

AÑO XVIII-VOL. LXXIII-NUMERO 209-MADRID, MAYO-JUNIO 1970



# REVISTA DE EDUCACION

*En este número:*

EL CENIDE Y LAS INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACION  
LAS PUERTAS DEL FUTURO,  
por Jacques Bousquet

# REVISTA DE EDUCACION

## CONSEJO DE REDACCION

**Presidente:** Ricardo Díez Hochleitner

**Vicepresidente:** Pedro Segú y Martín

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

**Director:**

**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

I-6

AÑO XVIII-VOL. LXXIII-NUMERO 209-MADRID, MAYO-JUNIO 1970



# REVISTA DE EDUCACION



*En este número:*

EL CENIDE Y LAS INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACION  
LAS PUERTAS DEL FUTURO,  
por Jacques Bousquet



# Sumario



Páginas

## 1. Estudios

El CENIDE y las investigaciones sobre educación	5
Las puertas del futuro, por Jacques Bousquet	15
Los objetivos de la educación, por Ricardo Marín Ibáñez	19

## 2. Investigaciones educativas

X Seminario Nacional permanente sobre Enseñanza Programada y Automatizada	27
---	----

## 3. La educación en la encrucijada

Discurso del ministro de Educación y Ciencia ante el Pleno de las Cortes en defensa del proyecto de Ley general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa	29
Política científica y educativa, por Ricardo Díez Hochleitner	35
X De la educación de adultos a la educación permanente, por René Maheu	40
Las cinco crisis de la universidad, por James A. Perkins	44

## 4. 1970: Año Internacional de la Educación

Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia en el bienio 1968-1969	49
---	----

## 5. Información

### 5.1 Reuniones y Congresos

Seminario Internacional de la Unesco sobre el uso de los modelos matemáticos en la planificación de la educación	53
Comité sobre la documentación e información educativas	59

**5.2 Informes**

Actividades del CENIDE	61
El Patronato del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación	66
La enseñanza superior en Bélgica	68

**5.3 La educación en las revistas** 72

**5.4 Actualidad educativa** 77

**6. Bibliografía**

Bibliografía sobre educación (general y por países), por Vicenta Cortés Alonso	87
Reseñas	101

# 1. Estudios



## El CENIDE y las investigaciones sobre educación \*

### 1. NECESIDAD DE LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION

Un hecho que parece evidente es que las investigaciones sobre educación, tanto a nivel nacional como a nivel mundial, no han tenido correspondencia—salvo contadas excepciones—ni por su calidad, ni por su cantidad, ni por su eficacia con el fulminante proceso de desarrollo de otros sectores de la ciencia y de la tecnología. Ancladas, unas veces, en una tradición enervante, y sometidas otras a un particularismo extremo, lo cierto es que su capacidad y rendimiento prácticos han sido muy limitados. Precisar pormenorizadamente las causas que más o menos directamente han podido determinar esta situación exigiría, sin duda, un estudio detallado y complejo en el que no es el momento de entrar ahora. No obstante, lo que sí se puede—y en cierto modo se debe—indicar, es que el estado precario de la investigación educativa no es sino el lógico correlato de la escasa y poco apremiante demanda social hacia este

sector de la investigación. Por ello, cuando tanto a nivel nacional como a nivel mundial, se toma conciencia, por un lado, de la importancia del sistema educativo, y por otro, de la necesidad de obtener de él la mayor rentabilidad posible, es cuando la organización de la investigación científica para el desarrollo de la educación pasa a convertirse en una cuestión preliminar de urgente actualidad. Se pretende así que las opciones políticas en materia educativa, en cuanto inspiradas en resultados y aspiraciones científicas obtenidas previamente, tengan la máxima racionalidad y coherencia. En definitiva, pues, se trata de hacer de la política educativa una política esencialmente científica, en aras a una mayor rentabilidad y eficacia.

Consciente de esta necesidad, en la *Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación*, reunida en Williansburg, en octubre de 1967, el director general de la Unesco indicaba que por lo menos el 2 por 100 del presupuesto de la educación debía ser reservado a la investigación. Y en el fondo, a idénticas instancias responde el decreto de 24 de julio de 1969, al crear los Institutos de Ciencias de la Educación y el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

Ahora bien, por lo que a España en concreto se refiere, la investigación sobre

\* Los trabajos que sobre el CENIDE aparecen en este número de la REVISTA DE EDUCACIÓN han sido realizados en equipo por los siguientes miembros y colaboradores de la Secretaría General de dicho Centro: Bernardo Albertí Rihele, Luis Martínez García, José Manuel Paredes Grosso, Angeles Quiralte, Castañeda, Emilia Ruiz Campuzano y Pilar Torres Baamonde.

educación, y la propia organización de dicha investigación, adquiere en estos momentos su máxima complejidad e importancia, habida cuenta de la puesta en marcha de la nueva Ley General de Educación. Precisar en sus rasgos más generales cómo se está llevando a cabo esta tarea, es lo que sumariamente vamos a realizar en estas líneas.

