pero esto no quiere decir que vaya a ser suprimido el control de calidad del sistema para enseñar y educar. Bien al contrario, se tiende a establecer una gama de controles a todo lo largo de las enseñanzas, gracias a la observación directa del alumno y a las pruebas periódicas reflejadas en la ficha individual acumulativa del alumno.

Estos y otros aspectos de la evolución que ha comenzado y que ha de acelerarse vertiginosamente a lo largo de esta década para transformar nuestro sistema educativo al igual que el de los países avanzados, tanto en su estructura como en su profesorado, en sus contenidos y en sus métodos, seguirá teniendo como piedra de toque la actitud de los alumnos, de aquellos que honestamente tratan de formarse y de integrarse el día de mañana en la sociedad. Y esa actitud dependerá, parece ser, de la oportunidad que se les dé de asumir cuanto antes unas responsabilidades bien definidas, tanto a lo largo de sus estudios como al concluir los mismos.

TENDENCIAS EN LA ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Los problemas y tendencias que presenta el sector educativo desde la sociedad y desde el propio sistema están configurando también, como lógico resultado, ciertas tendencias en la administración de la educación.

Así decíamos al principio que la creciente demanda social exige una acción común, en la que será preciso ponderar y considerar más importantes las obligaciones que los derechos, considerables también de que las dificultades son considerables y el peligro de fracaso cierto. Por ello, la unión de los sectores interesados no debe ser puramente táctica y de conveniencia, sino auténtica y de entrega y confianza mutuas. Sin juego limpio por parte de quienes crean la oferta

social de educación, la acción será un fracaso. Para ello no basta el acuerdo de quienes dirigen el sector público y el privado, sino que hace falta también suprimir la competencia interna del sector privado y convertirla en leal cooperación para resolver el problema social de la educación.

Por su parte, la Administración estatal de la educación ha de reorganizarse a fondo. Conforme a la unidad del proceso educativo, ha de constituirse en un equipo integrado, donde las unidades básicas corresponden a los problemas fundamentales. Esta organización por problemas es esencialmente diferente de las organizaciones por funciones que han estado en vigor durante la última década. En estas últimas, frecuentemente se diferenciaban y separaban actividades complementarias para una sola y misma unidad de acción como, por ejemplo, el estudio y la ejecución. En las organizaciones por problemas, las funciones aparecen integradas, permitiendo una mayor efectividad. Las grandes unidades de una organización por problemas pueden muy bien corresponder a las variables de acción de un modelo de planificación. En todo caso, deben recoger, naturalmente, los problemas esenciales que a la organización corresponde resolver.

Aparte de los esquemas formales de organización, habrá que proceder también a la formación urgente de los profesores y administradores necesarios para los nuevos cometidos, así como a la puesta a punto de programas, contenidos y métodos de enseñanza, resultado de la investigación y de la experimentación.

En todo caso, un aspecto esencial que hay que instrumentar es el de la acción conjunta de todas las fuerzas sociales actuantes en el campo de la educación. Concretamente, el Estado necesita atender a dos aspectos: primero, el de estimular y posibilitar la acción de las fuerzas sociales que cooperan a la resolución del problema educativo, garantizando los recursos necesarios al efecto. El segundo, el de hacerlo en forma tal como para que esa acción se justifique ante la sociedad en conjunto como una acción verdaderamente social y no como un reparto ilegítimo de fondos públicos. Por ello, la única fórmula a seguir es la de actuar al tiempo que se ofrezca amplia información con respeto riguroso por la verdad y comprobando al mismo tiempo que esa

acción social se realiza debidamente. Sólo así, con puntillosa preocupación por la honradez de esta acción coordinada, podremos lograr todos la favorable sanción de la sociedad, clave del éxito en una materia tan difícil y delicada.

Estas son, a mi entender, algunas de las tendencias más marcadas en estos momentos de profunda evolución del sistema educativo que vivimos y, en respuesta de las cuales, el MEC ha propuesto un proyecto de ley general de educación, ahora sometido a las Cortes.

Las grandes crisis de la educación han coincidido siempre con las mutaciones profundas de la sociedad y de la civilización, y no hay duda de que nos encontramos en uno de esos momentos de la historia. Frente a los problemas que esta crisis plantea, la respuesta no puede, en manera alguna, ser exclusiva del Estado ni menos de un ministerio en concreto. Por el contrario, tiene que ser necesariamente una respuesta social protagonizada por todos los sectores de la sociedad. La actitud de servicio social noble y desinteresado que la Iglesia ha adoptado en todas partes es un estímulo reconfortante que no puede por menos que suscitar correlativamente la ayuda de todo el resto de la sociedad y del Estado. En España, la responsabilidad de todas las fuerzas sociales que intervienen en el proceso de educación es particularmente grave. Los extremismos constituyen un peligro indudable frente al progreso continuo que puede consolidar la obtención de las aspiraciones más legítimas de nuestro pueblo. Frente a ellas no caben actitudes de resistencia al cambio, del que todos tenemos ya ejemplos a la vista, como tampoco exaltaciones de un progresismo irresponsable. Los radicalismos políticos son los que han mantenido a nuestro país en más de una ocasión, en un estado de pobreza y de carencia de todos los bienes más necesarios durante largo tiempo. Creo que ahora, el deber que nos impone la presente coyuntura histórica es el de la unidad y el de la mutua generosidad. Sólo por ese camino, abriéndonos continuamente a la verdad de lo que está sucediendo en la realidad y haciéndole frente constructivamente, en una estrecha unión para convertir esos cambios en opción de progreso, nuestro país podrá seguir adelante para ser un ejemplo y una ayuda para otros muchos.

5.2 Informes

Informe sobre el viaje a Estados Unidos de la Comisión de Profesores Universitarios encargada de estudiar la organización de los Institutos de Ciencias de la Educación

INTRODUCCION

Durante tres semanas, del 9 al 30 de julio de 1969, los profesores españoles señores Gómez Antón, López Aparicio, Marín Ibáñez, De la Orden Hoz, Oriol Bosch y Paredes Grosso realizaron un viaje de estudio a los Estados Unidos de América, en el curso del cual visitaron las siguientes universidades y centros de enseñanza superior e investigación: Teachers College de Columbia University, de Nueva York; Universidad de California, en Berkeley; Stanford University; Universidad de California, en Santa Cruz; Michigan State University, en East Lansing; Universidad de Oakland, en Oakland (Michigan); U. S. Office of Education, en Washington D. C.; American Council of Education, en Washington D. C.; National Academy of Science, en Washington D. C.; Educational Resources Information Center, Clearinghouse, en Washington D. C., y National Science Foundation, en Washington D. C.

El viaje forma parte del proyecto del Ministerio de Educación y Ciencia para la organización y puesta en marcha de los Institutos de Ciencias de la Educación en las Universidades Españolas, y ha sido patrocinado y financiado por la Fundación «Ford» de Nueva York.

Los profesores que han realizado el viaje son miembros del Comité designado en su día por el Ministerio de Educación y Ciencia, a propuesta de los rectores de las respectivas universidades*.

Finalizada la visita, y tras ordenar los datos y

reflexionar sobre la multiplicidad de observaciones, discusiones, contactos personales y variadísimas experiencias, el grupo de profesores presenta, como síntesis de las mismas, el presente informe.

CONCLUSIONES GENERALES

Entre los múltiples aspectos interesantes observados durante la visita a las instituciones americanas de enseñanza superior, el Grupo considera que merecen destacarse las siguientes, tanto por su importancia objetiva cuanto por su gran significación para la reforma educativa española, en general, y para la orientación de las actividades de los Institutos de Ciencias de la Educación, en especial:

I. Al analizar el sistema educativo americano, el primer fenómeno que destaca es su gigantismo, sus dimensiones, expresadas en número de centros, número de alumnos, número de profesores, número de directivos y administradores, cantidad de recursos movilizados, etc. Desde un punto de vista europeo, más concretamente español, resalta y sorprende, sobre todo, la enorme expansión y variedad de la educación postsecundaria y superior.

Considerando que la función primordial de los Institutos de Ciencias de la Educación es potenciar y estimular el desarrollo cuantitativo y cualitativo de la educación española, parece evidente que dichas instituciones habrán de prestar la máxima atención al fenómeno de crecimiento y diversificación de sus respectivas universidades,

* Véase Informe Final y Anexo de la I Reunión del Seminario sobre Organización y Funciones de los Institutos de Ciencias de la Educación.

ayudándolas en el planteamiento y solución racional de sus problemas. Para ello, una de las vías que puede resultar de gran utilidad es el estudio de los factores concurrentes en el fenómeno expansivo americano con la ayuda de las modernas técnicas comparativas.

II. Un rasgo destacable de los centros de enseñanza superior en Estados Unidos es su alto nivel de cohesión orgánica, lo cual les confiere el carácter de empresas (empresas culturales) muy estructuradas y de gran funcionalidad. Esto se debe, en gran parte, a la precisión del almacén y aparato administrativo (consejos-presidentes-decanos-prebostes-comités de diversa índole y funciones, etc.) que garantizan unas relaciones óptimas de subordinación, coordinación e interdependencia de los distintos elementos que concurren en la tarea universitaria, de una manera flexible y eficaz.

En consecuencia, el Grupo considera deseable que los Institutos de Ciencias de la Educación ayuden a sus respectivas universidades a plantearse el problema de su estructura y funcionalidad. Para ello se recomienda, en primer lugar, la formación en los Institutos de Ciencias de la Educación de directivos y administradores de instituciones docentes, en general, y, especialmente, de centros universitarios, cuya complejidad es mucho mayor y cuya previsible diversificación de funciones se acentuará en el futuro.

III. Característica esencial de la educación americana, que tiene su reflejo en la universidad, es su gran dinamismo y su permanente espíritu de ensayo y experimentación de nuevas fórmulas para su adaptación a situaciones sociales permanentemente en cambio (proceso típico en el desarrollo de la vida y la nación americana). Este carácter se manifiesta a lo largo de la historia de la universidad en Estados Unidos: primero fue la ruptura de los moldes clásicos de la universidad europea tradicional, al introducir las enseñanzas profesionales («vocational training») con pleno derecho en las instituciones de educación superior; en la actualidad, el establecimiento de los llamados Junior Colleges o Community Colleges, con un curso de dos años accesible a todos los jóvenes americanos salidos de las aulas de enseñanza secundaria, a quienes ofrecen programas estrechamente vinculados a las necesidades de la comunidad en que la universidad se halla inserta. Por otro lado, la reforma de los contenidos de la enseñanza universitaria, en el período de pregraduación (cuatro primeros años), tiende a acentuar una educación general de carácter liberal e inspirada en un neohumanismo que proporcione a los estudiantes un alto nivel de comprensión de la sociedad en que viven, antes de proceder a su especialización profesional. Estos rasgos de la reforma universitaria americana, por otra parte, constituyen factores decisivos en el proceso de democratización de la universidad, objetivo siempre presente en el sistema educativo de Estados Unidos.

En la perspectiva de las funciones de los Institutos de Ciencias de la Educación se perfila en

las facetas descritas una incitación a la revisión permanente de la cultura y de las condiciones sociales concretas en orden a facilitar a las universidades los elementos de juicio necesarios para una permanente adaptación de sus programas a las necesidades socioeconómicas reales del país y de la región en que actúan.

IV. La formación del profesorado primario y secundario en Estados Unidos, como cualquier modalidad o nivel educativo, participa de las características generales del sistema: dinamismo, flexibilidad, espíritu de ensayo y renovación, análisis y revisión permanentes de contenidos, alto grado de estructuración institucional, diversificación, etc. La formación del profesorado no sólo es de nivel universitario, sino que constituye uno de los programas más importantes dentro de un gran número de universidades. Normalmente, la licencia para enseñar en una escuela primaria o secundaria requiere la posesión de un «Bachelor» y, en ocasiones, como en el Estado de California, se exige un curso más, lo que supone para el profesor una educación universitaria de cinco años.

Los componentes del «curriculum» en la formación del profesorado son cuatro: *Educación general humana* (humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales); *especialización en un grupo de disciplinas* («major» y «minor»); *formación profesional teórica* (pedagogía, psicología y sociología educativa); *entrenamiento profesional de tipo práctico* («Student Teaching»). En general, puede hablarse de un equilibrio entre estos cuatro componentes, pero con una manifiesta tendencia a acentuar el primero, es decir, la formación liberal, como instrumento de comprensión humana.

La componente profesional en la formación del profesorado está sometida a profunda revisión y modificaciones. La tendencia más avanzada apunta a la llamada «Behavioral training», es decir, a la formación sobre la base de un «curriculum» expresado en términos de comportamiento docente. El desarrollo de un programa de este tipo implica un proceso en tres etapas: A) Identificación de los conceptos básicos, centrales en la formación psicodidáctica del profesor; B) Establecimiento y explicación de objetivos de comportamiento docente que determinen de una manera funcional la adquisición de tales conceptos; C) Elaboración de material y procedimientos didácticos que permitan alcanzar dichos objetivos.

Todo este proceso puede organizarse en diversos sistemas, muy coherentes, que constituyen lo que podría denominarse «módulos de comportamiento» para la formación del profesorado.

En relación con la componente práctica de la formación profesional del profesorado, cabe destacar la tendencia a que tales prácticas se realicen en centros ordinarios de enseñanza, que trabajan en estrecha asociación con la universidad, desarrollando sistemas de análisis y evaluación de la conducta docente, cada vez más depurados, como «Microteaching» y otros diseños que impliquen el uso de la moderna tecnología educacional.

En cuanto a la temporalización de los componentes del «curriculum» de la formación del profesorado, apunta la tendencia a la iniciación simultánea de los cuatro factores, si bien acentuando diferentemente cada uno de ellos en las diversas etapas formativas. *Las prácticas de enseñanza*, por ejemplo, se empezarían ya en el primer año, pero con escasa intensidad, ocupando un lugar predominante en el último curso. Lo contrario podría afirmarse del factor *educación general*, que sería prevalente en las primeras etapas, para disminuir su papel en los cursos finales. El Grupo considera que por ser la formación pedagógica del profesorado una de las funciones capitales de los Institutos de Ciencias de la Educación, estos esquemas de entrenamiento señalados deberían ser minuciosamente analizados como puntos de partida para la organización de sus propios y originales programas adaptados a nuestra realidad educativa.

V. La investigación educativa en los Estados Unidos se manifiesta a tres niveles diferentes:

A) Investigación en el campo de las llamadas Ciencias de la Educación, especialmente la Psicología y Sociología, concentrándose en tópicos tales como el proceso de aprendizaje, análisis de la conducta, estudio de la comunidad, etc. B) Investigaciones sobre problemas estrictamente pedagógicos, como desarrollo del «curriculum», evaluación educativa, etc., con la participación de profesores universitarios, directivos y administradores escolares, profesores y maestros y representantes de la comunidad a quien la escuela sirve. C) «Action Research» o investigación por la acción, que se centra en el planteamiento científico y solución experimental de los problemas reales (normalmente de carácter organizativo) de una escuela o grupo de escuelas, con la participación de todo el personal afectado por dichos problemas. En este tipo de investigaciones los centros suelen contar con un asesor especializado que actúa como consultor.

La mayor parte de las investigaciones pedagógicas suelen realizarse por equipos interdisciplinarios, centrados en las secciones de postgraduados de las Escuelas de Educación de las universidades.

La organización de la investigación pedagógica varía según su modalidad, pero suele estar vinculada a la estructura departamental de los *Colleges* o *Schools of Education* de las universidades. La financiación se hace con cargo a los presupuestos de la universidad, las pensiones y encargos de organismos y agencias federales, los fondos de los propios distritos escolares y las subvenciones de fundaciones y entidades privadas.

Dada la importancia de la investigación pedagógica, como motor de la innovación educativa, el Grupo considera de alto interés para los Institutos de Ciencias de la Educación el estudio y ensayo de diversos esquemas de investigación y, especialmente, la atracción de los más eminentes especialistas de la Universidad hacia la problemática de la educación, en orden a garantizar la participación de los mejores en la solución de los

problemas educativos, sobre una base de acción interdisciplinaria.

VI. Una faceta importantísima de la educación americana es el nacimiento y desarrollo de la educación permanente («continuing Education») como canal de la acción educativa de la universidad sobre los adultos, de la extensión universitaria y del reentrenamiento en servicio de ciertos profesionales con título universitario, especialmente de los profesores y directivos de las escuelas primarias y secundarias. En el fondo de todas las realizaciones de este tipo se descubre el anuncio de un nuevo concepto de educación superior para todos que, rompiendo los modelos clásicos de la universidad tradicional, proporcione oportunidades de progreso intelectual, profesional y humano, a lo largo de toda la vida, a un número cada vez mayor de personas. La «Continuing Education» es un primer intento, al parecer con éxito, de proporcionar al hombre, en cualquier momento de su vida, un valioso instrumento de adaptación a las condiciones permanentemente en cambio de la sociedad en que se halla inserto.

Concretándonos a la educación permanente del profesorado, cabe destacar que el éxito de los programas radica en la alta motivación que supone el mejoramiento de posición y el incremento de salario que inmediatamente sigue a la superación de los cursos de perfeccionamiento. Ello explica que, pese a los sustanciales gastos que para un profesor supone participar en tales cursos, la demanda sea muy superior a la oferta y se prevea un incremento considerable en los próximos cursos.

En relación con este problema, el grupo considera que los Institutos de Ciencias de la Educación deberán apoyar su acción de reentrenamiento del profesorado en servicio sobre un esquema motivacional eficaz, que les permita superar las dificultades con que tropezaron en el pasado otras instituciones españolas, al actuar sobre el profesorado sin contar con el apoyo de una fuerte estimulación.

VII. Una tendencia que viene acentuándose en los últimos diez años, en contraposición con la tradicional descentralización del sistema educativo americano, es el fortalecimiento de la posición y la extensión de las actividades de los organismos de carácter nacional, tanto públicos como privados, en relación con la educación. Tal es el caso, por ejemplo, de la U. S. Office of Education y de la National Science Foundation, entre las agencias federales, y del American Council of Education, entre las instituciones privadas.

El control federal de la educación se va incrementando en la medida en que aumentan los fondos nacionales para la financiación de programas educativos y de investigación, que en los últimos años han alcanzado sumas considerables.

Sin embargo, es preciso señalar que este control sigue siendo indirecto y altamente respetuoso con los derechos de los Estados, de los centros y de las asociaciones y entidades locales y regionales. El sistema de administración central de los fondos

generales actúa más como un instrumento de promoción y estímulo de los focos de interés regional y local, y como orientador de actividades de interés nacional, que como un órgano ejecutivo centralizado. Ello es posible gracias al intensivo uso de *comités consultivos*, cuyos miembros representan más a los propios centros y entidades receptoras de fondos que al Gobierno Federal. En síntesis, este sistema ha logrado un equilibrio operante y profundo entre la centralización y descentralización de poderes y funciones que orientan la política y la acción educativa, sin asfixiar las iniciativas, intereses y características locales.

Otro tanto puede decirse de organismos privados que, como el ACE, representan a multitud de asociaciones educativas del país, a nivel central, sin interferir en sus funciones propias. Se trata, pues, de unir fuerzas para resolver problemas comunes, pero salvando las peculiaridades de los asociados.

Este sistema de funcionamiento podría, en opinión del Grupo, estudiarse, en orden a su posible adaptación a nuestra realidad, al establecer las relaciones entre los distintos Institutos de Ciencias de la Educación y el Centro Nacional para el Desarrollo de la Educación (CENIDE) y el propio Ministerio de Educación y Ciencia, todo ello dentro de la actual política de delegación de funciones y de concesión de autonomía a los centros de enseñanza superior.

VIII. Una faceta de capital importancia en la dinámica del desarrollo educativo americano es la permanente atención al «curriculum» de la escuela primaria y secundaria. Los sistemas educativos a nivel local y estatal, así como las asociaciones de educación, han establecido centros especiales y mecanismos precisos para la investigación, planeamiento y revisión permanente de los contenidos de la enseñanza, en conexión con las universidades, que mantienen, como mínimo, dos profesores del más alto nivel dedicados al estudio y desarrollo de los principios y métodos de selección y organización de las disciplinas y de las actividades escolares. El rasgo más destacado, en la actualidad, en el proceso de «Curriculum planning and desing» es el intento persistente de individualizar el programa para cada estudiante, de acuerdo con sus características, capacidades e intereses personales. Este objetivo sólo puede lograrse a través de lo que se denomina «flexible scheduling» (organización y temporalización flexible de las actividades escolares), lo cual implica la ruptura de los tradicionales horarios, clases de grados y aulas por curso. Dado el número de variables a tener en cuenta (alumnos, profesores, disciplinas, aulas) y el creciente número de alumnos, así como el amplio rango de las diferencias individuales entre ellos, el «flexible scheduling» que garantiza una enseñanza individualizada, a la medida de cada estudiante, sólo puede lograrse mediante la aplicación de ordenadores a la organización de la instrucción dentro de los centros docentes. Hemos de recono-

cer, sin embargo, que tales prácticas están aún en sus comienzos y que constituyen más un objetivo para los próximos años que una realidad actual.

El Grupo considera altamente significativa para los Institutos de Ciencias de la Educación esta faceta de planificación, diseño e investigación de los programas escolares, a cuya realización deben dedicar una gran parte de sus trabajos, de investigación pedagógica y de asesoramiento técnico a los centros, constituyéndose en motores y líderes de la revisión permanente de los contenidos de la educación, de su organización flexible y coherente y de su adaptación a las necesidades de los alumnos y de la sociedad circundante.

IX. En los Estados Unidos más que en ningún otro país, la moderna tecnología se halla presente en todas las facetas de la vida. El hogar, la industria, la agricultura, los negocios, la administración, los servicios, en otras palabras, todas las manifestaciones de la existencia se hallan impregnadas y casi diríamos sustentadas en los modernos medios creados por la ciencia y la técnica. La educación y, sobre todo, su administración a todos los niveles, no constituyen una excepción, si bien la penetración de la tecnología en estos campos es más lenta y cautelosa que en otras esferas de la vida.

Los medios audiovisuales, especialmente la televisión, el cine y los registros de sonido, son elementos comunes en los centros de enseñanza americanos, si bien más como apoyo a la metodología tradicional que como base de la instrucción.

En cuanto a los ordenadores electrónicos, su utilización se halla ampliamente extendida en la enseñanza superior (casi la mitad de los centros universitarios disponen de uno de estos ingenios), pero como soporte de la administración educativa y de la investigación, más que como instrumentos de enseñanza. En esta función se procede en la actualidad a la realización de ensayos y experiencias que fructificarán en el futuro. El uso masivo de la moderna tecnología en las instituciones docentes hace previsible una revolución didáctica y administrativa que cambie el perfil tradicional de la enseñanza.

Siendo una función primordial de los ICE, la promoción y estímulo de la innovación educativa, resulta evidente, en opinión del Grupo, que estas instituciones deben prestar una gran atención al estudio de las condiciones de introducción de las nuevas técnicas en el sistema educativo, tanto para potenciar la enseñanza como la administración y la investigación. En estas actividades, los propios ICE deberán constituirse en centros modelo para el resto de las Facultades universitarias y para los niveles primario y medio. Una vía que ofrece las mejores perspectivas de eficacia es, sin duda, la formación del profesorado en el uso coordinado de estas técnicas y en la elaboración del material idóneo para su utilización escolar.

X. Finalmente, el Grupo, considerando la gran utilidad e interés de la visita a los Estados Unidos, por la oportunidad que ésta ha ofrecido de observación de instituciones y de contacto personal con especialistas de alto nivel en los diversos campos de la educación, recomienda que, bien por los ICE directamente o a través del Centro Nacional para el Desarrollo de la Educación se organicen programas de intercambio entre su personal actual o futuro y el «staff» docente y administrativo de instituciones americanas de gran prestigio nacional e internacional.

Este intercambio, en principio, podría adoptar la fórmula de solicitar profesores americanos, altamente especializados, para su traslado temporal a España, como consultores en emisiones muy específicas, dentro del marco de programas previamente establecidos. Este sistema podría complementarse con el envío a instituciones muy seleccionadas de Estados Unidos de graduados españoles, actuales o futuros miembros del «staff» de los ICE, como becarios para un entrenamiento en técnicas también muy concretas y específicas.

En el futuro, los programas de intercambio podrían adoptar otras modalidades.

ANEXO

Conclusiones sobre los centros visitados

El Teachers College es una institución dedicada primordialmente a la formación del personal docente, directivo, administrativo y especialista en la educación: profesorado de grado primario, medio y superior, así como administradores y profesores de enseñanzas especiales (sordomudos, etc.) y vocacionales (escuelas de enfermeras, etc.).

La formación del profesorado se realiza sobre una base cultural amplia que se apoya sobre el estudio de la historia y filosofía de la educación misma. Se parte del concepto de que la educación consiste en el desarrollo integral de todas las posibilidades del ser humano integrado en su contexto social. En la formación del profesorado se ha cuidado el equilibrio interdisciplinario entre su formación general liberal, los conocimientos de las disciplinas específicas y de las ciencias de la conducta, habiéndose incorporado además toda la problemática social.

Las investigaciones más importantes se centran alrededor de los problemas sociales de la educación de las minorías. Asimismo se cultiva el análisis de la conducta docente tipo «micro-teaching» y «field-work-teaching».

Con respecto al alumnado es importante su participación intensa a nivel departamental, lo que probablemente explica la estabilidad de dicha institución en comparación con el resto de la Columbia University.

Conclusiones sobre Berkeley

El Center for Research and Development in Higher Education es una institución dedicada al estudio y planificación de la enseñanza a nivel medio y superior. Está en relación con la Facultad de Educación y realiza investigaciones educacionales sobre el «curriculum» y su planificación. En verano administra un centro experimental de enseñanza media para exploración de nuevas técnicas y reentrenamiento de profesores (Oakland).

El aspecto central de la visita es probablemente la presentación detallada del Sistema de Junior Community Colleges que intenta ser el eje de la democratización en la enseñanza postsecundaria dentro del sistema educativo de California. Juegan, además, un papel fundamental en la Enseñanza Continuada recurrente y en la vocacional.

Conclusiones sobre Santa Cruz

Se trata de un «campus» de la Universidad de California en construcción, de carácter experimental, cuyo enfoque se basa en la organización de «colleges» al estilo de las Universidades de Oxford y Cambridge. Se imparte una educación de tipo liberal, evitando la orientación profesional y vocacional y concentrándose en los estudios para la obtención del «Bachelor Degree». Los «colleges» son pequeñas comunidades en donde es posible un contacto estrecho y permanente entre alumnos y profesores, parte de los cuales residen en el mismo. Se procura que cada «college» adquiera una personalidad propia en lo que juega un gran papel el Provost, que procura dar una orientación cultural peculiar al mismo, lo que se manifiesta en la arquitectura, profesorado y motivación del alumnado.

Esta forma de educación exige una relación alta entre número de profesores y alumnos, condición «sine qua non» para el mantenimiento eficaz del sistema. Se adapta fácilmente a Humanidades y Ciencias Sociales; por el contrario, el sistema de «colleges» parecía no adaptarse en la misma medida a la enseñanza especializada de las Ciencias Naturales.

Conclusiones sobre Michigan

Parece importante resaltar las siguientes características:

- Pluralidad de organización, simultaneando departamentos y colleges en la Universidad.
- Incremento de la organización administrativa que precedió e hizo posible la modernización de MSU.
- Los «exploratory courses» o seminarios reducidos y obligatorios para los «freshmen» en Oakland.
- La insistencia en la formación práctica (student teaching) y su control en la formación de maestros.

- El enfoque de la escuela de ingenieros de Oakland con énfasis en el uso de ordenadores electrónicos, desarrollo de la imaginación y extenso uso de los instrumentos de medida por parte de los estudiantes.
- El marcado desarrollo de la tecnología educacional, gracias a la existencia de una organización adecuada (Instructional Development S. y P.), que cubre una de las funciones que se atribuyen a los futuros ICE.
- Importancia de la educación continuada con el uso intensivo del Kellog Center que atrae a la comunidad al «campus», así como el interés de la Universidad por los problemas del desarrollo de la comunidad.

Conclusiones sobre Washington

La visita al U. S. Office of Education y al American Council of Education especialmente han

permitido enfocar y revisar el conjunto educativo americano desde las dos vertientes pública y privada.

La National Science Foundation, cuyo énfasis está principalmente centrado en la investigación, juega también recientemente un papel sobre la enseñanza de las ciencias, siendo un buen ejemplo de cómo la adecuada administración central de fondos del gobierno federal actúa como estimulante de los focos de mayor interés.

Es de resaltar la efectividad de:

1) La descentralización administrativa que permite, por ejemplo, que la U. S. Office of Education consuma solamente el 1 por 100 del presupuesto en su administración.

2) El amplio uso de comités consultivos constituidos sobre una amplia base de representatividad.

3) Las asociaciones voluntarias en donde las instituciones con intereses y problemas parecidos encuentran un marco para acumular los recursos comunes en beneficio de la comunidad.

5.3 La educación en las revistas

CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

El semanario *Servicio* ha publicado una serie de tres artículos de José Francisco Pastora titulados «La olimpiada de los papagayos». ¿A qué se alude bajo tan pintoresco epígrafe? El lector va a saberlo en seguida: se trata del programa que todas las tardes de los sábados Televisión Española ofrece al país bajo el título de «Cesta y puntos».

«Ciegos por la ya atávica fiebre de olimpiadas y concursos —dice Pastora— los responsables de Televisión Española quisieron que los muchachos españoles compitieran en algo que no es materia de competición: la educación. Convirtieron “Cesta y puntos” en la olimpiada del saber, pero de un saber sin sentido, estúpido. Hoy, el programa, si fuera necesario un calificativo, diríamos que es la olimpiada de la estulticia.»

«“Cesta y puntos” supone, según el autor, la consagración a escala nacional de la memoria como fin de todo aprendizaje. Conceptos como el de “enseñanza activa”, “escuela para la vida” y otros muchos dogmas pedagógicos no es frecuente encontrarlos reflejados en muchas actividades educativas, pero en el caso concreto de “Cesta y puntos” brillan por su absoluta ausencia, aun cuando los predicadores de la pedagogía no saben ya qué lenguaje emplear para que todos los que tienen la responsabilidad de la educación los conviertan en realidad.»

«Mientras la pequeña pantalla de la TV pone a descubierto los grandes fallos pedagógicos de un sistema escolar trasnochado, que prepara para contestar inconsciente y reflejamente en un concurso y en un examen dentro del nivel medio, en enseñanza primaria, cuna de la renovación pedagógica, dicho sea de paso, corren otros aires. Y esto hay que destacarlo sin campanillas ni triunfalismos. Pero, sin embargo, la campaña memorística y la presentación de “la olimpiada de los papagayos”, que supone “Cesta y puntos”, siembra el desconcierto en el hombre de la calle.»

Por último, Pastora hace unas consideraciones sobre lo que entendemos por el primero de clase y las funestas consecuencias de la exaltación de algunas individualidades que luego se lucen cada

semana en el escaparate de la televisión. «Frente a esta postura la nueva pedagogía debería ocuparse de llevar a la práctica el trabajo en equipo y la integración del muchacho en un hacer en común para la vida. El concurso “Cesta y puntos” intenta ofrecer al espectador estas nuevas ideas del trabajo en equipo. Y para eso monta la pantomima que intenta simular un partido de baloncesto. Pero esto es algo absurdo, artificial. En la realidad queda el muchacho solo, como un islote, con el único y monstruoso bagaje memorístico que se le exige. No hay equipo» (1).

En la revista *Familia Española* se publica una entrevista con don Alfredo Muñoz Hidalgo, director del COFYS (Centro de Orientación Familiar y Sicossexual).

«—¿Qué es el COFYS, doctor Muñoz?

—Es un organismo privado, independiente, absolutamente apolítico y aconfesional, que ha surgido al amparo de un grupo de psicólogos, pedagogos, sociólogos, padres de familia, etc., con el fin de orientar a la familia y servirla en todos los aspectos de su mundo íntimo y de relación.

—¿Cuál es su finalidad?

—Nos hemos propuesto, en principio, la consecución de tres grandes metas: la consulta y orientación matrimoniales, la promoción de la educación psicosexual como parte integrante de la persona y la formación de una escuela de consultores matrimoniales.

—¿Con qué medios cuenta el COFYS?

—Con un cuadro de consultores profesionales que están al servicio de todos aquellos que lo deseen; atiende, además, a la programación de cursos y preparación especial de maestros para establecer, dentro de los cursos normales, la formación psicosexual de los niños. En este sentido, ofrece coloquios especiales de psicopedagogía sexual para padres de familia, asistentes sociales, pedagogos, directivos, doctores jóvenes y sacerdotes. Además, va a iniciarse ahora una serie de

(1) JOSÉ FRANCISCO PASTORA: «La olimpiada de los papagayos», en *Servicio*. Madrid, 9, 16 y 23 de febrero de 1970.

cursos en Madrid sobre diversos temas, entre los que puedo destacarle: orientación psicopedagógica sexual para los padres de familia, para jóvenes de uno y otro sexo, para enfermeros, etc.

—¿No se ha pensado en las provincias?

—Sí, por supuesto. Y es precisamente la Delegación Nacional de Asociaciones quien patrocina la presentación del COFYS en las provincias y convoca, por medio de sus delegados provinciales, las reuniones con los representantes del COFYS. Sevilla, Jaén y Córdoba ya nos conocen. Ahora pensamos extender nuestra actividad a Levante.

—¿Cómo está organizado el COFYS?

—Está gobernado por un Patronato, por una Junta rectora permanente y por el director-presidente en última instancia. Hay una serie de secciones, unas centrales—psicología, relaciones públicas, asesoría jurídica, pedagogía, etc.—y otras autónomas—psiquiatría, sociología, asistencia social, asociaciones familiares, etc.—. Colaboran además con nosotros algunos Organismos en calidad de asesores, como son el Instituto Nacional de la Opinión Pública, el de Psicología Aplicada y Psicotecnia, el Servicio de Educación Especial del Ministerio de Educación y Ciencia, las editoriales Studium y Ediciones Veintinueve, etc.

—¿Cómo se financia la organización?

—Se sostiene del patrimonio fundacional más la aportación de las entidades financieras promotoras del mejoramiento de la familia española; de la ayuda de los distintos socios.

—¿Tienen ustedes domicilio social?

—Sí, claro. Está provisionalmente instalado en Claudio Coello, ciento cuarenta y uno, planta cuarta, número cuatrocientos cuatro. Y está en estudio la instalación de delegaciones en otras ciudades españolas.

—¿Con el apoyo de qué personalidades cuenta el COFYS?

—Con un buen número de acreditados personajes de distintas profesiones que de alguna forma pueden en su día ayudar a la actividad de nuestra organización. Entre ellos, puedo destacarle los nombres de López Ibor, Salustiano del Campo, el delegado nacional de Asociaciones, Martínez Esteruelas, Vallejo Nájera, Gabriel Elorriaga y muchos otros nombres prestigiosos» (2).

En este mismo número de *Familia Española* se publica una encuesta sobre la coeducación.

Los encuestados son los siguientes: Carlos Iglesias Selgas, Roberto Reyes, Filemón Prado Moreno y Consuelo Valcárcel Burgos. Las preguntas formuladas han sido éstas:

- 1.ª ¿Es usted partidario de la coeducación?
- 2.ª ¿Por qué?
- 3.ª ¿Cree usted posible que en breve plazo se implante en nuestra patria este sistema?
- 4.ª ¿Qué dificultades principales habrá que vencer para su puesta en práctica?

(2) COFYS: «Nuestros hijos necesitan educarse sexualmente», en *Familia Española*. Madrid, noviembre 1969.

5.ª ¿Piensa usted que los padres españoles están preparados para colaborar con el cuerpo docente en este sentido?

Aunque para conocer con exactitud la opinión de los encuestados remitimos al lector al texto completo de sus respuestas, entresacamos algunos puntos de ellas.

Carlos Iglesias Selgas dice: «La política educativa española podrá y deberá abrirse a la coeducación siempre con las necesarias precauciones.»

Roberto Reyes responde: «No veo inconveniente alguno en que la coeducación tenga lugar, porque entiendo que en absoluto puede influir más que positivamente en la educación de nuestra juventud.»

Filemón Prado Moreno se confiesa francamente partidario de la coeducación: «No solamente como educador, sino como padre de hijas que soy, pienso que es fundamental la implantación de este sistema en todos los niveles. En alguno de estos niveles ya existe, me refiero concretamente a los jardines de infancia, párvulos y Universidad. Por tanto, yo me pregunto: ¿por qué ese bache entre los jardines de la infancia y las Facultades? No veo alguna razón que lo justifique y si una serie de motivos que los hacen rechazable. La coeducación representaría una ayuda importante para la transformación de la mujer.»

Finalmente, Consuelo Valcárcel da una única respuesta a las cinco preguntas:

«Ni soy partidaria ni no partidaria. Pienso que depende del contexto en que se dé. Por otra parte, encuentro que antes de una implantación en España de este sistema habría que resolver problemas mucho más importantes que desde hace tiempo tiene planteada la educación española. Entre ellos, el de la mentalización de todo el país hacia la educación, hacia el valor de la educación, de la preparación, de la cultura, etc. Esto contesta otra de las preguntas: los padres españoles no están, por el momento, preparados por ser parte de una sociedad que no lo está en absoluto.» (3).

En la revista *Educadores*, el profesor López Riocerezo dice: «La batalla de la educación para todos los españoles hay que librarla ahora cuando nos encontramos en los umbrales de un nuevo sistema educacional, que se espera implantará nuevos cauces sin incurrir en defectos anteriores, actualizando las instituciones docentes oficiales y creando un mayor número de universidades privadas.»

«Hace falta tomar conciencia—dice el autor—de la nueva era y comenzar a construir una educación que sea digna de ella. Y esa tarea, casi plenamente reservada al presente, será la llave del desarrollo integral del hombre y, por ello, del verdadero desarrollo social. Es el hombre el que ha de desarrollarse, porque él es la riqueza espiritual y material. Y ese desarrollo del hombre no

(3) FERNANDO MARÍA FERNÁNDEZ: «La coeducación a encuesta», en *Familia Española*, noviembre 1969.

tiene más que un secreto: el que expresa Jean Fourastié al decir que: «Un pays sous-developpé est un pays sous enseigné» (4).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Matilde García aborda en *Educadores* el problema de la responsabilidad de las escuelas normales en cuanto instituciones docentes delegadas del Estado y de la Iglesia para formar a los sujetos que han de conseguir la educación patriótica, intelectual y moral de los niños españoles (5).