## 2. ENCUADRAMIENTO ORGANICO DE LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION

La generalidad de la reforma de nuestro sistema educativo que impone la nueva Ley de Educación, lleva implícita, consecuentemente, una demanda de investigación también muy amplia. Dicho en otros términos: La obligación de contemplar el fenómeno educativo en su totalidad orgánica requiere que la investigación considere a la educación en todos sus aspectos (pedagógicos, psicológicos, sociológicos, económicos, administrativos, etc.) y bajo todas sus formas (escolares y extraescolares). Lo que predetermina, como es obvio, una rica e ineludible problemática, a la hora de configurar órganos, proyectar programas y delimitar funciones. Es a esta luz a la que habrá que entender la configuración orgánica y funcional de los ICE y del CENIDE, por lo que a materia de investigación se refiere.

Si bien el artículo 2 del decreto de 24 de julio de 1969 asigna a los ICE «la investigación activa en el dominio de las Ciencias de la Educación», en la misma disposición legal se establece, en su artículo primero, que «serán organismos al servicio de la formación intelectual y cultural del pueblo español, mediante el estímulo y orientación permanente de cuantos se dedican a tareas educativas». Quiere indicarse con ello que no se trata tanto de instituciones cerradas como de simples canales a través de los cuales pueda producirse la participación efectiva en sus tareas investigadoras de todos los que, tanto perteneciendo al sector público como al sector privado, lo desearan. De este modo, al menos, se piensa que la abigarrada variedad de matices que el fenómeno educativo presenta puede

ser contemplada, por los más diversos especialistas, en toda su complejidad.

Ahora bien, si los ICE se presentan como canalizadores básicos de la ejecución de la labor investigadora, hay que reconocer, sin embargo, que el distanciamiento físico y la propia dispersión orgánica de los mismos, no dejan de ser elementos disfuncionales a la hora de crear un plan nacional estructurado y coherente, por cuanto se prestarían, o bien a la reiteración de temas, o bien al abandono, por el contrario, de campos o sectores que, siendo dignos de atención, quedarían sin analizar.

Partiendo por ello de la idea de la necesidad del establecimiento de una Planificación Nacional de Investigación que evitara duplicaciones absurdas y en la que, prioritariamente, se atendieran los supuestos más urgentes, en el artículo sexto del decreto antes citado y en el artículo primero de la orden ministerial de 28 de noviembre de 1969, se establece que será, entre otras, función del CENIDE «coordinar los planes de investigación de los ICE, formulando una plan nacional de investigaciones para el desarrollo de la Educación que evite la duplicación de esfuerzos y asegure un orden concreto de prioridades». Es por lo tanto, en las propias disposiciones legales donde se determina su creación, donde a su vez se define claramente la misión del CENIDE con relación a la investigación. Por un lado, se trata de formular un plan nacional de investigaciones para el desarrollo de la educación que, frente a la concreción y el particularismo a que de un modo u otro estaría expuesta la labor aislada de cada uno de los ICE, responda de un modo armónico a las necesidades globales de la política educativa. Por otro lado, de coordinar las investigaciones concretas de las que han de ser ejecutores y responsables cada uno de los ICE.

## 3. LA FORMULACION DE UN PLAN NACIONAL DE INVESTIGACION

Como es sabido, y además se detalla en otro lugar de esta Revista, una de las cinco comisiones que componen el Patronato del CENIDE es la de la Planificación de la



Investigación. A ella ha correspondido, desde la fecha de su creación, en diciembre de 1969, hasta el momento el establecimiento de los medios, métodos y contenidos para desarrollar un plan nacional de investigación en materia educativa. A este respecto existen, no obstante, dos supuestos que conviene, desde el principio, delimitar claramente. Por un lado, la formación de un plan nacional de investigaciones. Por otro, el elenco y asignación a cada uno de los ICE de los programas de investigación concretos que, en su conjunto, constituyen dicho Plan.

Por lo que se refiere al primer supuesto, resulta obvio que la planificación de las investigaciones exigía una clarificación previa en la que se definieran no sólo los objetivos y fines, sino también los criterios por los que había de regirse en general la investigación sobre educación.

En este sentido prevalecieron tres criterios en la formación del Plan:

1. En primer lugar, un criterio técnico. Antes de nada se trataba de fundamentar científicamente la propia elaboración del Plan, eliminando, en lo posible, cualquier concesión al arbitrio. La prelación a las modernas técnicas de previsión y decisión—análisis morfológico, cuestionario Delphi, árbol de relevancia, análisis del coste-beneficio, análisis del camino crítico, etcétera—constituyeron otros tantos datos a tener en cuenta a la hora de construir un modelo sobre el que comenzar a operar.