El inspector general de Escuelas Normales, don Juan García Yagüe, hace unas declaraciones a José Francisco Pastora, en el semanario *Servicio*, sobre el funcionamiento de estos centros. Podemos resumir en estos cuatro puntos lo que desea para ellas:

Crear un clima de confianza.

Profesionalizar al máximo las escuelas de Magisterio.

Conseguir una estrecha conexión con la Inspección de Enseñanza Primaria.

Centralizar en ellas todos los programas de orientación técnica escolar (6).

Sobre este mismo tema de *escuelas normales*, el semanario *Servicio* ha promovido un debate en el que han intervenido Angel Oliveros, Juan García Yagüe, Jacques Bousquet y Raimundo Drudis, actuando de coordinador José Francisco Pastora.

«Base de toda preparación docente: una formación general humana, una formación específica, una formación pedagógica, una formación práctica.» «Hay una madurez que da la edad y una madurez cultural que da la formación general, previa a la profesional», ha mantenido en el debate el señor Oliveros.

El señor Bousquet llama la atención sobre la vocación para la docencia y dice:

«Se habla mucho de vocación del profesor; pero, de hecho, ¿qué se está haciendo prácticamente sobre este aspecto de la vocación? ¿Existe una orientación seria de los hombres que podrían dedicarse a la docencia? Además, ¿existe o no existe una verdadera selección profesional y no solamente una selección académica? Está bien claro que todos los maestros no pueden tener el tipo de vocación que pedía don Bosco; sin embargo, hay un mínimo exigible, y si no existe este mínimo no veo bien qué tipo de formación puede hacer un maestro de un señor que no quiere a los niños y que no cree en la educación.»

El profesor García Yagüe sostiene que:

«El problema de la formación de maestros no puede aislarse de un contexto más complejo. Yo

(4) JOSÉ MARÍA LÓPEZ RIOCEREZO: «Ya no era posible callar por más tiempo», en *Educadores*. Madrid, enero-febrero 1970.

(5) MATILDE GARCÍA Y GARCÍA: «Las escuelas normales formadoras de educadores», en *Educadores*. Madrid, enero-febrero 1970.

(6) JOSÉ FRANCISCO PASTORA: «Entrevista con Juan García Yagüe», en *Servicio*. Madrid, 19 de enero de 1970.

no lo reduciría a la determinación de aquellos conocimientos, hábitos y actitudes que deben conformar al educador primario. Siempre me ha parecido que no era mera cuestión de elaborar unos planes de estudio. El problema debe abordarse desde perspectivas más amplias. Así, por ejemplo, hay que relacionarlo con la planificación de la enseñanza, con las mismas necesidades de profesorado y las posibilidades de colocación.»

El profesor Drudis, catedrático de Escuela Normal, considera que acaso «ahora corremos el peligro de no estimar debidamente el valor que tiene toda formación teórica para el maestro, sobre todo en aquellas materias que ya tradicionalmente se han considerado como las propias y específicas de la carrera de Magisterio. De acuerdo en que se debe evitar también el riesgo de no pretender otra cosa que la de formar algo así como unos especialistas en Pedagogía general o en Sociología de la Educación, por referirme a las dos disciplinas que el señor Bousquet ha mencionado. Pero yo no concibo a un maestro que no posea unos conocimientos sólidos en Pedagogía lo mismo que en Sociología de la Educación, porque sin ellos carecerá, a mi modo de ver, de la base necesaria para apoyar y sustentar toda su actuación. No sólo correrá el peligro de caer en un puro activismo, sino que perderá el sentido de su quehacer y difícilmente podrá tener esa toma de conciencia del problema educativo a que tan acertadamente se ha referido el señor García Yagüe (7).

Pedro Municio publica en *Revista Española de Pedagogía* un estudio sobre la adaptación del alumno en la organización departamental.

«Departamentos, núcleos de materias (*core*) o clases autosuficientes son términos que desde hace años se manejan frecuentemente y que llevan implícita en muchos casos la gran incertidumbre que reina sobre sus verdaderos resultados para el alumno. El problema se centra básicamente no tanto en lograr una organización que permita obtener los mejores resultados instructivos, sino en crear un ambiente en que el alumno tenga la posibilidad de lograr un desarrollo más completo de su personalidad.»

«Es evidente que el colegio representa para el niño, después de la familia, el más fuerte influjo en el desarrollo de su personalidad, y el maestro, después del padre, tiene la mayor responsabilidad y las mejores posibilidades de cuidar su adaptación y desarrollo.»

El autor expone a continuación una serie de experiencias realizadas en colegios a los que se aplicó una *organización por Departamentos* y llega a las siguientes conclusiones:

«Los estudios sobre departamentalización no son completos, y de sus resultados no podemos llegar a unas conclusiones definitivas.

Parece claro que a edades menores el niño necesita una mayor unidad de criterio y de contacto personal. El niño tiende a suplir en ciertos

(7) «Las Escuelas Normales» (debate). *Servicio*. Madrid, 2 de febrero de 1970.

aspectos al padre por el maestro, y una gran diversidad si no es perjudicial, al menos no parece beneficiosa.

A partir de los ocho años es aconsejable incluir una cierta semidepartamentalización especialmente para las materias artísticas, o núcleos de materias afines. El alumno con problemas de adaptación puede encontrar en esta variedad la forma de desarrollar su propia personalidad por caminos nuevos.

Puesto que la dificultad de las materias es la única razón que se argumenta para la total departamentalización de la Enseñanza media, parece aconsejable que en los primeros cursos existan el menor número posible de ellos, creando núcleos de materias que combinen la especialización del profesor con la mayor unidad de criterio en el tratamiento del alumno, al mismo tiempo que éste tiene la posibilidad de dar más desarrollo a sus preferencias, es decir, personalidad» (8).

Manuel A. Puga publica en *Escuela Española* algunas consideraciones sobre la escuela unitaria, consideraciones que resultan en general su lado positivo. Pero no se le oculta al autor que la escuela unitaria tiene que resolver un gran problema pedagógico y didáctico: que un solo maestro tenga que educar y enseñar a niños de todos los grados de desenvolvimiento mental y de instrucción. Termina sus conclusiones destacando «que el éxito en este tipo de escuela depende de que todos y cada uno de los niños estén siempre ocupados. La actividad constante del alumno en un trabajo interesante y educativo constituye el supuesto previo para el mantenimiento de la disciplina. Ahora bien, esta actividad del niño sólo puede lograrse mediante una constante actividad del maestro. Este es el requisito esencial y previo para que la escuela unitaria funcione dentro de un régimen de disciplina» (9).

Nuestro colaborador Adolfo Maíllo publica un artículo en la *Escuela en acción* sobre los problemas que suscita en el educador la implantación de la educación sexual en un mundo, tan expuesto a las recientes oleadas de pornografía que se abaten sobre él (10).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El profesor García Hoz publica en la *Revista Española de Pedagogía* un estudio sobre el poder de la Universidad. En él, tras un desarrollo his-

tórico del papel de la Universidad en la sociedad desde el punto de vista político y económico, aborda el tema del poder estudiantil. Por último, se enfrenta con la burocratización de la Universidad y llega a las siguientes conclusiones:

«La Universidad es hoy ciertamente una entidad singular, con un enorme potencial de influencia sobre la vida de los hombres y de la sociedad. Pero se halla sometida a la presión constante de factores externos y se halla también agobiada por incertidumbres interiores.

Tal vez "víctima de su propio éxito" se halla al final de un proceso multiforme a través del cual se ha ido complicando tanto en sus relaciones con el exterior cuanto en su actividad y gobierno internos. Desde la autonomía docente hasta la implicación en un sistema escolar; desde la independencia de los poderes circundantes hasta la sumisión política; desde la libre dedicación al cultivo desinteresado del saber hasta el estudio y la investigación con finalidades prácticas sometidas a las necesidades y poderes económicos; desde el elemental gobierno de la sencilla comunidad de maestros y estudiantes hasta la complicada organización y dirección de la compleja "multiversidad".»

«No parece que sea ésta la mejor situación para que la Universidad pueda convertir en realidad la influencia latente que en ella existe. Habrán de cambiar mucho las condiciones para que la institución universitaria pueda razonablemente aceptar la responsabilidad que socialmente se le atribuye.

Tanto habrán de cambiar estas condiciones que sin ninguna exageración se puede hablar de una nueva Universidad. A mi modo de ver, la crisis actual es nada menos que una etapa de transición entre dos tipos de institución universitaria. Lo mismo que a principios del siglo XIX la vieja Universidad medieval, humanista y libre dejó paso a la Universidad, que todavía subsiste, administrativamente hablando, tiene que dejar paso a la nueva institución que los nuevos tiempos reclaman, o, mejor aún, a los nuevos tipos de Universidad que puedan responder a las exigencias de los nuevos tiempos.

Me he rectificado a mí mismo hablando de nuevos tipos de Universidad, porque también a la enseñanza superior es aplicable la idea de que la solución de un problema pedagógico puede venir por más de un camino. Puede considerarse particularmente fecunda la idea de que pueden, y aun deben existir varios tipos de instituciones universitarias» (11).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(8) PEDRO MUNICIO FERNÁNDEZ: «Adaptación del alumno en la organización departamental», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, junio-septiembre de 1968.

(9) MANUEL A. PUGA: «Algunas consideraciones sobre la escuela unitaria», en *Escuela Española*. Suplemento mensual *La vida en la escuela*. Madrid, octubre 1969.

(10) ADOLFO MAÍLLO: «Cuidado con los instintos», en *La Escuela en acción*. Madrid, noviembre 1969.

(11) VÍCTOR GARCÍA HOZ: «El poder de la Universidad», *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, octubre-diciembre 1968.

5.4 Actualidad educativa

1. España

REALIZACIONES Y CONSTRUCCIONES EDUCATIVAS 1968-1969

«El nivel de gestión alcanzado por el Ministerio de Educación y Ciencia en los dos últimos años, tiene una expresiva demostración en el ventanal que hoy abrimos con el deseo de informar al país, permanentemente, de los desvelos y las gestiones del Estado por atender la justa y creciente demanda educativa. Pero, a la vez, la exposición conforma una síntesis reveladora de los trabajos, las dedicaciones sin reservas, los esfuerzos, en suma, de un grupo de hombres de buena voluntad dispuestos a responder a lo que se ha llamado en toda Europa "el reto de nuestro tiempo": la transformación y el replanteamiento de los sistemas y procesos educativos.»

Estas fueron las primeras palabras del ministro de Educación y Ciencia, tras ser inaugurada por el Jefe del Estado la Exposición de Realizaciones y Construcciones Educativas 1968-69, en el palacio de Velázquez del Retiro madrileño.

«La exposición—continuó el ministro—responde también a una clara mentalidad crítica para la acción política y administrativa, a un deseo de diálogo y a un sentido innovador que ha de transformar estructuras y métodos, y que ha de adecuar los organismos al equilibrio que debe presidir todo el extenso ciclo del desarrollo educativo. Quisiéramos que tal rendición de cuentas le ofreciese a los españoles una garantía para el futuro, y, de ahí, que el acento no se haya querido poner en la orquestación de

declaraciones solemnes, sino, contrariamente, en una estricta relación de hechos y realidades. Este es, pues, nuestro sentido de propósito y de finalidad.»

«Queremos situar a España en un lugar de privilegio respecto al mundo educativo. Y esto, precisamente, en la coyuntura determinada por el Año Internacional de la Educación. No queremos, en cambio, que la posible satisfacción de ofrecerlos, con austeridad, un apretado haz de realizaciones, nos aparte de la exigencia y de la crítica, o lo que sería igual, limite nuestra ilusión de seguir en la línea de servicio marcada por Vuestra Excelencia.»

PROBLEMAS DE LA EDUCACION ESPAÑOLA EN 1970

En la Exposición sobre la Situación Educativa en España, montada por el MEC en el Palacio de Velázquez del Retiro madrileño, se destacan los problemas de la educación en 1970, concretados por el propio Ministerio. Por su indudable interés, se reproducen en estas columnas:

1. Falta de escolarización adecuada para 350.000 alumnos libres.
2. Escasez de recursos corrientes para el sostenimiento de los centros.
3. Defectos de coordinación entre la programación de nuevos centros oficiales y la creación de centros no estatales.
4. Excesiva desigualdad de retribución del profesorado en el sector oficial y no oficial.

5. Hay un déficit de treinta mil instalaciones deportivas en los centros de enseñanza.
6. Dotar a todos los centros docentes que se construyan de las correspondientes aulas pedagógico-deportivas.
7. Nuestra Universidad no investiga en general en cantidad suficiente y calidad adecuada.
8. Las estructuras y planes de estudio están en gran parte anticuados.
9. Faltan cauces para una carrera profesoral con amplias posibilidades de promoción.

Universidad

1. La Universidad ha vivido, en gran parte, separada de la sociedad.
2. Muchas titulaciones no se llevan a cabo por dificultades de estructura y administración de las Facultades universitarias.
3. La proporción alumno-profesor está todavía por encima del máximo aceptable.
4. Falta una plena conciencia social respecto al principio de igualdad de oportunidades.
5. Campo de aplicación del Seguro escolar incompleto.
6. Número de becas-salario limitado.
7. Conexión entre becas, préstamos y ayudas insuficientemente ágil.
8. Niños deficientemente escolarizados y sin escolarizar: 524.120.
9. Aulas deficientemente amuebladas: 2.970.
10. Necesidad de aumento en la plantilla del Magisterio hasta 1972: 18.000 plazas.

Bibliotecas

- La red de bibliotecas no cubre:
- En municipios de más de 10.000 habitantes, el 19 por 100.
 - En municipios de menos de 10.000 habitantes, el 91,2 por 100.
 - Insuficiencia de personal.

Archivos

1. Instalaciones anticuadas.
2. Escasas consignaciones para ediciones y sostenimiento.
3. Escasez de personal.

Arte

1. Educación musical. Necesidad de vigorizar las actividades musicales en las Universidades y demás centros docentes, así como mejorar las orquestas en las provincias españolas.
2. Museos. Deficiencias de las instalaciones. Insuficiencia de personal facultativo y subalterno, y urgencia de lograr cambios sustantivos en su horario y régimen interior.
3. Patrimonio artístico nacional. Más medios económicos que sean proporcionados a la importancia y número de los tesoros artísticos españoles.
4. Necesidad de una política de estímulo a la colaboración de entidades y particulares.
5. Es preciso valorar adecuadamente el arte español contemporáneo e intensificar su estimación en España y en el exterior.
6. Intensificar la cooperación técnica internacional y bilateral.
7. Necesidad de disponer de datos estadísticos actuales sobre la educación.
8. Urgencia de promover la puesta en práctica de los adecuados medios de evaluación escolar.
9. Falta una mayor y mejor utilización de modernos medios audiovisuales en la enseñanza.
10. Pendiente de promover y desarrollar la educación permanente y el perfeccionamiento cultural del adulto.
11. La orientación psicológica, escolar y profesional de cada estudiante necesita ser implantada.

«NOTICARIO ESCOLAR» Y LA REFORMA EDUCATIVA EN ESPAÑA

Una novedad digna de mención en la programación educativa de Televisión Española es el «Noticia-

rio Escolar», que se emite todos los sábados con una duración de treinta y cinco minutos.

Responde el programa a la necesidad de incorporar la escuela a la vida y de entender la formación del escolar no sólo como aprendizaje de unas nociones, sino como una actitud de compromiso y responsabilidad del niño con el mundo que le rodea. Pero el mundo que rodea al escolar de hoy es el mundo de hoy: el que aparece en los grandes medios de información como materia noticiable de cada día.

La didáctica de estos contenidos de actualidad se incardina en la didáctica de las «lecciones ocasionales». Por ejemplo: en los libros de texto de Geografía Económica y Política que el escolar tiene a su alcance, no figuran realidades nuevas que son fruto de deliberaciones y decisiones de gobiernos y organismos internacionales de la posguerra. El estilo diplomático se va plegando a las nuevas necesidades socioeconómicas y políticas de una sociedad en cambio y evolución permanentes. «Noticario Escolar» ofrece, por ejemplo, la noticia filmada de la visita que el ministro de Asuntos Exteriores ha hecho a la sede del Mercado Común en Bruselas, para explicar al escolar en qué consiste el Mercado Común, cuáles son los países que lo integran y qué se espera de él. De este modo, la actualidad ha servido de vehículo apto para transmitirle un nuevo concepto, recientemente incorporado a la realidad geopolítica y económica de hoy.

El «Noticario Escolar» incluye también un espacio denominado «La nueva educación». En realidad se trata de contenidos dirigidos al profesorado en un momento particularmente interesante como es el de la nueva ley de educación. Se trata de mentalizar a los maestros, mediante el conocimiento de las nuevas estructuras, los nuevos contenidos y los nuevos métodos que caracterizan a los sistemas educativos más avanzados y de promover al mismo tiempo las experiencias y realizaciones más significativas dentro del propio país. La información vuelve a ser el hilo conductor de nuevas tendencias que desde la televisión resultan ejemplares y motivadoras.

HA MUERTO EL FISICO DON JULIO PALACIOS

Ha fallecido en Madrid el ilustre físico español y catedrático de la Universidad de Madrid, don Julio Palacios Martínez.

El doctor Palacios nació en Pániza (Zaragoza) el 12 de abril de 1891. Era miembro de la Real Academia Española, de la Real Academia de Ciencias y Real Academia de Medicina; presidente de la comisión española de la Unión Internacional de Física Pura y Aplicada; director del laboratorio de Física de la Universidad de Madrid y miembro de la comisión española de la Unesco.

Destacan entre sus publicaciones las siguientes: «Análisis dimensional», «Relatividad. Nueva teoría», «Electricidad y magnetismo» y «Termodinámica aplicada».

Obtuvo el premio March en 1958 y era doctor «honoris causa» de varias Universidades, entre ellas la de Toulouse (Francia).

Desde hace unos años se encontraba en situación de catedrático jubilado de la Facultad de Física de la Universidad de Madrid. Con la muerte del profesor Palacios Martínez se produce una irreparable pérdida en la ciencia española.

AYUDA ESPAÑOLA A LA ALFABETIZACION EN EL PARAGUAY

La Dirección General de Enseñanza Primaria estudia la posible prestación de asistencia técnica al Gobierno del Paraguay en el campo de la alfabetización de adultos y con la colaboración de la Unesco.

A este efecto, dos inspectores de Enseñanza Primaria, los señores Marcos de Abajo y García Villareal, han llegado el día 2 de febrero a Asunción para establecer conversaciones con el Gobierno del Paraguay que puedan cristalizar en un proyecto de asistencia técnica a aquel país.

En principio, se piensa que pueden venir a España los encargados de la alfabetización en el Paraguay, y de acuerdo con las autoridades de la Dirección General de Enseñanza Primaria que se ocupan de esta labor, establecer un amplio programa en el campo de la alfabetización de adultos, que pueda coadyuvar a la labor que se desarrolla en aquel país hermano.

REORGANIZACION DEL MUSEO DEL PRADO

El BOE ha publicado un decreto de Educación y Ciencia por el que se actualiza el régimen y funcionamiento del Patronato del Museo Nacional del Prado.

De ahora en adelante la presidencia de dicho Patronato corres-

ponderará al ministro de Educación y Ciencia y al director general de Bellas Artes, como vicepresidente, en las ausencias de aquél.

El Patronato tendrá además veintidós vocales, quince de ellos designados nominalmente por decreto, y siete vocales natos, que son los directores del propio museo del Prado, del Español de Arte contemporáneo y del Arqueológico Nacional, más el comisario general del Patrimonio Artístico Nacional, el asesor nacional de Museos, el director general de Relaciones Culturales y un representante de la Real Academia de Bellas Artes.

El régimen económico del museo del Prado queda integrado, con la necesaria autonomía, en el Patronato Nacional de Museos, y la dirección del mismo estará asistida de un máximo de tres subdirectores y del número de conservadores que sean necesarios, dentro de las plazas de que presupuestariamente se disponga. Por último, corresponde al Patronato, de acuerdo con el director del museo, establecer e inspeccionar el régimen interior del mismo y el cumplimiento de las disposiciones legales pertinentes, las cuales serán completadas por un reglamento de régimen interior, que el Patronato ha de someter en el plazo de dos meses al Ministerio de Educación y Ciencia.

CONVOCATORIA GENERAL DE BECAS 1970-71

El BOE publicó una orden del Ministerio de Educación y Ciencia convocando becas, préstamos y ayudas para el curso académico 1970-1971. Afecta a los siguientes estudios:

1.º Estudios superiores y técnicos de grado medio (licenciaturas universitarias, enseñanzas técnicas de grado superior y medio, profesorado mercantil, magisterio, música y arte dramático en grado superior y bellas artes).

2.º Estudios medios (bachillerato general y estudios convalidables cursados en seminarios diocesanos y religiosos, bachilleratos técnicos, peritajes mercantiles, auxiliares de empresa e intérpretes de oficina mercantil, formación profesional, música y arte dramático en sus grados medios, artes aplicadas y oficios artísticos y estudios de cerámica).

3.º Estudios especiales (ayudantes técnico-sanitarios, matronas, asistentes sociales, periodismo, cinematografía, turismo, radio y tele-

visión, publicidad, ingreso en academias militares, idiomas en centros oficiales y estudios en el Instituto Central de Cultura Religiosa Superior).

Todos estos estudios deberán cursarse en enseñanza oficial o Colegiada, salvo excepciones, que estudiarán las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.

Se excluyen los estudios en universidades pontificias, seminarios mayores, casas religiosas de formación, profesorado para educación física y enseñanza de hogar.

Se exige ser español y estar dentro de los niveles económicos exigidos, situación académica que permita cursar alguno de estos estudios, demostrar vocación y aprovechamiento, según los baremos que se fijen, conducta académica, social y moral correcta y no poseer título académico que faculte para el ejercicio de actividades profesionales.

Se convoca:

1.º Becas de estudios y residencia.

2.º Becas de estudios para alumnos que realicen un trabajo remunerado.

3.º Préstamos que no devengarán interés y empezarán a amortizarse a partir de los seis años como mínimo desde la fecha de terminación de los estudios para los que fue concedido.

4.º Becas-préstamos.

5.º Ayudas de comedor.

6.º Ayudas de transporte.

Todas las ayudas deberán solicitarse para centros docentes de la localidad donde se tenga la residencia familiar o el de las más próximas, salvo en los casos en los que no se impartan las enseñanzas que se desean cursar. El plazo de presentación de instancias, en impresos oficiales facilitados por los servicios de promoción estudiantil, finalizará el 6 de abril del presente año.

Para la adjudicación de estas ayudas se atenderán los siguientes puntos: necesidad económica familiar y aprovechamiento de los estudios.

La adjudicación de estas ayudas obliga al titular a seguir precisamente aquellos estudios para los que fue otorgada, salvo en casos muy justificados.

Los servicios de promoción estudiantil facilitarán todas cuantas informaciones se les soliciten por los interesados.

BASES DE LA POLITICA CIENTIFICA ESPAÑOLA

Una comisión de miembros del Comité de Política Científica de la OCDE ha mantenido una reunión de trabajo con funcionarios del Ministerio de Educación y Ciencia al objeto de estudiar las posibles bases de la política científica en España. Dicha comisión programará la cooperación que la OCDE prestará al Ministerio de Educación y Ciencia en relación con el informe sobre política científica que prepara este Departamento.

Los representantes de la OCDE se trasladaron al palacio de Fuenzalida, en Toledo, donde realizaron estudios sobre «Universidad e investigación», a los que asistieron representantes de las Facultades universitarias y Escuelas Técnicas Superiores, así como autoridades del Ministerio de Educación y Ciencia.

Los temas tratados en estos coloquios fueron: «Enseñanza de la ciencia e investigación», «Objetivo de la investigación en la Universidad», «La investigación fundamental y la formación de investigadores en la Universidad» y «La Universidad como laboratorio de investigación».

REVISION DE LA ENSEÑANZA DE LA MEDICINA

Ha terminado en Madrid la reunión que, por espacio de dos días, han mantenido, en la sede del Cenide, los dieciséis decanos de las Facultades de Medicina de toda España, encargados de estudiar las bases para la revisión de la enseñanza de esta disciplina, de modo que pueda adaptarse a las nuevas corrientes docentes y a las necesidades médicas de los tiempos actuales, entre ellas el establecimiento de una posible socialización de la Medicina.

Tras una reunión conjunta de las cinco ponencias para preparar un informe final, se ha redactado éste, y en los próximos días será sometido a la consideración del ministro de Educación y Ciencia, con el que se espera se reúnan más tarde los propios decanos para cambiar impresiones sobre dicho informe.

EL ACCESO A LA EDUCACION

A dos mil ochocientos millones de pesetas ha ascendido el fondo destinado por el Estado para ayudas y becas en el último curso. Pero

lo importante es que se ha dotado a la promoción estudiantil de una nueva dinámica que no va a la zaga de la demanda, ha dicho el ministro de Educación y Ciencia al dar posesión de su cargo al nuevo director general de Promoción Estudiantil, don Vicente Sierra Ponce de León.

Tras referirse el ministro a los méritos del hasta ahora comisario de Protección Escolar y actual secretario general técnico, don Pedro Segú, y destacar la juventud y prestigio profesional del nuevo director general, dijo, entre otras cosas:

«Entendemos que el acceso a la educación constituye un derecho primario e insoslayable. A él aspiran, cada vez con mayor anhelo, todos los sectores sociales, pero, particularmente, aquellos que injusta y tradicionalmente permanecieron en la periferia del área de la cultura. El acceso de todos a la enseñanza es un postulado de nuestro tiempo y una aspiración constante; en cualquier caso, una meta irrenunciable del Régimen de Franco, definida desde su origen y en los Principios del Movimiento y Leyes Fundamentales del Reino.

La inversión del Estado en este orden ha mantenido una línea indiscutible de ascenso hasta llegar, en el curso 1969-70, a los 2.800 millones de pesetas, con más de 250.000 becarios y 7.500 becas-salario. Pero lo que acaso resulte más significativo es el haber dotado a la promoción estudiantil de una nueva dinámica que no va a la zaga de la demanda, sino que promueve, impulsa y anima la vocación de estudiar.

El camino está despejado, y aunque la andadura ha de ser larga y tal vez erizada de compromisos y dificultades, aquí estamos en la mejor disposición de servicio al pueblo español para recorrerlo.»

DIRECTIVO DE LA UNESCO, EN MADRID

Don Luis G. Marqués, jefe de la División de Personal de la Unesco, ha llegado a Madrid, invitado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Participará en diversas reuniones con altos cargos del Departamento sobre problemas de estimación de efectivos de personal, técnicas de selección, empleo, evaluación de rendimientos y sistemas de gestión.

ANGELES GALINO: «LOS ESTUDIOS MERCANTILES, INSUSTITUIBLES»

«Los estudiantes mercantiles tienen un ámbito indiscutible propio, el de la administración de la empresa, y en su terreno, tanto en España como en el extranjero, resultan absolutamente insustituibles», dijo la directora general de Enseñanza Media y Profesional, doña Angeles Galino, en unas declaraciones a Televisión Española.

Dos puntos principales sobre el futuro de los estudios mercantiles, subrayó la señorita Galino: que éstos resultan absolutamente insustituibles y que han de concebirse unitaria y continuamente desde el peritaje hasta el doctorado. Respecto al primer punto agregó que la coyuntura presente del desarrollo nacional, las funciones de España en relación con el Mercado Común y con el mercado intercontinental, obligan a mirar con particular atención el área bien definida de los aspectos mercantiles de la empresa.

NUEVA REVISTA UNIVERSITARIA

Ha aparecido una nueva revista de información universitaria, cuyo título, *Anue*, corresponde a las siglas de Asociación Nacional Universitaria, constituida en abril del pasado año con la finalidad primordial de reforzar el nexo entre la Universidad y la sociedad española.

La revista se presenta como tribuna abierta a las opiniones de cuantos se interesan por la Universidad y sus problemas, con la condición de que «vengan de frente y con talante» y basando su actuación en el respeto a las normas fundamentales de convivencia aceptadas por el país.

Puesta a la venta en todos los centros de enseñanza superior de la capital, su acogida en los medios universitarios ha sido francamente favorable, habiéndose agotado prácticamente los ejemplares, distribuidos por los alumnos de las diversas facultades.

FORMACION DEL PROFESORADO

Los expedientes académicos de los alumnos que han realizado cursos en la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se

transferirán, para su constancia documental y archivo, a los Institutos de Ciencias de la Educación de los distritos universitarios correspondientes a la Universidad en donde cursaron los estudios de licenciatura.

Por otro lado, la organización y funcionamiento de los cursos, que venía realizando la Escuela de Formación de Profesorado de Grado Medio, será asumida por los Institutos de Ciencias de la Educación del distrito correspondiente.

Esta disposición, dada por orden del Ministerio de Educación y Ciencia, entró inmediatamente en vigor, por lo cual deberá procederse al traslado de las matriculas de los alumnos correspondientes al curso 1969-70.

Los servicios de la secretaría de la Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio se integrarán en el Instituto de Ciencias de la Educación de Madrid.

MILICIAS UNIVERSITARIAS

Por primera vez en la historia de las Milicias Universitarias, este curso entrará en funcionamiento un Cuerpo de Sanidad en el campamento de Robledo, de La Granja (Segovia), al que serán destinados cerca del 90 por 100 de los alumnos del cupo de la Facultad de Medicina, y el resto alumnos de las Facultades de Farmacia y Veterinaria.

EL JUGUETE, INSTRUMENTO EDUCATIVO

Se escribe en el Semanario «Servicio»: «Si consideramos que el juguete no es una cosa superflua y es tan esencial para el niño como la comida o los vestidos por estar ligado a la necesidad vital, propia de todos los seres humanos, que le permita expresarse y de alguna manera desarrollar su naciente personalidad, debemos llamar la atención de padres y educadores sobre el problema que supone poner cualquier juguete al alcance de cualquier niño, cuando cada edad, y yo diría cada niño, requiere su juguete.

El juguete influye tan extraordinariamente sobre el desarrollo y la conducta de los niños que es importantísimo escoger su juguete con todo cuidado.

Estas notas van dirigidas a todos los «donantes de juguetes», los cuales, muchas veces por no tener ni-

ños a su alrededor, desconocen los elementos psicológicos más elementales que presiden la naciente personalidad del niño.

Las cualidades, si podemos emplear esta palabra, que debe reunir un juguete para ser entregado en las manos del niño podrían reducirse a siete:

1. El juguete debe estar adaptado a la edad y a la personalidad de cada niño.

2. El juguete debe despertar su atención.

3. El juguete debe servir de base al desarrollo de una actividad.

4. El juguete no será nunca una pieza de lujo, pero tampoco será feo ni vulgar.

5. El juguete debe ser «usado» por el niño.

6. El juguete debe ser más bien educativo que instructivo.

7. El juguete no debe ser nunca una actividad impuesta al niño.»

LORA TAMAYO: «EL MAGISTERIO UNIVERSITARIO»

Don Manuel Lora Tamayo, ex ministro, catedrático de la Facultad de Ciencias de Madrid y presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha pronunciado un discurso sobre el tema «El Magisterio universitario» y con él ha tomado posesión de su plaza de académico numerario de la Academia de Doctores de Madrid.

El doctor Lora ha destacado la influencia decisiva del catedrático y la permanencia de la lección «magistral».

«La denostada lección «magistral», por enfático que nos parezca el nombre, continúa manteniendo en Europa suprema razón de ser.»

La formación de un profesorado universitario suficiente en número y en calidad y su conexión con el tema de la «perpetuidad de la cátedra», ha sido tratado seguidamente por el doctor Lora Tamayo. «Salta a la vista cómo la más sencilla de las soluciones ha precisado el establecimiento de un régimen contractual, que tiene su efectividad en algunos países de psicología ciertamente distinta a la nuestra, y más especialmente en centros de carácter privado. Me adelanto a decir que aplaudo, en principio, el sistema y se halla vigente en nuestra actual legislación universitaria. Pero tal proceder en el acceso al profesorado debe ser, entre nosotros, «un además», pero no el sistema regular de promoverlo.»

Finalmente, don Manuel Lora Tamayo ha detallado las condiciones

para que el sistema del profesor agregado sea eficaz y, por tanto, la enseñanza universitaria se adecue al momento actual: «Un sistema de acceso a través de esta situación intermedia de profesor agregado, exige, para lograr su objetivo, un condicionamiento elemental:

1.º Plena conciencia en quienes hayan de juzgar de que están promoviendo a un futuro catedrático y no ceder por ello a ninguna idea de minivaloración en el cometido que han de desempeñar.

2.º Generosidad en el catedrático a cuyo departamento se adscribe, que ha de abrirse a la nueva corriente, facilitando al recién llegado las posibilidades de trabajo y la adscripción de doctorados a su cargo y dirección.

3.º Máximas garantías en el acceso a catedráticos, si llegara el caso, para una auténtica valoración de méritos académicos y científicos.»

SE CREA EN MADRID UNA ESCUELA DE CANTO

Hasta este momento no había en Madrid ninguna escuela donde se pudiesen formar los cantantes de ópera. En el BOE aparecía un decreto del Ministerio de Educación y Ciencia por el cual se crea la Escuela Superior de Canto, con la misión de proporcionar la formación musical, interpretativa y cultural adecuada a los cantantes de ópera.

Esta escuela habilitará para la obtención de los siguientes títulos: de cantante conjunto coral, mediante tres años de escolaridad; superior de especialización para solistas, que se obtendrá con dos años de escolaridad tras haber obtenido diploma de cantante de ópera.

Para ingresar en la escuela se exigirá haber cumplido los dieciocho años a los alumnos y más de catorce a las alumnas, estar en posesión de certificado de estudios primarios, superar el examen de aptitud y un reconocimiento médico satisfactorio.

El director de la escuela será nombrado por orden ministerial entre los catedráticos numerarios del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid. El resto del profesorado se contratará con cargo a los créditos asignados para tal fin a la Dirección General de Bellas Artes.

La escuela está pendiente de su instalación y el nombramiento del profesorado. Es un paso muy importante para la enseñanza musical en España.

COMISION MINISTERIAL EN ESTRASBURGO

«Todo lo que sea participación española en instituciones europeas es interesante», ha declarado a un redactor de Europa Press don Pedro Segú, secretario general técnico del Ministerio de Educación y Ciencia a su regreso de Estrasburgo.

«He asistido a la primera parte de las sesiones de trabajo del Consejo de Cooperación Cultural, al que España pertenece como miembro de pleno derecho—continuó el señor Segú—y en donde hice la petición de que no se excluyera a los países iberoamericanos del proyecto de formación de una biblioteca europea de volúmenes editados en los países en vías de desarrollo.»

Las razones alegadas para esta petición fueron, entre otras, la proyección española en estos países y la existencia entre ellos de culturas que tienen una base cultural africana.

En esta Conferencia se mantuvieron unos contactos, en sesiones privadas, con destacados miembros del Consejo de Cooperación Cultural. Estos contactos tuvieron lugar en el Consulado español, donde fue proyectada una película sobre la reforma educativa en España.

Los representantes de este alto organismo europeo de cultura, entre los que se encontraba Mr. Nijs Borch Jacobsen, director de la Enseñanza y de los Asuntos Culturales y Científicos del C. C. C., hicieron peticiones de material sobre la reforma educativa española.

A su vuelta, el señor Segú visitó en París el Instituto Español, donde cursan enseñanzas unos quinientos alumnos con el mismo plan de estudios que en los Institutos españoles.

Las sesiones de dicho Consejo terminaron el 19 de febrero, y la representación española estuvo integrada por la señorita Galino, directora general de Enseñanza Media y Profesional; don Carlos Díaz de la Guardia, subdirector general de Servicios de la Dirección General de Enseñanza Primaria, y don Eugenio López y López, director general de Enseñanza Primaria.

LA FAMILIA Y LA EDUCACION SEXUAL

«La educación sexual no sirve para nada si existe una situación conflictiva entre los padres, que siempre percibe el hijo inevitablemente», dijo el doctor Ramírez Or-

tuño en el Colegio de San Estanislao de Kostka, a lo largo de su conferencia sobre «Actitud ante la sexualidad de los hijos».

La pedagogía recomienda que la educación sexual la den los padres o, en su caso, el educador. Enseña que se explique el plano anatómico y fisiológico, pero no desgajado de la totalidad de la relación amorosa del hombre, porque, en tal caso, la sexualidad no tiene sentido y se le puede hacer un gran daño al niño.

¿A quién se le debe dar información sobre este tema? A los niños, por supuesto, pero también a los adultos. «Me he encontrado—dijo el doctor Ramírez Ortuño—, incluso, estudiantes de Medicina con ideas nada claras.»

Por lo que se refiere al cuándo, la respuesta es: paulatinamente. El niño plantea un problema, y se le resuelve ese problema sin ir más allá. A veces habrá que adivinar lo que le preocupa y acudir en su ayuda.

Pero quizá, aunque los padres se atrevan a afrontar el tema, ésta no sea la solución si el ambiente familiar es malsano. Porque el niño percibe el mensaje contradictorio entre lo que le dicen y lo que hacen, y se queda con lo vital. Por eso, otros niños, a los que no se les ha explicado nada, resuelven su problema magníficamente por el ambiente sano en que se desarrollan.

La precocidad sexual y ciertas desviaciones, como la homosexualidad, han aumentado de una manera alarmante. Sorprende, además, la indiferencia sexual de ciertos jóvenes y su pasividad.

Los padres, ante todo, deben tener calma y no comenzar a chillar y echarles culpas a los hijos, porque estas actitudes no son, a veces, más que manifestaciones de rebeldía y gritos para hacerse notar de los padres, para llamar su atención, si es que éstos no se ocupan suficientemente de ellos. Aunque no se sabe si no será peor querer demasiado. La actitud superprotectora de ciertos padres daña mucho a sus hijos.

DOS NOTICIAS CULTURALES

Dos noticias culturales de primer orden: la inauguración del Palacio de Fuensalida, en Toledo, que acogerá actividades colectivas del MEC y quedará como sede de los Consejos de Rectores de las Universidades españolas, cuya primera reunión se celebró hace unos días, presidiendo el acto inaugural el Príncipe de España, acompañado del ministro de Educación y

Ciencia y el subsecretario del Departamento.