2. En segundo lugar, un criterio práctico. Al partirse de la idea de que la investigación educativa viene presionada por las exigencias que la demanda impone, se hacía en todo caso necesario estudiar y conocer, como cuestión previa, los contenidos de dicha demanda. Los criterios lógicos y científicos, tomaban así una dimensión práctica, en la medida en que quedaban subordinados al orden de las necesidades concretas. Desde estas perspectivas pasaba a ocupar un primer plano el análisis de la Ley de Educación, en tanto que en ella quedan establecidas las áreas prioritarias de la acción.

3. En tercer lugar, un criterio globalizador. En un campo tan complejo y tan

poco definido como son las «Ciencias de la Educación» no tiene cabida hablar de investigaciones aisladas. Y ello en un doble sentido: En primer lugar, en cuanto los problemas educativos no suelen aparecer como problemas químicamente puros, sino determinados por una serie de factores—ecológicos, sociológicos, económicos, administrativos, etc.—y que en todo estudio que pretenda ser serio y útil deben de tenerse en cuenta. Y en segundo lugar, en cuanto no se pueden ignorar las estructuras de las diversas ciencias que, de un modo u otro, intervienen en la investigación educativa. Resultaría por ello pueril pormenorizar el análisis desde una reducción inicial de perspectivas que a lo más que pudiera conducir sería hacia una investigación superficial y, al fin, poco aprovechable.

Sobre estos tres criterios, la Comisión de Planificación de la Investigación, asistida por los expertos de la Secretaría General del CENIDE, configuró una lista provisional de proyectos de investigación que se contrastó, a través del Patronato, con cada uno de los ICE para que conforme a sus medios, posibilidades y deseos eligieran para realizar aquellos que juzgasen más oportunos.

A la vista del elenco de proyectos provisionales, los ICE programaron su adscripción a los temas que particularmente les interesaron, realizando, al mismo tiempo, las correcciones que estimaron más convenientes al modelo inicial propuesto. De esta forma, teniendo en cuenta, de una parte, las correcciones efectuadas por los ICE, y de otra, la relevancia de las investigaciones requeridas con carácter prioritario por la puesta en marcha de la reforma, la Comisión elaboró la lista definitiva de proyectos asignando, a su vez, y también definitivamente a cada ICE, los que, en atención a sus preferencias, debía de realizar. Elevadas ambas propuestas al Pleno del Patronato, éstas resultaron aprobadas el 16 de junio del presente año.

Como es evidente, el hecho de cubrir esta fase inicial no agotaba las funciones del CENIDE. Por el contrario, una vez asignados los proyectos de investigación concretos a cada uno de los ICE, de lo que se trataba era de establecer los módulos a

través de los cuales se pudieran conocer en todo momento y, de forma explícita, el desarrollo de las distintas etapas y operaciones de realización de cada investigación, con miras a la creación de un cuadro general que permitiera objetivar y apreciar la interrelación entre los diversos programas, dando sentido y orientación de conjunto a todas las investigaciones. Para ello, se presentaba como necesaria, entre otras cosas, la elaboración en común entre los ICE y los servicios especializados del propio CENIDE de cada uno de los proyectos de investigación por lo que a objetivos, medios y fecha de terminación se refieren.

#### 4. LA PROGRAMACION Y PRESUPUESTACION DE LOS DISTINTOS PROYECTOS DE INVESTIGACION

A tenor de esas necesidades, fueron convocados sucesivamente los distintos ICE para efectuar la programación de sus investigaciones en unión de los expertos del propio CENIDE.

Esta convocatoria sucesiva de los ICE no fue producto del azar. Una serie de motivos obligaron a estudiarla detalladamente. Entre otros, y por no alargar demasiado esta exposición, estaba el hecho siguiente: Al decidirse la aprobación de programas de investigación concretos para cada ICE, se pensó que podía ser conveniente que, a veces, un mismo programa fuera ejecutado por diversos ICE, habida cuenta de que la duplicidad se evitaría asignando a cada uno campos o áreas distintas de investigación. Si se trataba, por ejemplo, de estudiar el problema de la preescolaridad, nada se oponía en principio a que el ICE de Santiago contemplara el tema desde las peculiaridades y el análisis de la región gallega, y el de Valencia lo hiciera desde los matices característicos de la región valenciana. Por el contrario, se obtendría así una complementariedad no sólo lógica, sino, además, necesaria. De este modo, se crearon las figuras de ICE responsable de proyecto e ICE simplemente colaborador, bajo la idea de que la instrumentación y la elaboración de las in-

vestigaciones—creación de metodología, preparación de encuestas, etc—, en lo que pudieran tener de común, recayeran sólo en los ICE responsables.

Como es claro en estas condiciones, se requería fijar una previa ordenación de los ICE para efectuar la posterior programación, de una manera adecuada, de sus trabajos. Los criterios a seguir fueron los siguientes:

1. Teniendo en cuenta que existían funciones específicas de cada ICE (según fuera responsable o colaborador) con relación a los diferentes proyectos, la fórmula más operativa y congruente era la de dar prioridad a la programación de las funciones de los ICE responsables, ya que de ellas podrían inferirse luego las líneas directrices de colaboración de los ICE colaboradores.