La otra noticia ha sido la inauguración, en las salas del Museo Español de Arte Contemporáneo, a cuya inauguración asistieron seis ministros, de la exposición conmemorativa del quinto centenario de la boda de los Reyes Católicos. Esta exposición ha estado abierta varios meses en Valladolid, y ahora ha sido trasladada a Madrid. En ella hay centenares de cuadros y tallas, documentos históricos y objetos usados por Isabel de Castilla y Fernando de Aragón.

NUEVO PLAN DE ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS TÉCNICAS

Se ha elevado a definitiva la resolución de 10 de noviembre de 1969, de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, por la que se dictaban instrucciones para la adaptación de las enseñanzas en las Escuelas Técnicas de Grado Medio.

La referida orden señala que, dictaminada favorablemente por el Consejo Nacional de Educación la resolución de 10 de noviembre del pasado año, por la que, a reserva del mismo, se aprueban las instrucciones para la adaptación de las enseñanzas del plan 1964 de Escuelas de Arquitectos Técnicos e Ingeniería Técnica al aprobado por orden de 27 de octubre de 1969, el Ministerio de Educación y Ciencia ha resuelto elevar a definitiva la resolución de referencia.

Esta resolución dicta las instrucciones para la adaptación de las nuevas enseñanzas hasta ahora cursadas al nuevo plan de estudios.

A los alumnos que les queden una o dos asignaturas para finalizar la carrera del plan 1964, se considerarán comprendidos en la segunda promoción de este plan y podrán sufrir examen de estas asignaturas en la convocatoria extraordinaria del mes de enero. El trabajo en conjunto lo realizarán en la misma forma que lo hicieron los de dicha promoción.

Los que no se matriculen en la citada convocatoria extraordinaria o no aprueben en la misma alguna asignatura, se tendrán que adaptar al nuevo plan.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN MADRID

Más de 386 millones de pesetas serán invertidos en la construcción de grupos escolares, comedores y

viviendas para maestros en la provincia de Madrid en el presente ejercicio, según se ha informado en una reunión de la Comisión Delegada de Acción Cultural de la provincia de servicios técnicos. En el curso de la reunión fueron presentados tres informes sobre el plan de construcciones escolares en la provincia, el problema escolar del cinturón de Madrid y el plan de concentraciones escolares dispuesto por la Dirección General de Enseñanza Primaria.

EDUCACION FISICA ESCOLAR 1970

Se ha reunido el Pleno de la Junta Nacional de Educación Física, del que forman parte representantes de las Direcciones Generales del Ministerio de Educación y Ciencia y Delegaciones Nacionales del Movimiento, así como otros organismos e instituciones relacionados con la educación física escolar.

Entre los asuntos más importantes que se han tratado figuran la presentación del presupuesto de ingresos y gastos para el año 1970, en el que se destinan como partidas de mayor interés las ayudas a los centros para la promoción de instalaciones y las subvenciones en material deportivo; aprobación de la convocatoria de premios nacionales de educación física para Enseñanza Primaria, en su sexta edición, y aprobación de la directriz por la que se regulan las solicitudes de instalaciones deportivas y dotación de material en los centros estatales de Enseñanza Primaria, consecuencia del convenio para la construcción de instalaciones suscrito entre la Dirección General de este grado de enseñanza y la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes.

Se estudió el desarrollo de las competiciones que actualmente se están celebrando (organizadas por las Delegaciones Nacionales de la Sección Femenina y de la Juventud) entre escolares de Enseñanza Primaria y alumnos de las Escuelas Normales, acordándose celebrar una reunión en fecha próxima con objeto de programar los actos finales de la I Competición Didáctico-Deportiva para Escuelas Normales, dada la importancia que ésta tiene por ser la primera de este género (en la que se unen las pruebas deportivas con pruebas de carácter didáctico) que se celebra en Europa.

Finalmente, se dio cuenta de las ayudas que, con cargo a los presupuestos de la Junta Nacional de

Educación Física y Ministerio, se han concedido durante el año 1969 a los centros de enseñanza para la construcción de instalaciones y dotación de material deportivo, cuyo resumen es el siguiente:

En la campaña de dotación de instalaciones a centros de Enseñanza Primaria se han ayudado a 224, con un importe de 42.272.014 pesetas en instalaciones y 4.281.463 pesetas en material deportivo.

Dentro de la campaña que se viene haciendo para dotar de instalaciones a todas las Escuelas Normales, en el año 1969 se han construido instalaciones en dieciocho escuelas, por un importe de pesetas 23.960.608.

Para centros de las diferentes enseñanzas medias, tanto oficiales como privadas, se han concedido ayudas a noventa y un centros, por un importe total de 74.788.626 pesetas en instalaciones y 18.367.102 en material deportivo. En total, más de 163 millones de pesetas.

EXAMENES EN CONSERVATORIOS

Los alumnos de los Conservatorios de Música que sigan sus estudios por el plan antiguo podrán continuar matriculándose en los cursos y asignaturas del mismo, y si se matriculasen oficialmente compartirán la enseñanza y los exámenes de los acogidos al plan actual.

RENOVACION DE LOS CENTROS ESCOLARES

Nuestra sociedad camina hacia un humanismo nuevo. Nos hallamos frente a un hombre totalmente inédito, que se constituye y se define a sí mismo en virtud de la responsabilidad. La educación del futuro será una educación eminentemente liberadora, ha dicho el reverendo don Miguel Sánchez Vega, presidente de la FERE, en la inauguración del XII Congreso Nacional.

Este congreso estudia el tema «Hacia la renovación de los centros escolares».

En su intervención, la directora general de Enseñanza Media y Profesional, doctora Galino, glosó la idea de que las instituciones educativas se definirán más por el servicio que prestan a la sociedad que por los aspectos jurídicos de dependencia que determinan su clasificación.

El doctor Emiliano Mencía desarrolló el tema «Exigencias de la renovación pedagógica».

BECAS PARA GRADUADOS E INVESTIGADORES 1970-1971

En el BOE se publica la convocatoria de becas para graduados extranjeros y españoles, correspondientes al curso 1970-71, para el estudio de problemas de la vivienda. El número de becas es de 10 y 15, respectivamente, dotadas con 100.000 pesetas, para dos cursos. El plazo de petición finaliza el 15 de mayo.

En el mismo «Boletín» se anuncia la convocatoria de becas para alumnos extranjeros de las enseñanzas turísticas y hoteleras, dependientes de la Dirección General de Promoción del Turismo.

Están dotadas con 40.000 pesetas por curso. Las solicitudes se presentarán antes del próximo 15 de abril para quienes viven en el extranjero y hasta el 15 de mayo los residentes en España.

* * *

Un total de 700 nuevas becas para formación del personal investigador, 126 para reparto de fondos de ayuda a la investigación entre profesores universitarios y 70 para investigación en el extranjero han sido concedidas por la Comisión Nacional de Investigación Universitaria, reunida en el palacio de Fuensalida (Toledo).

TIBERGEN, DOCTOR «HONORIS CAUSA» DE BILBAO

El premio Nobel de Economía, profesor Jan Tiberger, ha sido nombrado doctor «honoris causa»

de la Universidad de Bilbao, según informan fuentes oficiales.

La investidura tuvo lugar el día 11 de marzo en el aula magna de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales. Es la primera vez que la Universidad bilbaína concede un doctorado «honoris causa».

EL HOSPITAL DE SAN CARLOS, SEDE DEL COLEGIO DE MEDICOS

El Colegio de Médicos de Madrid se ha hecho cargo de la conservación del edificio de la antigua Facultad de Medicina y Hospital de San Carlos de Madrid. En el Ministerio de Educación y Ciencia firmaron la cesión el ministro de Educación, el rector de la Universidad y el presidente del Colegio de Médicos de Madrid.

En el acto de la firma, y tras la lectura del convenio, intervino en primer lugar el doctor García Miranda, quien agradeció, en nombre de los médicos madrileños, la cesión del edificio de San Carlos para sede social del Colegio Ramón y Cajal.

Intervino después el señor Botella Llusá. «Desde el año 1927 a 1965 —dijo— he estado en San Carlos, donde he pasado por todos los puestos, desde ayudante temporal de clases prácticas a catedrático.

Ahora San Carlos va a ser de los médicos de Madrid. La Universidad ayudará cuanto pueda para el desarrollo del edificio y también para la construcción de un museo, el de don Santiago Ramón y Cajal. Para este museo ofrezco yo uno de los viejos microscopios que él utilizó y que he podido rescatar.»

También el ministro hizo alusión a la reforma. «Intentamos —dijo— una reforma audaz. El contrapeso de esta reforma deberá ser un gran respeto por la tradición. Y una reforma educativa que no cuente con el pasado es una reforma que abjura de la tradición.

El Ministerio —terminó diciendo el ministro— prestará todo el apoyo que sea necesario para que San Carlos vuelva a tener vida.»

2. Extranjero

PROPUESTA DE PREMIO NOBEL PARA LA PAZ A FAVOR DE LA UNESCO

El Comité Ejecutivo de la Comisión Nacional Española de Cooperación con la Unesco, en su reunión celebrada el 19 de diciembre de 1969, acordó adherirse a la iniciativa propuesta por el embajador iberoamericano, señor Berredo Carneiro, para que el premio Nobel de la paz para el presente año de 1970 sea concedido a la famosa Organización internacional. Haciéndose eco de este acuerdo, el Gobierno español ha decidido apoyar con todo interés la propuesta para que le sea concedido a la Unesco tan preciado galardón, que coincidiría en el presente año con la proclamación del Año Internacional de la Educación. Los ministros españoles de Asuntos Exteriores y de Educación se han dirigido en este sentido al presidente del Comité del Premio Nobel para la Paz.

LA CIVILIZACION DE LOS ORDENADORES

El profesor Herman Kahn (autor, junto con Anthony J. Wiener, de una obra clásica ya en el género) acaba de hacer unas declaraciones que no dudo en calificar de sensacionales con respecto a nuestro futuro. Kahn insiste en el tema de los ordenadores. Hasta ahora la presencia del ordenador en nuestra vida cotidiana era relativamente importante. Gran cantidad de técnicas y métodos científicos basaban su eficacia en el cerebro electrónico. Para el futuro, los ordenadores ocuparán un puesto central y de privilegio en nuestra convivencia. Los cambios que se produzcan en la mayoría de los sectores estarán mediatizados por ellos.

Por de pronto, en Estados Unidos el 10 por 100 de las inversiones en investigación se dedica a estas máquinas. El ordenador es la fuente y el centro de una parte importante de la actividad económica de un país desarrollado. Para 1980 se multiplicará por diez su importancia. El impacto de los ordenadores en la vida diaria será, en cierto sentido, absorbente. Gran parte de la enseñanza y la educa-

ción se realizará con las máquinas. Los niños aprenderán a leer y a escribir, a transmitir datos, a conocer los saberes más diversos, gracias al «maestro ordenador». Dicho magisterio englobará también la enseñanza de las primeras letras, de los usos y costumbres de la vida, en suma. Ya en algunos países los ordenadores ejercen este papel, y lo ejercen gracias a una «emotividad planificada». Los niños encuentran en la voz del ordenador una serie de matices «muy personales».

EL CASTELLANO, EN FRANCIA

El idioma castellano se ha convertido en noticia en Francia, merced a una disposición del Ministerio de Educación francés, por la cual pasa a ser, a efectos pedagógicos, una lengua optativa. Hasta ahora, el bachillerato francés contaba como asignaturas con el estudio de dos idiomas. Uno desde el primer curso del bachillerato y el segundo a partir del cuarto año. El inglés y el castellano eran normalmente los establecidos. Pero una reciente reforma del Ministerio de Educación dispone que, a partir de esta revisión, sólo será obligatorio el estudio de un idioma, mientras que el otro será optativo. De este modo, los alumnos podrán acumular las horas de dos asignaturas en el estudio de sólo una, o, si lo prefieren, dedicar, como hasta ahora, esas mismas horas al estudio de dos idiomas.

La reforma ha encontrado bastante controversia en Francia, hasta el punto de haber sido causa de una huelga de profesores de español e italiano, que duró tres días, en diferentes distritos universitarios franceses. Un diputado gaullista, Alain Griotteray, ha formulado incluso una pregunta al Gobierno francés sobre la enseñanza de los principales idiomas latinos, el español y el italiano.

El tema no es accidental. La imposición técnica sajona va acompañada de una imposición cultural. El estudio del inglés se advierte cada día como una necesidad imprescindible. Pero la rueda de las necesidades gira sobre sí misma y crea otras nuevas. Cultura y técni-

cas sajonas ganando, lenta pero inevitablemente, bazas nuevas, pueden acabar por imponerse de una forma definitiva. Que Francia, país de vocación mediterránea, que actualmente pregona y propaga, facilite por vía administrativa este proceso, debilitando el interés por las lenguas latinas, no deja de sorprender.

Si las naciones, España e Italia, afectadas por esta decisión unilateral, hay que recordar la existencia de un acuerdo de cooperación cultural con Francia, siguieran la misma decisión, el efecto sobre la difusión de las lenguas latinas sería importante. Razones de solidaridad cultural e histórica de gran importancia gravitan en torno a esta decisión, aparentemente neutra, pero que puede tener importantes derivaciones en el futuro.

Pero, además, la decisión del Ministerio de Educación francés sorprende, porque no parece muy favorable a determinados intereses comerciales de Francia con los países latinos, que, al fin y al cabo, agrupan a 150 millones de personas. El cuidado por el estudio y difusión de la cultura latina facilitaría, como ha dicho el diputado Griotteray, las relaciones comerciales y turísticas entre los países latinos y sajones.

CIFRAS DE «EL CORREO DE LA UNESCO»

El mundo gasta un 40 por 100 más en armamentos que en instrucción pública.

* * *

Por cada soldado se gasta anualmente en el mundo, como promedio, 7.000 dólares, y por la educación de un niño, en promedio, 100 dólares.

* * *

Los países en vías de desarrollo cuentan con el 72 por 100 de la población mundial, pero lo que invierten públicamente en enseñanza es sólo el 11 por 100 de lo que invierte el resto del mundo.

Estos países gastan un promedio anual de cinco dólares *per capita* en educación, mientras que los industrializados gastan 100.

* * *

El Japón gasta en educación más de cuatro veces lo que gasta en servicio militar, y el Canadá, dos veces más. Otros países industrializados que gastan más en enseñanza que en programas militares son: Bélgica, Dinamarca, Italia, Holanda, Noruega, Suecia y Suiza.

LA ENSEÑANZA GENERAL Y LA ENSEÑANZA TÉCNICA EN LOS PAÍSES ÁRABES

La Secretaría de la Unesco ha preparado un estudio sobre las tendencias de la enseñanza general y de la enseñanza técnica y profesional en los Estados árabes, en el que se refleja la extensión considerable de la educación en los últimos ocho años y se subraya la anomalía de un incremento extraordinario de la enseñanza clásica con una disminución en los efectivos de estudiantes de la enseñanza técnica y profesional. El informe presenta también los aspectos éticos relativos a la incorporación de la mujer a todos los grados de la educación y la influencia de los planes de desarrollo que denotan una progresión de los efectivos femeninos.

Desde un punto de vista general el esfuerzo considerable en favor de la educación en los dieciséis países árabes es digno de tenerse en cuenta. De 8.500.000 alumnos en 1960-1961, para todos los grados de la enseñanza, pasamos a cerca de 14.000.000 de alumnos en el bienio 1967-1968. La enseñanza primaria recibió 3.500.000 niños más; la enseñanza media 1.500.000 adolescentes, y la superior 146.000 alumnos más. Para hacer frente a ese orden de crecimiento los presupuestos de educación aumentaron a razón del 6 por 100 al año, y Túnez, por ejemplo, dedica a estas atenciones 6,8 por 100 del producto bruto de la renta nacional.

Ese esfuerzo habrá de ser mantenido e incluso ampliado y los expertos de la Unesco preguntan ¿cuál es el límite del sacrificio financiero que pueden consentir los países en vías de desarrollo? El ritmo de crecimiento de población es de 2,8 por 100, y en 1980 los países árabes contarán con una población de 166 millones de habitantes, de los que más de la mitad tendrán menos de veinte años.

Frente a ese crecimiento tan significativo de la educación, en una época en que los países árabes necesitan técnicos, la proporción de alumnos de la secundaria profesional ha tendido a disminuir: representaban 15,2 por 100 de la matrícula de la enseñanza media en 1961 y han sido 11,1 por 100 en los efectivos del año 1968.

REPRESENTACION ESTUDIANTIL EN LA UNIVERSIDAD DE COLUMBIA

Los profesores de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Columbia (Nueva York) se han pronunciado en favor de la representación paritaria en la proporción de un tercio para los estudiantes en todos los órganos de decisión de la Facultad, inclusive en el comité ejecutivo, la comisión de planes de estudio y el consejo de facultad y de personal. Una tercera parte de los representantes estudiantiles deberá estar ocupada por «delegados de las minorías negras, puertorriqueñas y extranjeras». Los estudiantes no obtendrán puestos en las comisiones que deciden acerca del nombramiento de los profesores y sobre los mismos estudiantes, a no ser que se trate de sanciones disciplinarias. Este plan entra en vigor con la decisión de los profesores. Los profesores de las diversas Facultades de la Universidad de Columbia gozan de una autonomía considerable para las cuestiones internas.

GRAN BRETAÑA: EDUCACION SEXUAL POR LA BBC ESCOLAR

La decisión última de los programas de educación sexual para niños de ocho y nueve años preparados por la BBC y que serán proyectados en todas las escuelas de Gran Bretaña el próximo año, quedará en manos de los padres.

Mil niños de escuelas piloto de Inglaterra, Gales y Escocia han visto ya las emisiones en compañía de sus padres, los cuales sólo una veintena de casos han encontrado objeciones a la que se proyectaba para sus hijos.

Pero la BBC quiere evitar a toda costa problemas y los programas serán anunciados con antelación suficiente para que los padres que no lo consideren oportuno, prohíban la asistencia de sus hijos a la clase.

En una conferencia de Prensa dada por la British Broadcasting

Corporation para presentar la serie de audiciones educativas, el secretario para la radiodifusión escolar explicó por qué estaban expresamente concebidos para niños de ocho y nueve años:

«A esa edad es cuando empiezan los niños a interesarse por las realidades básicas de la vida. Ellos hacen preguntas concretas y piden respuestas concretas.

Pero al mismo tiempo es una edad en que aún son demasiado jóvenes para sentirse emocionalmente afectados por los hechos que se les explica y aceptan con naturalidad las explicaciones naturales que se les hacen.»

Es casi seguro que se va a desencadenar una apasionada polémica, como en el resto de los países donde se ha intentado, a excepción de los escandinavos.

FORMACION DE RECURSOS HUMANOS EN EL DESARROLLO DE AFRICA

La lucha por la extensión y mejoramiento de la enseñanza ha tenido en Africa, en el curso de los diez últimos años, sus rasgos más contundentes y decisivos. En 1960 no existía en el continente ningún centro de formación de profesores de enseñanza secundaria y en ocho años la Unesco, con el concurso del Fondo Especial de las Naciones Unidas, ha contribuido a crear 23 establecimientos de este tipo que se hallan en pleno funcionamiento. Hasta ahora se han formado cerca de mil profesores y la cifra alcanzará los 4.500 en 1971.

Esto no ha impedido reconocer las imperfecciones de la organización y de la administración de la enseñanza, las fallas de la pedagogía y sobre todo de la adaptación del contenido de la educación a las necesidades de las sociedades africanas. «Pocas veces se ha hecho una autocrítica más franca en cuanto a la inadaptación de la enseñanza secundaria y posprimaria a las necesidades del desarrollo rural.» La tasa actual de pérdida de los efectivos en el nivel primario se cifra en 21 por 100 al año, lo que quiere decir que la generación de niños nacidos en 1954, ingresados en las aulas entre 1960 y 1961, proporcionará un contingente de iletrados a fines de 1969 de cerca de cuatro millones. «A menos que se tomen medidas enérgicas para frenar y cambiar esa tendencia, la escuela primaria está a punto de perder la batalla contra el analfabetismo.»

Aun cuando los objetivos preco-

nizados por los ministros de educación de Africa han sido alcanzados en forma parcial, lo conseguido representa un esfuerzo sin precedentes y los problemas van adquiriendo un cariz muy distinto. En los diez últimos años un gran número de países han constituido los servicios de planeamiento de la educación. Actualmente destinan a la enseñanza entre el 3 y el 5 por 100 por término medio del producto bruto de su renta nacional, lo que equivale al 15 y el 25 por 100 del presupuesto del Estado, sin que falten ejemplos de una asignación del 30 por 100 para atenciones escolares.

Esta expansión de los recursos, favorecida por las aportaciones de la ayuda bilateral y multilateral, se ha traducido por un aumento total de los efectivos de escolares y estudiantes de 112 por 100. Ha habido que llevar a cabo la africanización del profesorado, de los manuales escolares, que no respondían a las exigencias de la situación, y también se registran esfuerzos muy importantes en la planificación de la investigación científica y en la formación de este tipo de personal.

SOLDADOS-BACHILLERES EN COLOMBIA

Los jóvenes estudiantes colombianos se están incorporando a la realidad viva de su país. Es el caso de los llamados «soldados-bachilleres», estudiantes de último año de enseñanza secundaria incorporados—sin abandono de sus estudios—a misiones de tipo militar y cívico. Hay unos 20.000 de ellos prestando servicio militar obligatorio por un período de doce meses, con la peculiaridad de que el enganche comprende la realización de trabajo social; por ejemplo, son asignados a establecimientos educativos rurales o urbanos, donde imparten enseñanza durante un trimestre o semestre, especialmente a núcleos infantiles o de adultos que no sepan leer y escribir.

Más de 100 poblaciones de Colombia se benefician con la labor que, como maestros, rinden estos «soldados-bachilleres». Dentro de la apremiante necesidad de desarrollo nacional, la función educativa de los «soldados-bachilleres»—por mencionar sólo una de sus tareas—tiene a llenar lagunas que difícilmente podrían salvarse de otro modo por ahora.

Se calcula que para 1969 se difi- cultará mucho la distribución en aulas primarias de unos 400.000 a 550.000 niños, así como la alfabeti-

zación de cerca de 600.000 adultos. La aportación educativa de los «soldados-bachilleres» reducirá aprecia- blemente el déficit en ambos sectores de la población

ANUARIO ESTADISTICO 1969

Con el concurso de las Comisiones Nacionales, la Unesco ha publicado el Anuario Estadístico, en el que se presentan los datos sobre educación, edición de libros, diarios y periódicos, producción de películas y número de aparatos receptores de radio y televisión de 210 países. Bastan unas cifras para darse cuenta del esfuerzo desplegado en todo el mundo en favor de la cultura. La matrícula de la enseñanza primaria fue en 1966—últimos datos disponibles—de 311.700.000 alumnos, un aumento de 12,5 millones de alumnos sobre el ejercicio precedente. Para la secundaria se puede decir que de 1950, con un efectivo total de 38.041.000 alumnos, hemos pasado en 1966 a 96.713.000 alumnos; en ese mismo plazo de dieciséis años los efectivos de las universidades se triplicaron, y de algo más de 6.000.000 llegamos actualmente a cerca de 20.000.000 de estudiantes.

Tomando el conjunto de los países estudiados, el crecimiento de la matrícula entre 1960 y 1966 ha sido por año de 3,9 en el sector primario, de 7,2 en la enseñanza media y de 10,2 en la superior. En América latina esos coeficientes fueron rebasados en la forma siguiente: 5,2 por 100 en la primaria, 11,5 en la enseñanza media y 9,5 en la enseñanza superior, para registrar una matrícula total en 1966 de 36.653.000 alumnos en la enseñanza primaria, 7.468.000 en la secundaria y 978.000 estudiantes en las universidades.

LAS POLITICAS CULTURALES

Después de llevar a cabo varias encuestas cerca de los responsables de la acción cultural de una veintena de países, la Unesco convocó en Mónaco, en diciembre de 1967, una Mesa Redonda para estudiar el problema de la política cultural. En una civilización dominada por la tecnología, la acción cultural está llamada a ejercer una influencia creciente para completar la labor educativa y científica que siempre han de estar al servicio de la mente humana.

Actualmente la Unesco distribuye el texto de dicho informe, resultado de las discusiones interveni-

das entre treinta y dos personalidades eminentes de las distintas regiones geográficas y culturales. Los debates reflejaron el momento actual en que la cultura evoluciona rápidamente, sufre cambios profundos y penetra en todas las capas de la sociedad, pero sin que por ello pierda sus cualidades distintivas. Tampoco puede la cultura quedar disociada del desarrollo de la nación.

En una atmósfera de comprensión recíproca fue posible en Mónaco distinguir los diferentes puntos de vista sobre lo que ha de entenderse por una política cultural. Unos preconizan que el fomento de la cultura se integre en el esfuerzo general de planeamiento; otros estiman que el Estado tiene una responsabilidad y una misión que cumplir, pudiendo incluso reemplazar a la iniciativa privada, si ésta no llegara a cubrir tales imperativos; prefieren algunos limitar la intervención del Estado a la simple ayuda financiera, y, en fin, las sociedades en pleno desarrollo consideran que la cultura puede renovar la conciencia nacional y que el primer postulado es el de elaborar una cultura propia acorde con las aspiraciones de la población y las necesidades del mundo. Quizá un principio más admitido sea también el de que la intervención del Estado no debe ejercerse en detrimento de la libertad creadora.

Es éste el primer intento de síntesis a cargo de personalidades de distinto pensamiento y de diferente formación para establecer las bases en que los Estados miembros puedan encontrar un aliciente en su labor cultural y, por eso mismo, el informe se presta a una fructuosa meditación: la cultura no ocupa todavía el lugar que le corresponde, el rango privilegiado que merece en la vida social de nuestro tiempo, aun cuando sean muchos los países que han creado ministerios de cultura. Por otra parte, la prensa, la radio, el cine y la televisión adquieren nuevas responsabilidades. Cuando la televisión llega en muchos países al 60 y al 80 por 100 de los hogares, cuando menos, la amplitud de ese auditorio obliga a pensar en el nivel cultural deseable para los programas. La escuela, las instituciones de enseñanza, el libro, el museo, las exposiciones y, en ciertos casos, la lengua, obligan a una acción reflexiva sobre la forma de favorecer el florecimiento de la expresión cultural, sin distinción alguna.

Quizá la parte más interesante del informe es la que distingue en-

tre «vulgarización» y «democratización» de la cultura. Hacer partícipe a todos en la vida cultural de la comunidad no consiste en disminuir el rango de la cultura, sino ponerla al alcance de todos en sus aspiraciones más elevadas.

UNICEF: 36 MILLONES DE DOLARES EN SUBVENCIONES

A un total de 35.766.054 dólares se eleva el importe de las subvenciones aprobadas por el Consejo de Administración de Unicef, para la realización de once programas a lo largo del año 1970, según informa un portavoz de este organismo de las Naciones Unidas en Madrid.

LA ENSEÑANZA MEDIA EN IBEROAMERICA

Como en el resto del mundo, el crecimiento de los efectivos de la enseñanza media ha sido impresionante en los países de lengua española y portuguesa. Chile y Argentina duplicaron el número de sus estudiantes de secundaria, Perú y Ecuador los triplicaron, Panamá y España los cuadruplicaron, en Nicaragua los efectivos han sido en 1966 cinco veces superiores a los de 1950, en Brasil y Colombia son seis veces superiores, en Cuba y Costa Rica siete veces mayores, ocho en la República Dominicana, 10 en Venezuela, 14 en Honduras y 15 veces superiores en el Paraguay.

INGLATERRA: EL SUELDO DE LOS PROFESORES

El pro rector de una de las mayores Universidades británicas dimitió de su cargo, en diciembre último, por las mismas razones por las que los profesores universitarios británicos han amenazado con huelga, es decir, por la propuesta de conceder a los estudiantes un derecho de voz en la fijación de los sueldos de los catedráticos. Winston Barnes, pro rector de la Universidad de Liverpool, dimitió de su cargo después de haber atacado una propuesta de un Comité nombrado por el Gobierno para estudiar «precios e ingresos». Este Comité había propuesto en un informe ofrecer a los profesores, en el marco del sistema estatal británico de estudios, aumentos de sueldos entre un 2 y un 17 por 100; a ello se añadirían primas por méritos que serían inquiridos entre

los estudiantes mediante cuestionarios. «El informe de las autoridades es un paso gigantesco hacia un mayor control de las Universidades por parte del Estado», declaró Barnes.

EL PROBLEMA DE LA FUGA DE TALENTOS PARA LOS PAISES EN VIAS DE DESARROLLO

Del análisis sobre las causas de la emigración de especialistas hacia los países más desarrollados se desprende que de cada cinco personas dos emigran por el deseo de conseguir su propio mejoramiento, pero otras tres, aunque menos, viajan al exterior ante la dificultad de empleo y actividades adecuadas por el estado de la economía local. Malcolm S. Adiseshiah entiende que la solución del problema dependerá de la respuesta que se dé a la siguiente pregunta: ¿Qué pueden hacer para limitar esas pérdidas los países industrializados, las organizaciones internacionales y los países de origen?

Reduciendo por ahora el asunto a la política propia de los países en vías de desarrollo, el señor Adiseshiah estima que la reforma de la enseñanza es una de las primeras condiciones si se desea una buena utilización de los recursos humanos propios y el adelanto efectivo, económico y social de los países menos favorecidos. En primer lugar, es indispensable preparar planes nacionales en que la calidad de la enseñanza y las posibilidades de empleo guarden una estrecha relación. A cada año de estudios posprimarios debería corresponder una categoría de trabajo, dando así al alumno la oportunidad de escoger entre encontrar un empleo o proseguir sus estudios.

En el Año Internacional de la Educación se va a insistir en la prioridad que debe darse a los programas de desarrollo en los que la mano de obra ocupe un lugar importante, de tal modo que la enseñanza, por su adaptación a las realidades, pueda cubrir las exigencias políticas, sociales, económicas y morales de las nuevas sociedades. Los técnicos que se formen deben tener la preparación adecuada a la tarea que les aguarda.

Al mismo tiempo, los países que más sufren del éxodo de sus especialistas deberían iniciar medidas positivas para la repatriación de sus hombres de ciencia, abriendo posibilidades de reintegración al esfuerzo nacional. Antes que nada sería elemental la iniciación de re-

pertorios o registros nacionales en que se inscriban los datos de quienes salieron al exterior para ampliación de estudios o para trabajos de cualquier otra naturaleza. En todo caso, los préstamos y las becas nacionales deben contener el compromiso implícito o explícito de retorno al país.

Relacionado con este tema, cabe señalar la reciente iniciativa de Colombia de llevar a cabo un servicio de orientación entre los estudiantes que cursan en las Universidades del Viejo Mundo. El mantenimiento de estas relaciones puede redundar en beneficio mismo de los interesados, ya que están al corriente de las oportunidades que les ofrece el mercado de trabajo de su propio país.

ENSEÑANZA DE MECANOGRAFIA POR SISTEMA «SIGHT & SOUND»

«En cuarenta y dos horas se forma un operador de teclados mecanográficos, con una velocidad de trescientas pulsaciones por minuto, con el sistema audiovisual de "Sight and Sound", mientras que para lograr la misma velocidad por el sistema tradicional necesitaría tres años», según informó el director de un centro «Sight and Sound».

El interés de este sistema de aprendizaje lo tradujo en números el señor Casero, al informar de que el 80 por 100 de las mecanógrafas españolas escriben a 140 pulsaciones por minuto, y que con sólo catorce horas de aprendizaje por el sistema audiovisual aumentarían su velocidad de 75 a 100 pulsaciones.

Al funcionar el sistema con reflejos condicionados ante letras y números, pero nunca ante palabras completas, el aprendizaje sirve para cualquier idioma.

El único conocimiento que un alumno del sistema «Sight and Sound» ha de tener para seguir esos cursos es el del alfabeto.

EL DERECHO A LA EDUCACION Y SUS CONSECUENCIAS

El educador francés Louis François ha realizado un estudio sobre las consecuencias de los principios consagrados en la Declaración Universal de Derechos Humanos, a través de la documentación reunida por la Unesco y de las principales recomendaciones adoptadas por la Conferencia General y por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública.

El artículo 26 de la Declaración dice que toda persona tiene derecho a la educación, pero esa democratización de la enseñanza trae consigo la prolongación de la escolaridad y en el plazo de unos diez años la multiplicación por cinco y por diez de los efectivos de la enseñanza primaria y de la secundaria. La Universidad, a compás del progreso científico, se va convirtiendo en una urbe científica. La construcción de edificios, la formación de contingentes nuevos de profesores, su debida retribución, el empleo de los medios audiovisuales producen un incremento fabuloso de los presupuestos destinados a estas atenciones.

Con el acceso a la independencia de muchas naciones cuya tasa de escolaridad era mínima, se produce un descubrimiento que modifica la política escolar de todos los países: la educación estaba considerada como una inversión improductiva y cualquier tipo de actividad agrícola o industrial como más urgente e importante. De pronto, por los progresos de la tecnología, los Gobiernos y las empresas se dan cuenta de la necesidad de personas mejor instruidas y formadas. El desarrollo demográfico duplica también el número de los candidatos a todos los grados de la educación y, finalmente, la incorporación de la mujer a los estudios tiene unas repercusiones insospechadas en el volumen de la demanda educativa.

Son muchos los países de habla española que en los últimos quince años han hecho un esfuerzo sorprendente y el índice de crecimiento de sus establecimientos docentes se sitúa en 6 por 100 para la enseñanza superior, 13 por 100 en la secundaria y 4,5 en la primaria. Sin embargo, el mejoramiento de la calidad de la instrucción es un problema que todavía no ha sido resuelto en la mayoría de los países. Sólo lo será si se considera la educación como la primera de las prioridades, y el señor François opina que sería necesario «transferir los enormes medios destinados al servicio de los armamentos a los sectores de la paz y el desarrollo».

Dentro de la serie «La Unesco y su programa», el trabajo del profesor François ha sido editado como un folleto, ilustrado con numerosos gráficos y fotografías, para que pueda servir de manual de documentación a los miembros del Magisterio y de las organizaciones que benévolamente luchan por el progreso de la educación.

LA REFORMA ESPAÑOLA, ESPERANZA DEL MUNDO

«El director general de la Unesco considera que la reforma de la enseñanza en España es una de las esperanzas de la educación en el mundo», afirmó el señor Bousquet, jefe de la misión pedagógica del citado organismo internacional en nuestro país, en la conferencia que pronunció en el salón de actos de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma, organizada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad barcelonesa.

ESTUDIOS SOBRE LOS NEGROS AMERICANOS EN HARVARD

Con el apoyo de sus estudiantes negros, la Universidad Harvard acordó recientemente la creación de un programa de estudios sobre los negros norteamericanos, que puede terminarse con la obtención de un grado académico. Dicho programa está equiparado a las demás especialidades y abierto a todos los estudiantes. Este plan de estudios fue recomendado por una comisión especial de la Universidad, que venía estudiando este problema durante nueve meses y deliberando con delegados estudiantiles negros. El prestigio de que goza la Universidad Harvard contribuirá, probablemente, a que esta forma de programa de estudios ejerza una amplia influencia. La comisión especial, formada por profesores, trató primeramente de determinar si el programa de estudios sobre los negros norteamericanos podía ser reconocido como especialidad plena, llegando a la siguiente conclusión: «Se trata de veinticinco millones de personas de nuestro pueblo que tienen su propia historia, su propia cultura y sus propios problemas. No cabe duda de que el estudio de todas las cuestiones relativas a los negros de Norteamérica es una tarea legítima y urgente. La comisión hizo un llamamiento a la Universidad para que en el mes de septiembre tenga nombrados a diez especialistas en historia, sociología, ciencias de administración, economía, literatura y arte negros. Los estudiantes negros, si bien no tendrán un derecho de voto en el nombramiento de dichos especialistas, estarán representados en la comisión de nombramientos. El programa de estudios permitirá a los estudiantes cursar estudios afroamericanos como especialidad principal, tal como se venía haciendo,

por ejemplo, sobre estudios iberoamericanos, física o estudios ingleses.

ANALFABETISMO: AUMENTO DE LAS CIFRAS ABSOLUTAS

El número de adultos en el mundo mayores de quince años que han recibido una instrucción pasó de 878 millones hacia 1950 a un total de 1.141.300.000, anotándose, sin embargo, el progreso de las cifras absolutas de analfabetismo, debido al ritmo creciente de desarrollo demográfico. Iberoamérica figura en lugar destacado en los cuadros relativos a la proporción del producto nacional bruto dedicado a la educación. Las conferencias internacionales convocadas bajo los auspicios de la Unesco recomendaron que el 4 por 100 del producto bruto de la renta nacional fuera invertido en la enseñanza, pero esta proporción ha sido rebasada por un buen número de países hispanoamericanos: Costa Rica, 4,9 por 100; Cuba, 7,5; Panamá, 4,8; Bolivia, 4,3; Chile, 4,8; Perú, 4; Uruguay, 4,2, y Venezuela, 4,5 por 100. La Argentina, por otro lado, si se tienen en cuenta los gastos de la enseñanza privada, alcanza el 4 por 100 del producto bruto de la renta nacional; Chile, 6,1, y Venezuela, 5,4 por 100.

Entre 1950 y 1966, la mayoría de los países iberoamericanos triplicaron los efectivos de la enseñanza primaria, anotándose cifras extraordinarias en algunos casos, como Méjico, que pasa de 2.666.390 alumnos a 7.772.257 alumnos de primaria; Brasil tenía en 1950 unos 3.784.000 alumnos y pasa a 10.695.391 alumnos de primaria quince años después.

NUEVO INSTITUTO TECNOLOGICO DE DIRECCION DE EMPRESAS EN MILAN

La Organización Económica de Cooperación y Desarrollo (OCSE) ha aceptado el ofrecimiento del Gobierno italiano para instalar en la ciudad de Milán el «International Institute for the Management of Technology», creado en septiembre de 1969. Por tanto, dentro de pocos meses comenzará a funcionar en un antiguo palacio del Corso Magenta de dicha capital, el nuevo Instituto cuya actividad será particularmente importante para el desarrollo de la tecnología y sus aplicaciones en la industria y en la administración.