2. En base a lo anterior, se fijaría un orden de programación de los ICE de forma que el primer ICE fuera el que tuviera más proyectos a su cargo y, a la vez, participara como colaborador en el menor número de ellos. Según este principio, el último ICE sería el que, teniendo menor número de proyectos a su cargo, prestara más colaboraciones.

Entre estos dos supuestos extremos cabía una amplia gama de posibilidades. Como casos particulares de interés se encontraban los siguientes:

- a) ICE responsable sin colaboración.
- b) ICE responsable con colaboración y no colaborador.
- c) ICE colaborador y no responsable.

El primer tipo, al no tener relación con ningún otro ICE podía ocupar cualquier lugar dentro de la ordenación. Los otros dos requerían que su puesto, dentro del conjunto, se determinara de acuerdo con unas normas metodológicas que hicieran congruente su convocatoria. A este respecto se utilizó la siguiente metodología.

1. La elaboración de una tabla de doble entrada que sirviera para expresar las interrelaciones entre los ICE tal y como se recogen en el gráfico 1.

2. A partir de esta matriz de interrelaciones, en la que en las filas se fijaron los proyectos de los que era responsable cada

CENIDE: PROGRAMACION DE LA INVESTIGACION 1970  
Matriz de interrelaciones entre los ICE (a través de proyectos)

ICE Colaborador Responsable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	Proyectos de los que es responsable cada ICE
1. Barcelona	1.5/8.4/ 8.5	2.5/ 3.3/3.4 y 3.5 3.8/7.1	2.5/ 1.1/8.2/			3.7/ 2.6/3.21/ 6.6/8.3/			3.7/ 1.1/1.3/4.21/ 8.2/			3.1/4.11/ 4.21/				1.5/2.5/3.1/3.7/4.11/8.4/ 8.5/ 1.1/1.3/3.3/3.4 y 3.5/3.8/ 4.21/7.1/8.2/
2. Barcelona Autónoma									5.3/			2.1/				2.1/5.3/
3. Bilbao																
4. Granada				8.21/												8.21 /
5. La Laguna					6.4/											6.4/
6. Madrid									3.71/			6.2/				2.6/3.21/3.71/6.2/6.6/8.3/
7. Madrid Autónoma	2.2/	3.6/					1.4/5.1/ S/n (2)	2.2/7.3/	1.143/		3.6/		7.3/		3.6/	1.143/1.4/2.2/3.6/5.1/7.3/ S/n (2)
8. Murcia								S/n (1)								S/n (1)
9. Oviedo												1.32/				1.32/
10. Salamanca																
11. Santiago		6.1/								6.1/	1.6/7.2/	6.1/		6.1/	1.2/	1.2/1.6/6.1/7.2/
12. Sevilla							6.3/									6.3/
13. Valencia													4.3/8.6/			4.3/8.6/
14. Valladolid														2.4/		2.4/
15. Zaragoza											3.2/					3.2/
Proyectos de los que es colaborador cada ICE	2.2/ 2.5/3.6/ 6.1/	2.5/3.6/ 6.1/	2.5/1.1/ 8.2/			3.7/	6.3/	2.2/7.3/	1.1/1.143/ 1.3/3.7/3.71/ 4.21/5.3/8.2/	6.1/	3.2/3.6/	1.32/2.1/3.1/ 4.11/4.21/ 6.1/6.2/	7.3/	6.1/	1.2/3.6/	

ICE y en las columnas los proyectos de los que era colaborador, se elaboró un cuadro base de ordenación que adoptó la siguiente forma tal y como se expresa en el gráfico 2.

En la columna central aparecían los ICE con un orden convencional adoptado. A la izquierda de cada número de orden figuraban los ICE colaboradores y a su derecha los ICE con los que colaboraban.

GRAFICO 2

CUADRO BASE DE ORDENACION

ICE que colabora con...	ICE	Colaborador de...
	1	
	2	
	.	
	.	

3. Sobre la matriz de interrelaciones y el cuadro base de ordenación se estableció el gráfico general de ordenación y listado de programas tal y como quedó definitivamente acoplado (véase gráfico 3).

Una vez fijado el orden de convocatoria para efectuar la programación y evaluación de los proyectos de investigación podía optarse por la utilización de varios entre los modernos métodos científicos existentes al efecto. Entre la denominada Programación Ejecutiva y los Sistemas de Planificación, Programación y Presupuesto, que encajan plenamente dentro de las técnicas del (PPBS) se optó de una manera decidida por la primera. La razón es clara: La denominada programación ejecutiva parte de una serie de proyectos de investigación que la vienen dados y cuya

idoneidad no se discute. Se supone que dichas actividades de investigación son las óptimas para cubrir los objetivos que se ha propuesto la entidad que va a soportar los costos de la investigación. Por lo cual, lo único que pretende la programación ejecutiva es que esos objetivos marcados desde fuera —en este caso la Comisión de Planificación de la Investigación y el propio Patronato— se alcancen con la máxima eficacia, poniendo en juego los recursos que sean necesarios. En cambio, los denominados sistemas de Planificación y Presupuesto constituyen un esquema mucho más amplio que contiene la palabra Planificación. Planificar es conseguir los objetivos prioritarios y de mayor trascendencia dentro de un sistema global de contenido. El cómo detectar estas áreas