El Instituto Tecnológico tendrá principalmente el doble objetivo:

1. Favorecer el desarrollo de las tecnologías más avanzadas, examinando sus posibilidades concretas de aplicación en el campo industrial, comercial y administrativo.

2. Organizar cursos de alto nivel, que permitan a los jóvenes empresarios, públicos y privados, conocer dichas tecnologías y divulgar su aplicación en sus sectores particulares.

Las principales materias de su «currículum» serán:

1. Estudio de los tipos más eficientes de gestión de las empresas industriales y de las empresas públicas, basados en la moderna tecnología.

2. Estudio de la incidencia de la tecnología en las actividades económicas.

3. Gestión del proceso tecnológico, sobre todo en cuanto se refiere a la selección de proyectos, gestión de la investigación y el desarrollo y aplicaciones prácticas de la tecnología.

Basados esencialmente en el principio del análisis del riesgo y en las teorías de las decisiones y del destino de los recursos, el Instituto organizará cursos informativos, cursos avanzados, cursos regulares y programas de investigación.

Su programa comprende:

1. *Cursos informativos*, de una duración aproximada de dos semanas, sobre problemas generales de la dirección de empresa y sobre algunos problemas más específicos, de interés general, como el uso en las empresas de los elaboradores electrónicos o los problemas inherentes al desarrollo de las empresas multinacionales.

2. *Cursos avanzados*, de duración de cuatro a seis semanas, sobre problemas específicos como: técnicas de decisión, técnicas de previsión y planificación, investigación operativa con eventuales aplicaciones concretas (dirección, transporte, comunicaciones, etc.), control numérico de la producción, sistemas informativos, técnicas de óptimos, etc.

3. *Cursos regulares* (año académico), con un panorama de las modernas técnicas de dirección en el campo de las innovaciones tecnológicas. Serán encomendados a un cuerpo de docentes de renombre internacional, que formará el núcleo del Instituto.

4. *Programas de investigación*, que podrán extenderse a todos los aspectos de la actividad del Instituto, completándola con el estudio de específicos problemas aplicados.

Para el primer año de funcionamiento del Instituto, han sido previstos solamente el desarrollo de los cursos informativos y de los cursos breves, para, en base a la experiencia adquirida, estructurar del modo más profundo y eficaz posible la actividad central del Instituto de los cursos regulares.

Podrán tener acceso a los cursos del Instituto los investigadores de ciencia pura o aplicada; los dirigentes, sobre todo de empresas industriales básicas; los administradores de entidades públicas y privadas; los profesores de ciencia o de gestión empresarial de las Universidades o de las escuelas especiales.

Los candidatos que, además de su título universitario, necesitarán tener alguna especialización, así como hablar correctamente por lo menos tres idiomas, serán rigurosamente seleccionados entre los pertenecientes a los países miembros de la OCSE. El número de alumnos será inicialmente de 50 (entre los treinta y cinco y los cuarenta y cinco años), que aumentará en los años sucesivos conforme se vayan ampliando las instalaciones del Instituto. Durante los cursos residirán en Milán, dedicándose «full time» a su estudio. Al finalizar los cursos, que, según los casos, podrán durar uno o más años académicos, y superadas las diversas pruebas de suficiencia, recibirán el correspondiente diploma.

Por último, se prevé que el Instituto podrá comenzar sus actividades en otoño de 1970.

INCREMENTO DE UNIVERSITARIOS EN IBEROAMERICA

Si en todas las naciones la Universidad recibe un impulso extraordinario, en Hispanoamérica puede decirse que el movimiento adquiere proporciones insospechadas. Baste indicar que en 1966 se cifraban los estudiantes de nivel superior, por cada 100.000 habitantes, del modo siguiente: Costa Rica, 487 estudiantes; Cuba, 432; República Dominicana, 180; El Salvador, 124; Guatemala, 199; Honduras, 113; Méjico, 338; Nicaragua, 202; Panamá, 582; Argentina, 1.092; Bolivia, 355; Brasil, 217; Chile, 630; Colombia, 268; Ecuador, 301; Paraguay, 205; Perú, 423; Uruguay, 629; Venezuela, 537, y España, 488.

La producción de libros subió rápidamente entre 1966 y 1967, pasando de 460.000 títulos a 478.000 títulos. España publicó 19.380 títulos, figurando entre los diez países ma-

yores productores del mundo. En Iberoamérica se registraron cambios importantes, y Cuba produjo 748 títulos, Méjico, 4.558; Argentina, 3.645; Chile, 1.556; Perú, 985; Colombia, 709, y Uruguay, 341 títulos.

SEMINARIO CHILENO - CUBANO DE EDUCACION

Un seminario chileno-cubano sobre educación se ha celebrado recientemente en La Habana, con la participación de cerca de cien profesores y maestros chilenos y un grupo de educadores cubanos.

Este seminario prolongó sus labores hasta el 26 de febrero.

Para este seminario se ha confeccionado un amplio programa de trabajo que abarca el sistema nacional de educación hasta la enseñanza superior.

El seminario tiene como objetivo fundamental un intercambio de información que permita un mutuo aprovechamiento de las experiencias.

EL CENTRO EDUCATIVO CALMECAC

Los servicios europeos de construcciones escolares han recibido con interés el estudio publicado por el Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONESCAL), con sede en Méjico, referente al diseño de una escuela secundaria técnica experimental destinada a las zonas suburbanas de Iberoamérica.

CALMECAC es el título del trabajo de referencia y presenta una unidad experimental del ciclo básico de la educación media, que se halla en funcionamiento en el municipio de Netzahualcóyotl, en el límite oriental del Distrito Federal de Méjico. Cuenta el municipio con 135.000 habitantes, de los cuales más de la tercera parte han llegado directamente del medio rural, otro 30 por 100 son personas desplazadas del Distrito Federal y el conjunto está sometido a un ritmo acelerado de crecimiento. Los planes urbanos prevén una población futura de la zona de 500.000 habitantes.

La originalidad del proyecto estriba en que en un solo edificio se agrupan las modalidades de la enseñanza técnica y de la capacitación para el trabajo. La escuela tiene una capacidad de 1.640 alumnos, distribuidos en tres turnos. El matutino, correspondiente a la enseñanza secundaria técnica, tiene un cupo de 640 estudiantes, distri-

buidos en 16 grupos de 40 alumnos que aspiran a la formación de técnicos de nivel medio, con un programa de tres años de estudios. Los cursos vespertino y nocturno, para 500 alumnos cada uno, se han programado para atender a la población trabajadora de la zona comprendida entre los once y los veintinueve años de edad, enseñándose carreras cortas de capacitación para el trabajo industrial de un año de duración.

No sólo se han tenido en cuenta experiencias muy variadas en los diferentes países hispanoamericanos, sino que además CONESCAL, en la preparación del diseño, realizó encuestas sobre la situación economicosocial del medio, sobre las posibilidades de desarrollo, sobre el nivel cultural de la población, sobre la situación de la enseñanza primaria y las necesidades de entrenamiento industrial.

De ahí que este estudio pueda ofrecer conclusiones generales aplicables al conjunto de Iberoamérica y pueda ser un término de referencia para todas las autoridades empeñadas en resolver los graves pro-

blemas de la educación presente. La importancia de las inversiones en edificios escolares exige el empleo de las técnicas más depuradas. Se estima, por ejemplo, que en 1965 se edificaron en Iberoamérica unas 30.000 escuelas para la enseñanza media, y aun cuando esas cifras representan un incremento del 74 por 100 sobre las registradas en 1956, todavía quedan muchas aulas en regular estado y un buen porcentaje carecen de las condiciones adecuadas para el cumplimiento de los nuevos programas de estudios.

CIFRAS SOBRE MEDIOS DE COMUNICACION

Según el anuario estadístico de la Unesco, 1969, en el mundo entero se pasó de una tirada total de 348 millones de ejemplares de periódico en 1966 a 359 millones de ejemplares en 1967. Méjico registra el mayor incremento en las cifras recogidas en el anuario: de 2.719.000

ejemplares producidos en 1960 pasó a 4.296.000 en 1962. En cuanto a los periódicos disponibles por cada mil habitantes, Argentina figura con 169 en 1962; Uruguay, con 185; Méjico, 109; Chile, 131; Venezuela, 96, y Colombia, 50 ejemplares.

Existían en el mundo entero en 1967 unos 634 millones de receptores de radio, con un aumento de 33 millones sobre el año anterior. Entre otras cifras podemos destacar que por cada 1.000 habitantes existen 239 receptores en Méjico, 347 en Argentina, 115 en Colombia, 145 en Ecuador, 359 en Uruguay, 179 en Venezuela y 222 en España.

Por su lado, la televisión sigue en ascenso, y de 198 millones de aparatos receptores en 1966 pasamos a 214 millones en 1967. De ese total, los Estados Unidos poseen 78 millones; Japón, 20.016.000; Francia, 8.316.000, y España, 2.685.000 aparatos de televisión. En Iberoamérica encontramos a Argentina con 1.900.000 receptores de televisión, Brasil, 2.500.000; Méjico, 1.792.000; Cuba, 575.000; Colombia, 400.000, y Venezuela, unos 700.000 aparatos receptores de televisión.

6. Bibliografía

La educación actual. Problemas y técnicas. Sociedad Española de Pedagogía. Instituto San Jasé de Calasanz, del CSIC. Madrid, 1969, 658 pp.

A los cuatro años de haberse celebrado en Salamanca el III Congreso Nacional de Pedagogía se reunió en Pamplona el IV Congreso, del 28 de octubre al 3 de noviembre de 1968. Sus trabajos se publican ahora, gracias a la Sociedad Española de Pedagogía y al Instituto San José de Calasanz, en un grueso volumen prologado por el profesor García Hoz, presidente del Congreso. Según se lee en esta introducción, no se trata de un «libro de actas», sino de «una obra de colaboración en la cual los diversos autores han trabajado de acuerdo con un plan preestablecido que asegura la unidad al conjunto de la obra». En lugar de la «clásica división del proceso educativo» en tres etapas se ha tomado «como criterio de distribución las diferentes técnicas que concurren en la educación completa del hombre»: organización, didáctica, orientación, diagnóstico y educación especial, precedidas por una visión de conjunto de los problemas de la investigación pedagógica.

El enunciado general («La educación actual: problemas y técnicas») supone ciertas limitaciones, pero también abre amplios horizontes y dirige la atención a lo más interesante y candente en el momento presente, a cuestiones que van desde «Desarrollo, educación e investigación» (A. González Álvarez) e «Investigación pedagógica y práctica educativa» (E. Planchard) hasta «La educación de niños inválidos» (M. Siguán) y «El aprovechamiento social y personal del bien dotado» (A. del Pozo). El volumen se presta poco a «resúmenes»; él mismo constituye un resumen de preocupaciones e

ideas actuales. Figuran en él 28 autores con 33 trabajos—F. Secadas, con tres; V. Arroyo y A. de la Orden, con dos—, agrupados en las siguientes secciones: Investigación pedagógica, Diagnóstico pedagógico, Orientación escolar y profesional, Enseñanza y aprendizaje, Organización pedagógica, Educación especial y Problemas generales de la educación, su proyección en España. No faltan los estudios comparativos («La crisis de la Universidad», por J. Tusquets; «La orientación escolar», por T. Villar) ni los históricos («La secularización docente en España», por E. Redondo; «Metodología de la investigación histórica de la educación», por J. Ruiz Berrio). Otros trabajos se refieren a temas tan actuales como el rendimiento social de la educación (R. Díez Hochleitner), economía y educación (P. Guzmán), la educación permanente (A. Buj Gimeno), la educación general básica (R. Medina), enseñanza y cibernética (M. A. Febrero), enseñanza en equipo, formación del profesorado, etc.

Al final de la obra se citan, además de las 236 comunicaciones presentadas, las conclusiones del Congreso, que reproducimos a continuación en forma abreviada.

1. La investigación pedagógica debe ser objeto de una planificación y de una coordinación de personas y equipos.

2. La planificación y coordinación corresponde al Instituto de Pedagogía del CSIC.

3. El desarrollo de las aptitudes necesarias para colaborar en la investigación pedagógica debe encontrar espacio suficiente en los planes de estudio del profesorado y en los del perfeccionamiento permanente del profesorado en ejercicio.

4. La amplitud y naturaleza de la investigación pedagógica aconse-

jan la creación de Facultades de Ciencias de la Educación.

5. El Congreso recomienda la coordinación entre equipos de investigadores y profesores en los proyectos de investigaciones pedagógicas.

6. El Congreso llama la atención para que en la programación del desarrollo económico y social se ponga especial acento en las inversiones consagradas a la educación y a la investigación.

7. Se debe crear el Cuerpo Nacional de Orientadores Escolares.

8. La Administración y otras entidades deben poner en marcha centros regionales y provinciales de orientación escolar.

9. Se hace urgente coordinar los campos de actuación de las diversas instituciones y especialidades que confluyen en la Orientación Escolar y Profesional.

10. La Sociedad Española de Pedagogía promoverá la represión del intrusismo en las actividades de Orientación Escolar y Profesional y estimulará las investigaciones básicas para el efectivo desarrollo de la actividad orientadora.

11. La Orientación Escolar y Profesional en todos los centros docentes deberá ser financiada por el Estado.

12. Se propone la creación de un centro que estudie la movilidad de los puestos de trabajo y profesiones liberales.

13. Entre los contenidos de la Enseñanza Primaria y Media debe figurar una educación tecnológica que compense el carácter predominantemente teórico de la actual educación.

14. Se recomienda la aplicación de los métodos personalizados, de individualización y socialización.

15. Se recomienda a los profesores favorezcan en los alumnos la adquisición de técnicas de estudio personal.

16. La planificación de la educación debe realizarse mediante la colaboración técnica de pedagogos, sociólogos y economistas.

17. La Delegaciones Provinciales de Educación deben estar dotadas de un carácter técnico-pedagógico y ser desempeñadas por personas tituladas en Ciencias de la Educación.

18. Una renovación didáctica eficaz exige efectuar un cambio profundo en la estructura y organización de los Centros de enseñanza, aplicando el caudal de conocimientos y experiencias procedentes de la ciencia de organización general de empresas.

19. Es necesario considerar los problemas de carácter social e instructivo de las zonas bilingües españolas.

20. La educación general básica, de seis a catorce años, debe ser igual y obligatoria para todos.

21. Hasta tanto se puedan instituir los centros de educación básicos, se impone una estrecha colaboración entre los Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria y Centros de Enseñanza Media. Es preciso que la planificación escolar atienda a la debida comarcalización geográfica de los centros.

22. La promoción de alumnos debe hacerse con un carácter predominantemente orientador y de ayuda.

23. Es urgente planificar un sistema de educación permanente.

24. Es preciso planificar adecuadamente la educación preescolar por considerarse fundamental.

25. En todo proyecto legislativo referido a la educación especial debe considerarse el período de escolaridad en función no de su edad cronológica, sino de su desarrollo personal.

26. En los planes de educación y desarrollo y en los programas de investigación pedagógica debe atenderse a la educación especial para el aprovechamiento de los bien dotados.

27. Los Centros de Educación Especial deben ser organizaciones abiertas de tipo familiar.

28. La dirección, personal e inspección de Centros de Educación Especial debe tener la titulación adecuada.

29. La atención dedicada a la Educación Especial de Ciegos debe ampliarse de manera efectiva a la educación de ambliopes.

30. Debe organizarse de forma adecuada el cuidado que reclama la frecuencia creciente de inadaptados en poblaciones de inmigrantes y de aluvión.

31. Es necesario introducir en los cuadros facultativos que intervienen en las actividades judiciales y penitenciarias a los profesionales de la Pedagogía, Psicología, Sociología y Psiquiatría.

32. Dada la importancia de su colaboración, particularmente en la Educación Especial, deben establecerse a nivel universitario los estudios de Asistencia Social.

En el trabajo de V. García Hoz, que cierra esta obra de colaboración («La educación en la sociedad pos-industrial»), se señalan los objetivos alcanzados desde el III Congreso Nacional de Pedagogía: reforma de la Sección de Pedagogía, supresión de toda actitud discriminadora en los derechos del título de licenciado en Filosofía y Letras, implantación de los estudios de Psicología como especialización autónoma, planeamiento de los estudios del Magisterio sobre la base del bachillerato superior y comienzo de los servicios de orientación en las instituciones escolares. Otros objetivos están por alcanzar, por lo que el IV Congreso reafirma unas conclusiones aprobadas en el anterior:

a) Es necesaria la promulgación de una ley de bases de todo el sistema escolar, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora. La exigencia de evolución y universalización de la enseñanza hace necesaria una meditada planificación de realizaciones y actividades educativas en todos los niveles.

b) Se postula la inclusión de la especialidad docente en los últimos años de las Licenciaturas de Letras y de Ciencias.

c) Se reclama una actitud positiva y alentadora a toda libre iniciativa de los centros de enseñanza para la experiencia pedagógica.

d) Conviene fomentar la creación de centros docentes de ensayo que pongan a prueba la legislación escolar antes de ser definitivamente promulgada.

«La educación actual: problemas y técnicas» es una buena prueba del nivel alcanzado en España por las Ciencias de la Educación y por sus cultivadores.—ZOLTÁN A. RÓNAL.

MAGER, ROBERT F.: *Vers une définition des objectifs dans l'enseignement*. Gauthier-Villars. París, 1969, 60 + VIII pp.

Según el propio autor nos advierte, la presentación de esta obra difiere mucho de la adoptada por la mayoría de los libros que hemos le-

do. Una somera ojeada al pequeño y pulcro volumen nos convence de la veracidad de tal aserto. La obra de Mager, fechada en Palo Alto (California), comienza con nada menos que tres prefacios (uno de su adaptador francés G. Décote, profesor agregado en París-Nanterre; otro de J. B. Gilpin, profesor asociado en Richmond, Indiana, y un tercero del mismo autor) y termina con un «autotest» consistente en treinta preguntas. Si el lector comete sólo siete errores o menos, la lectura del libro ha terminado. Si falla en más de siete respuestas, se le recomienda que vuelva a repasarlo a partir de la página 10. Por otra parte, el texto propiamente dicho está impreso en las páginas de la derecha, a la izquierda se hallan, en cursiva, informaciones complementarias no esenciales para los fines propuestos. A menudo se formulan preguntas a pie de página, y de las respuestas dadas por el lector depende dónde debe continuar la lectura. De esta manera, dice Mager, el texto se adapta a las necesidades de cada uno y el lector «no se distrae» con explicaciones superfluas.

La prolongación de la escolaridad, la afluencia de estudiantes a los centros docentes, la necesidad de reorganizar los ciclos de enseñanza y la educación permanente exigen el replanteamiento de los métodos didácticos, de la orientación y del análisis de aptitudes. En estas circunstancias la obra de Mager es particularmente estimulante y tiene el raro mérito de ser, a la vez, preciso, claro y, sobre todo, práctico. No se trata de un conjunto de reflexiones sobre problemas educativos o métodos de enseñanza, sino de una cuestión tan limitada como fundamental: de los objetivos de la enseñanza. Pero tampoco pretende fijar los objetivos deseables y justos, sino describir la manera de realizar la elección de los objetivos, de fijar el nivel mínimo y de evaluar los resultados.

En todo ello maneja el autor preferentemente tres conceptos: *conducta* (toda actividad manifestada por el alumno), *conducta final* (actividad que el docente desea ver realizada en el momento de terminar su influencia sobre el alumno) y *criterio* (medio para evaluar la conducta final).

Las ideas de Mager sobre la definición de los objetivos didácticos se pueden resumir en los siguientes puntos:

1) Un objetivo didáctico debe definir el resultado que se espera conseguir con la enseñanza y no sim-

plemente describir el contenido de un curso o programa.

2) Para definir correctamente un objetivo hace falta hacerlo en términos de conducta (actividad del alumno con la que probará la consecución del fin).

3) El objetivo definido de la manera más útil es aquel que mejor comunica la intención pedagógica de la persona que lo ha fijado (necesidad de hacerlo por escrito y distribuirlo entre los alumnos).

4) La conducta final se determina por la indentificación y denominación del acto observable aceptado como prueba por la descripción de las condiciones en que la conducta debe manifestarse y por la definición de los criterios de una actividad aceptable.

La obra nos parece, ante todo, un saludable ejercicio de disciplina mental, hartamente necesaria en nuestro tiempo. El lector (sobre todo el europeo, echará de menos las citas de «autoridades» y la bibliografía—sólo se recomiendan dos obras americanas sobre objetivos educacionales—, y muchas afirmaciones le parecerán evidentes, algunas incluso perogrulladas. Pero después de haberse equivocado o al menos vacilado alguna vez en sus respuestas, se convencerá de que vale la pena seguir el hilo de las reflexiones. El mayor acierto de Mager consiste en que estimula constantemente con sus preguntas la participación activa del lector. La obra se dirige ante todo a los docentes, pero su lectura será provechosa para todos los que se interesan por los problemas de la adquisición y transmisión de conocimientos.—ZOLTÁN A. RÓNAI.

Le facteur résiduel et le progrès économique. Groupe d'étude sur les aspects économiques de l'enseignement. Paris. OCDE, 1964, 311 páginas.

El secretario general de la OCDE, en el prefacio del presente libro, expone cómo dicho Organismo fijó como objetivo de crecimiento económico un aumento del 50 por 100 del producto nacional bruto, durante el decenio de 1960-1970, en los veinte países miembros.

Para algunos de estos países este objetivo era fácil conseguir, si se tenían en cuenta los resultados obtenidos en la década anterior, pero para otros países era más difícil, y en muchos casos implicaría nuevas orientaciones para llegar al deseado crecimiento económico.

Los economistas encargados de elaborar la política gubernamental

estudiaron fundamentalmente los factores que condicionan la expansión económica y determinan su ritmo. Durante mucho tiempo observaron que los factores tradicionales de «trabajo» y «capital» no eran suficientes para determinar el crecimiento económico de algunos países. La enseñanza, la investigación, los conocimientos y el desarrollo constituían otros aspectos de crecimiento que era preciso tener en cuenta para valorar exactamente el progreso económico. A este nuevo concepto, distinto del trabajo y capital, se le dio el nombre de «factor residual», «inversiones en recursos humanos» o «tercer factor».

A partir de aquí se admitieron las ventajas políticas y sociales de una buena instrucción. Pero era necesario conocer en qué medida las inversiones destinadas a educación constituían el crecimiento económico. ¿Podría aislarse y valorarse la contribución aportada por los conocimientos? ¿Era posible determinar las necesidades en materia de educación, de investigación y de desarrollo para obtener los objetivos deseados en el crecimiento económico? ¿Mide, realmente, el «factor residual» la contribución de la educación en el crecimiento económico o existen otros factores aún desconocidos que son la causa de este crecimiento?

A todas estas preguntas trata de contestar el presente volumen, que recoge las opiniones de economistas especializados en crecimiento económico e inversiones educativas. Contiene una introducción de John Vaizey y cuatro partes. La primera trata de «La medida de la contribución de la enseñanza (y del «factor residual») al crecimiento económico», por el economista Edward F. Denison. Es un estudio del crecimiento económico en los Estados Unidos, y tenía por objeto contestar a tres puntos fundamentales: cuáles han sido en los pasados años (1909-1929 y 1929-1957) los factores de crecimiento económico en dicho país; qué tasa de crecimiento podría esperarse del futuro (1960-1980), si no se toma ninguna medida particular para que aumente el crecimiento económico, y cuál sería el resultado cuantitativo, sobre la tasa futura de crecimiento, de las diferentes medidas a tener en cuenta.

Desde 1929 a 1957 cinco factores estimularon dicho crecimiento. Entre ellos la prolongación de la escolaridad obligatoria y el progreso de los conocimientos. De los factores que modificarán favorablemente la tasa de desarrollo económico en 1980, uno será la extensión de la escolaridad en un año y medio, para

todas las personas que terminen sus estudios desde 1962 a 1980; otro, mejorar la calidad de la enseñanza. También propone la prolongación del año escolar, con una duración de ciento setenta y ocho a ciento noventa y tres días de clase, para las enseñanzas primaria y media.

Está reconocido que el nivel de instrucción de la población activa de un país es un elemento determinante del nivel y de la tasa de crecimiento de la producción por persona y persona-hora, pero es difícil aún estar de acuerdo sobre la importancia de este factor y el modo de determinarlo. El aumento del número de personas instruidas puede acelerar el avance de los conocimientos relativos a la producción y, como consecuencia, al crecimiento de productividad. Según sus estimaciones, la contribución del progreso de los conocimientos a la tasa de crecimiento económico en Estados Unidos, desde 1929 a 1957, representó un 20 por 100 de la tasa de crecimiento del total de la renta nacional real y en un 36 por 100 de la renta nacional real por persona activa.

Muy interesante es la serie de datos comparativos entre los años de escolaridad de las personas que integran la población activa, el nivel de ocupación, el crecimiento económico y la renta nacional. Relaciona también el desarrollo de la enseñanza, por una parte, y el ritmo del progreso de los conocimientos y su influencia en el crecimiento económico, por otra. Analiza dos países europeos, Reino Unido e Italia, empleando los mismos métodos que le llevaron a las conclusiones referidas a su país, en la parte que se está comentando.

«Crecimiento económico y progreso técnico. Un ensayo de análisis de secuencias», es el trabajo de la segunda parte, desarrollado por Ingvar Svennilson, de la Universidad de Estocolmo. La tercera parte, bajo el título «Un modelo de planificación de las necesidades de enseñanza en función del desarrollo económico», está tratada por los economistas Jan Tinbergen y H. C. Bos. Ambos artículos tratan de economía matemática, planteando en el primeramente citado una tentativa de análisis de los problemas de crecimiento en función del progreso técnico, en términos de análisis marginal y según los principios de la teoría keynesiana de ahorro-inversión. El análisis secuencial permite la diferenciación, entre las cualidades heredadas del sistema de producción, por una parte, y el mecanismo del mercado que evoluciona en esta dirección durante un año

dado, por otra. En el tema expuesto por los profesores Tinberge y Bos, examinan un número de variantes primitivas más simples, así como otras más profundas. El objeto de este modelo es presentar una unión entre la expansión económica y el desarrollo del sistema de enseñanza de un país dado.

La cuarta parte, presentada por John Vaizey, «Hacia una nueva economía política o ciertos aspectos de la ciencia económica vistos a la luz de los conceptos de "recursos humanos" y algunos problemas que implican», la inicia con una serie de interesantes preguntas que desarrolla a través del texto. ¿Qué causas determinan el crecimiento económico: la evolución de la tecnología, la acumulación del capital físico, la cualificación de la mano de obra, el nivel de educación general del pueblo? El crecimiento económico de Gran Bretaña ha sido debido a los tres últimos factores recientemente citados; el de la URSS, según la mayoría de los especialistas, a la acumulación del capital físico; Estados Unidos debe su desarrollo a la técnica; Japón, a la cualificación de la mano de obra; los países escandinavos, al nivel de instrucción de su pueblo. Por tanto, Vaizey llega a formular que el progreso económico dependerá de una acción combinada de estos cuatro factores conjuntamente.

Aunque parece ya demostrado que la enseñanza contribuye en gran porcentaje al crecimiento económico, este economista se pregunta si cualquier tipo de enseñanza (no será lo mismo para el progreso una escuela de budistas, una escuela «progresista vegetariana» americana o un instituto técnico) o sólo una educación que forme parte de un plan de desarrollo económico y social conseguirá los resultados positivos y deseados del progreso económico en los países de la OCDE.

Al final de cada una de las partes citadas, una serie de economistas y especialistas hacen observaciones y críticas de los estudios presentados. Termina el libro con un resumen de los debates sobre esta interesante contribución de la educación al crecimiento económico.—C. BORRERO.

HARDE, SIERSLEBEN y WOGATZKI: *Lernen im Vorschulalter*. Hermann Schroedel Verlag, Hannover, 1969, 86 pp.

Ideales tan en boga en nuestro tiempo como la «democratización de la enseñanza» y la «igualdad de

oportunidades» no se dejan realizar con medidas tan sólo administrativas y económicas. La experiencia demuestra que los niños procedentes de ambientes económica y culturalmente menos favorecidos entran en la competencia de la vida escolar con una notable desventaja, sobre todo en lo que se refiere al dominio del lenguaje, facilidad de expresión y espíritu competitivo. Por otra parte, los estudios experimentales realizados sobre el desarrollo de la inteligencia (Bloom) prueban la importancia de los años preescolares: la inteligencia medida a los diecisiete años de edad está ya desarrollada en un 40 por 100 a los cuatro. Todos los trabajos coinciden en la influencia favorable del medio ambiente sobre el desarrollo de la inteligencia y ponen de relieve que cuanto más pronto aumentan los estímulos, tanto mayor es la ganancia. Si se quiere dotar efectivamente de iguales oportunidades a sectores amplios de la población, se necesita una labor preparatoria bien planteada con niños en edad preescolar. Tal plan fue elaborado por un grupo de psicólogos y pedagogos en la ciudad germano-occidental de Hannover, donde funcionan ya ocho centros-piloto. Niños de tres a seis años participan allí en un programa concebido, principal, mas no exclusivamente, como de «desarrollo lingüístico», acudiendo dos o tres veces a la semana. El presente volumen, titulado «Aprendizaje en la edad preescolar», informa sobre las bases teóricas del trabajo desarrollado, recoge las experiencias y brinda, al mismo tiempo, un instrumento de trabajo para empresas similares. Ha de tenerse en cuenta que frente al 90 por 100 de Bélgica y Francia, sólo un 30 por 100 de los niños alemanes de la República Federal disponen de plaza en un jardín de la infancia. Así, al llegar a la edad escolar, ingresan en la enseñanza primaria dispuestos, pero no preparados, lo que, por una parte, afecta a su aprovechamiento, y, por otra, produce dificultades de conducta.

Los fines concretos, principios y formas de trabajo son tratados sistemáticamente por Rolf Wogatzki. Como fines principales se señalan:

a) Mejorar la capacidad de razonamiento y la expresión lingüística.

b) Favorecer el desarrollo social y emocional (confianza en sí mismo, autodisciplina, afán de saber).

c) Equilibrar el déficit de experiencias y brindar oportunidades de vivencias de éxito.

La realización exige un tratamiento individual, señalando fines concretos de acuerdo con la situación de cada niño y concediendo gran importancia a toda la interacción maestro-niño. El factor «lenguaje» es de la mayor trascendencia. Importa todo lo que el maestro dice, así como la manera de decirlo. Por afán de preparar al alumno el programa no debe sobrepasar su capacidad de rendimiento fisiológico y psicológico. Han de alternar el trabajo y el recreo, el control y la libertad, la receptividad y la creatividad. Pero tampoco se debe caer en el defecto de plantear exigencias excesivas al maestro. El aprendizaje no planificado no es sólo inevitable, sino también deseable.

Entre las formas de trabajo se enumeran la observación, ordenación de figuras y objetos, comprensión de secuencias lógicas, representación de lecturas, trabajo con tacos de madera, dibujo y pintura, construcción de cuadros con elementos dados, confección de «libros personales», educación musical (escucha, acompañamiento motórico), escenificación teatral y ocupación libre. Para cada forma de trabajo se hacen indicaciones sobre el desarrollo, material necesario, tiempo empleado y locales.

La parte final está dedicada a los contenidos didácticos. Se acepta el hecho del egocentrismo del niño en la edad preescolar y se elige como punto de partida al yo y sus papeles sociales. Luego se presta atención a la naturaleza circundante (flora y fauna, estaciones del año) y a fenómenos de la experiencia diaria directa (tráfico). Se concede importancia a que el niño se forme una imagen positiva de los detentadores de la autoridad (padres, maestros, etc.) y no vea en ellos tan sólo factores que limitan su libertad. La valiosa y sugestiva obra se completa con una breve bibliografía, principalmente alemana, sobre fundamentos de la educación preescolar, psicología del niño y del grupo infantil en la edad preescolar, así como sobre cuestiones didácticas y metodológicas.—ZOLTÁN A. RÓNAI.

LAHERA CLARAMONTE, J.: *Introducción a la didáctica de la física*. Editorial Vicens-Vives, Barcelona, 1968, 372 pp. y 225 figuras.

Este libro constituye el primer intento serio realizado por un autor español para lograr un nuevo enfoque didáctico en la enseñanza de la física. En él se conjuga una am-

plia introducción a la didáctica de la física, en la que se pasa revista a los supuestos metodológicos fundamentales, con su aplicación a los casos concretos que se estudian.

Aunque la intención del autor es la de lograr un libro que se ajuste plenamente al nuevo plan de estudios en las escuelas normales, no sólo lo consigue al dar en la exposición de las materias que se tratan un nivel adecuado para la formación del futuro maestro, sino que logra además una amplia proyección didáctica, que constituye una valiosa ayuda para todo docente, ya que en él se enfoca la enseñanza de la física según las tendencias pedagógicas más modernas.

Podemos afirmar sin género de dudas que es un libro de gran valor—por el nivel de conocimiento y forma de presentarlos—y especialmente útil en la formación del profesorado que ha de impartir la educación básica, y lo que es más aún, constituye un verdadero libro de consulta, que creemos imprescindible en los centros docentes de este nivel educativo.

El valor del libro que comentamos queda plenamente justificado, simplemente, con enumerar las principales características que en él se acusan:

Rigurosa ordenación y estructuración del texto, lo que permite una lectura amena y una fácil asimilación del contenido. Destaca en ello la nueva ordenación de los conceptos físicos que en él se exponen, incorporándose a las modernas tendencias didácticas de la física.

Su elevado valor didáctico, ya que no se contenta con enunciar y exponer unos aspectos de didáctica general, sino que hace un desarrollo metodológico, aplicando los distintos principios a las cuestiones tratadas. Es tal la importancia que a este punto da el autor, que a su desarrollo dedica los ocho primeros capítulos del libro.

La gran proyección escolar, que se logra mediante la innumerable serie de experiencias sencillas—pero claras e inteligentemente desarrolladas—aplicables en el desarrollo de un programa escolar de física.

El mínimo e imprescindible aparato matemático, de modo que la obra resulta muy conceptual e intuitiva.

La profusión de esquemas, dibujos y fotografías, en los que se destaca su enorme claridad y sencilla interpretación.

La actualidad y cariño con que el autor ha tratado temas como la televisión, meteorología escolar, mo-

tores propulsores en avión, cohetes especiales, etc., y dentro del campo de la didáctica, la consideración de las tendencias actuales en la enseñanza de la física.

El nivel de conocimientos que aporta, ya que logra elevar los conocimientos adquiridos a nivel de bachillerato superior, revisando los conceptos básicos y polarizando la atención en la vertiente didáctica.

La valiosa colección de problemas que acompaña a cada capítulo. Se han seleccionado de forma que no sólo constituyen un poderoso auxiliar como ejercicios prácticos, sino que además son verdaderas aplicaciones a problemas reales, lo que les confiere un elevado valor didáctico.

El contenido del libro está dividido en 30 capítulos; los ocho primeros constituyen una verdadera introducción a la didáctica de la física. Algunos temas tratados son, por ejemplo, la aplicación de las teorías científicas en la enseñanza de la física, los métodos y modalidades de experimentación, el vocabulario científico, la representación e interpretación de datos experimentales, los recursos didácticos en el aprendizaje de la física, lecturas de difusión científica y técnica, recursos audiovisuales, etc. En particular, se consideran las modalidades de experimentación y selección de trabajos prácticos y se discuten las características y organización de un laboratorio escolar. También es objeto de estudio el programa de física en una enseñanza básica, con aspectos como los criterios de amplitud, selección y ordenación de los conceptos físicos. El autor estudia las características y posibilidades del descubrimiento científico y en este sentido pasa revista a la evolución histórica de la física. Dentro de estos primeros capítulos cabe señalar el octavo, en el que se exponen las tendencias actuales en la enseñanza de la física, tales como el proyecto PSSC y las recomendaciones de la OCDE.

Sin ánimo de reseñar totalmente la obra, sí cabe señalar que nos encontramos con capítulos dedicados a metrología escolar (con actividades de interés preferentemente práctico). Bajo el título de principios de conservación se trata de forma novedosa gran cantidad de fenómenos físicos. Al estudio del movimiento ondulatorio se dedica un amplio capítulo, en el que tienen cabida también los problemas fundamentales de la acústica. En los capítulos de didáctica de los fenómenos caloríficos se hace una expo-

sición muy lograda de los conceptos de calor y temperatura, así como de toda la calorimetría en general. En el de termodinámica aplicada, además de exponer con gran sencillez los dos principios de termodinámica, se estudia después otro, de gran interés, sobre problemas del automóvil, avión, cohetes y satélites.

Las leyes que rigen el comportamiento de los gases son expuestas siguiendo un desarrollo experimental muy sencillo. El autor trata de la física de la atmósfera, aspectos generales de meteorología y unas valiosas indicaciones para la instalación de una estación meteorológica escolar. Igual espíritu preside la presentación de los aspectos y aplicaciones de los principios de hidrostática, Arquímedes y fenómenos de capilaridad.

En los capítulos que se dedican a la didáctica de los fenómenos ópticos se expone todo lo relativo a la naturaleza y propagación de la luz: reflexión, refracción y su aspecto ondulatorio. También son tratados adecuadamente los instrumentos ópticos, siempre considerando su posible utilización escolar.

A los conceptos fundamentales de electrostática, electrocinética y electromagnetismo se dedican sendos apartados. Si algo llama la atención, por la claridad y sentido práctico en lo referente a la exposición y esquemas de circuitos, son los capítulos dedicados a generadores y motores eléctricos, transporte de energía eléctrica, ondas hertzianas y radiocomunicación, válvulas electrónicas, transistores y efecto fotoeléctrico.

El penúltimo capítulo está dedicado a profundizar en la estructura atómica y a la exposición sencilla de las reacciones nucleares y sus aplicaciones. Por último, con una amplia visión de conjunto, Lahera Claramonte trata de las transformaciones de la energía en sus diversos aspectos. Completa la obra un pequeño apéndice, que complementa algunas cuestiones especiales; como nota señalada y práctica, presenta un sencillo esquema de un radioreceptor experimental.

Destaca, pues, en este libro que hemos comentado la presentación de un panorama muy completo de la física, su estructuración, su claridad en la exposición, su profusión de diagramas, esquemas y dibujos y, sobre todo, su gran preocupación por darle un sentido didáctico a todo su contenido.—JOAQUÍN D. RODRÍGUEZ GUARNIZO



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



Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General Técnica