GRAFICO 3

CENIDE: PROGRAMACION DE LA INVESTIGACION, 1970  
LISTADO - PROGRAMA DE LOS ICE

N.º de orden	N.º de orden alfabético	N.º de proyectos		ICE de la Universidad de...	Día	Hora
		Resp.	Colab.			
1	(1)	7	1	Barcelona.	25 jun.	10
2	(7)	7	3	Madrid, Autónoma	26, 27	10
3	(5)	1	—	La Laguna.	30	10
4	(8)	1	2	Murcia.	1 jul.	10
5	(13)	2	1	Valencia.	2 jul.	10
6	(11)	4	2	Santiago.	3 jul.	10
7	(4)	1	—	Granada.	4 jul.	10
8	(2)	8	3	Barcelona, Autón.	6 y 7	10
9	(3)	2	3	Bilbao.	8 jul.	10
10	(6)	6	1	Madrid.	9 jul.	10
11	(14)	1	1	Valladolid.	10 jul.	10
12	(9)	1	8	Oviedo.	10 jul.	10
13	(12)	1	7	Sevilla.	11 jul.	10
14	(15)	1	2	Zaragoza.	13 jul.	10
15	(10)	—	1	Salamanca.	15 jul.	10

prioritarias dentro de un contexto global como es, por ejemplo, el sistema educativo, se logra a través de los elementos analíticos que pueden integrarse en las técnicas (PPBS), como son los modelos generales de evaluación, los análisis de coste-utilidad o coste-beneficio social, etc.

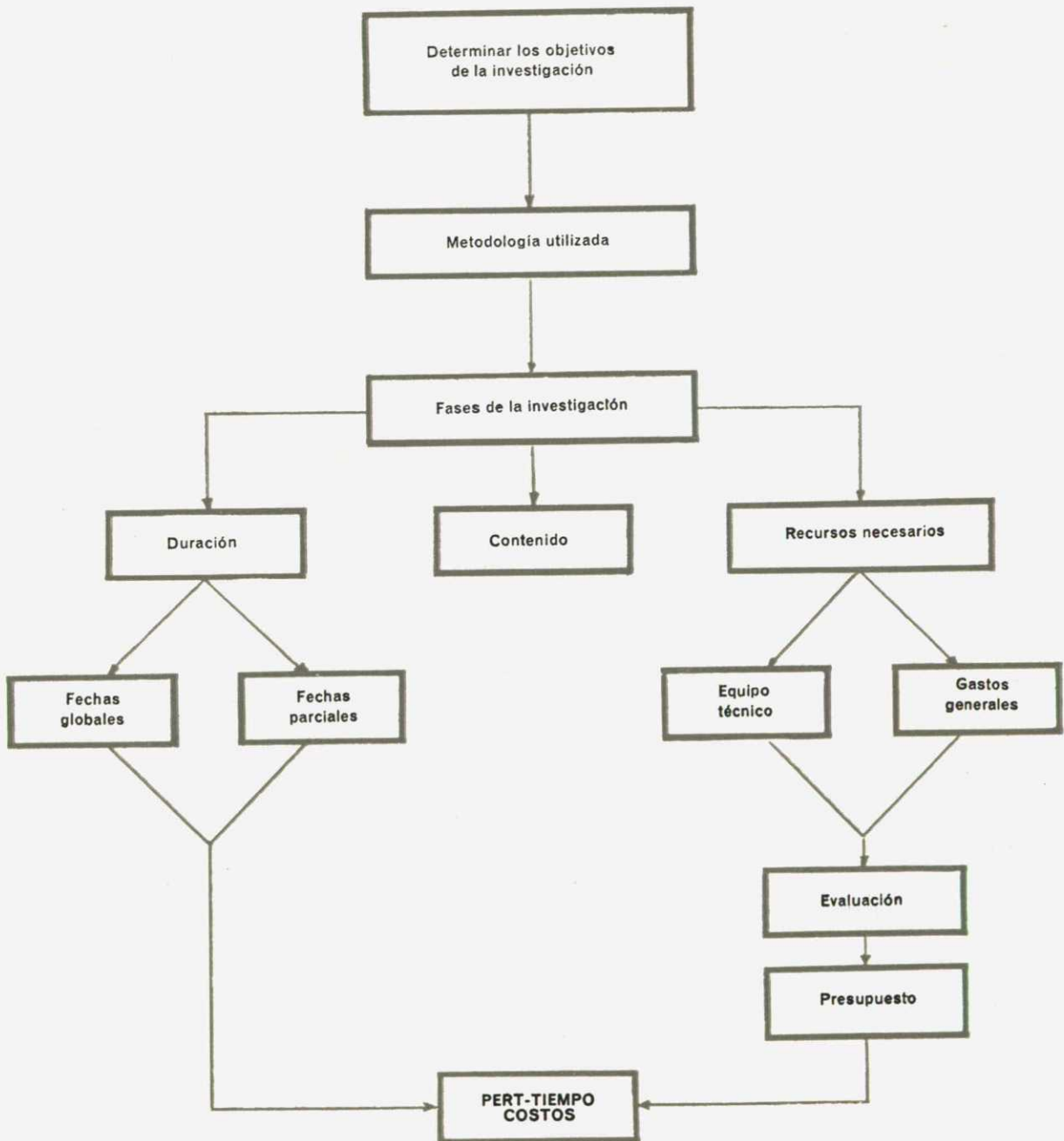
Como puede observarse, este segundo planteamiento es mucho más ambicioso; pero teniendo en cuenta que, en buena medida, esta labor había sido ya realizada previamente al hacer la formulación ge-

neral de proyectos, y que de lo que se trataba ahora era simplemente de determinar el esquema de actuación más racional, evitando cualquier despilfarro en el empleo de los recursos para alcanzar los objetivos ya propuestos, el sistema seguido fue el de la programación ejecutiva.

En el esquema que se reproduce en el gráfico 4 se observa claramente la secuencia lógica de la Programación Ejecutiva de un proyecto de investigación.

GRAFICO 4

**PROGAMACION EJECUTIVA**



Se parte de la determinación de los objetivos de la investigación para que estén en concordancia de los recursos que se van a emplear. Seguidamente se comenta y se separa la metodología que se va a utilizar para eliminar posibles incongruencias. Las fases del proyecto de estudio se concretan en un triple sentido: Contenido (actividades que comprende), duración por fechas globales y parciales y, por último, recursos necesarios que hay que poner en juego para cubrir los objetivos por fases.

Dentro del capítulo de recursos necesarios se determina el equipo técnico que va a intervenir (director del proyecto, técnicos y personal auxiliar). Aplicando unos módulos de coste según sea el nivel, experiencia y dedicación de cada componente del equipo se llega a un presupuesto de personal por fases de la investigación. Por otro lado, y dentro de los recursos necesarios, se evalúan los gastos generales, gastos en material específico, viajes y dietas e informe y presentación de las conclusiones parciales, que sumado al gasto del equipo humano determinan un presupuesto global por fases del proyecto.

Teniendo en cuenta, por un lado, las fechas parciales y globales dentro de cada fase, y por otro, la evaluación presupuestaria, se puede construir un gráfico-PERT conteniendo tiempos y costos de realización, con lo que, como se indica en el gráfico número 4, se cierra la programación ejecutada.

Pues bien, a tenor de la secuencia lógica que se acaba de describir, las actividades en la programación concreta de cada uno de los proyectos han sido las siguientes:

1. Determinación de los objetivos generales que se quieren alcanzar con cada investigación. Esta concreción de objetivos, aun cuando ya venía delimitada en los proyectos presentados por cada ICE, era necesaria para que ninguna investigación se saliera del contenido marcado por el Patronato.

2. Concretar las funciones y actividades que debía realizar el ICE colaborador. Lo que correspondió a los ICE responsables de la investigación para conseguir que las colaboraciones fueran congruentes y se realizaran empleando una metodología común.

3. Fases de la investigación. Se procuró que cada fase tuviera un contenido marcado por una serie de subobjetivos a cubrir. Por todo ello, en cada fase se distinguió:

a) Contenido: Referente a las tareas que se iban a realizar.

b) Duración: Se delimitaron, por un lado, las fechas globales de inicio y terminación de cada fase, contabilizadas en meses completos. Por otro, en la medida en que se podía concretar, se delimitaron también las fechas parciales de cada tarea del contenido.

c) Evaluación de los recursos necesarios para llegar a un presupuesto por fases. En este sentido, y por lo que al aspecto financiero se refiere, quizá convenga subrayar una idea, en cierto modo elemental, pero en buena medida disonante con nuestra particular idiosincrasia cultural. La investigación sobre educación está tomando en nuestro país una dimensión nueva. Responde a unas necesidades concretas y relativamente urgentes. Por ello, se puede decir que se trata de una investigación vendida que, indudablemente, supera los mecanismos clásicos de la mera responsabilidad moral para entrar en el juego riguroso de los convenios de mercado. Lo que obliga a precisar detallada y casuísticamente su presupuestación.

Como colofón de las actividades anteriormente descritas se procedió a la elaboración de PERTS aislados para cada ICE en los que quedaba plasmada, de una manera global, el conjunto de todas sus operaciones, tiempos y costos en cada uno de los proyectos. A continuación se reproducen dos de ellos, correspondientes al ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona (gráfico 5) y al ICE de la Universidad de Bilbao (gráfico 6).

## 5. ESTABLECIMIENTO DE UN ESQUEMA COMPRENSIVO DE LA INVESTIGACION SOBRE EDUCACION

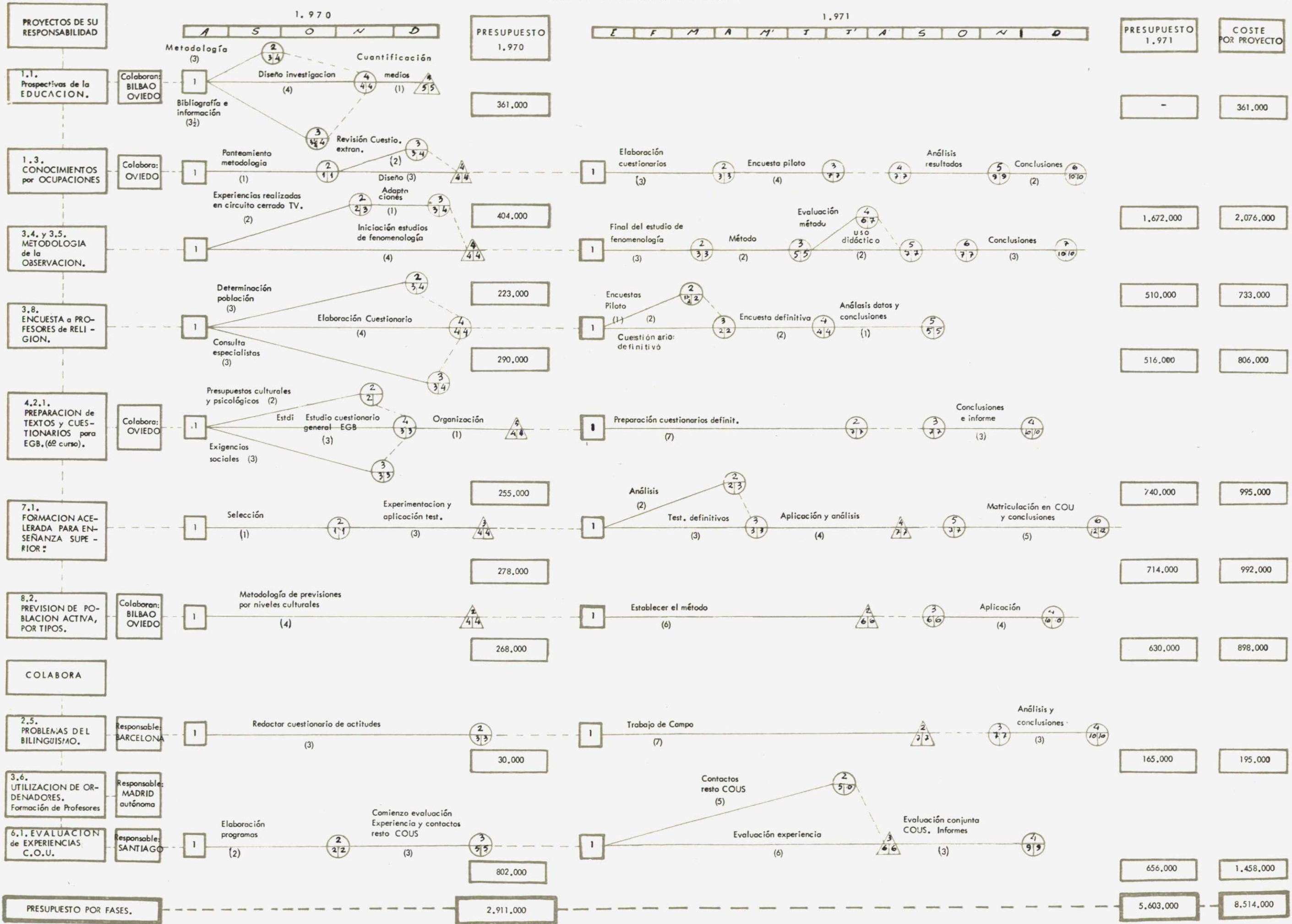
Sobre estos PERTS parciales se montó gráficamente un esquema general de esta primera programación a nivel nacional de la investigación sobre educación, cuya re-

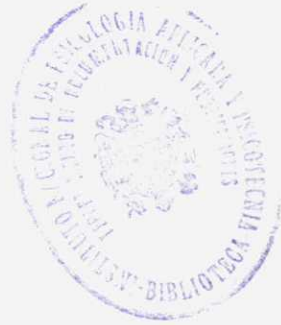
CENIDE: PROGRAMACION DE LA INVESTIGACION. 1970

Gráfico 4.4.2/1

GRAFICO DE ACTIVIDADES - TIEMPOS - COSTOS

ICE DE BARCELONA AUTONOMA





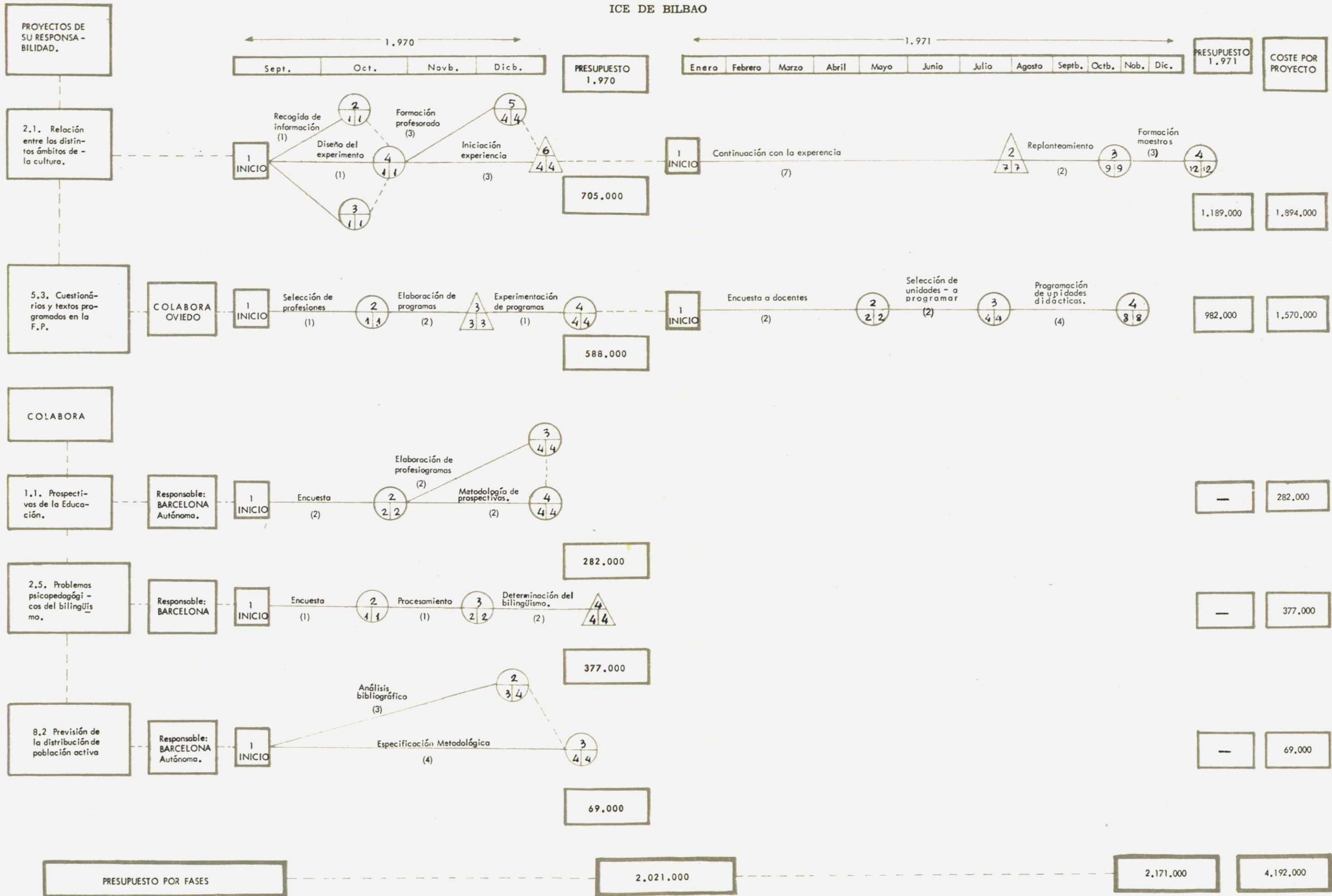


CENIDE: PROGRAMACION DE LA INVESTIGACION. 1970

Gráfico 4.4.3/1

GRAFICO DE ACTIVIDADES - TIEMPOS - COSTOS

ICE DE BILBAO





producción, a pesar de su interés, nos vemos obligados a eludir por razones técnicas, dada su extensión. Lo que importa, en todo caso, es delatar el hecho de su existencia y las perspectivas que ofrece. A este respecto, y de un modo inmediato, cabe indicar:

1. Que permite disponer de una panorámica de conjunto, al articular en un plan general una serie de planes parciales.

2. Que servirá de medio para conocer, paso a paso, cómo se van consiguiendo, y en qué medida, los distintos objetivos.

Pero, además, representará el instrumento a través del cual el CENIDE ha de desempeñar sus funciones de apoyo logístico y de elemento coordinador de los ICE. En este sentido, cabe destacar tres funciones a las que, aunque sumariamente, conviene aludir por separado en la medida que han de marcar la actuación del CENIDE con relación a la investigación en el más próximo futuro:

1. La determinación crítica de las posibilidades de la investigación sobre educación.

Es evidente que si se parte de la idea de que la investigación sobre educación está en función de la demanda social que la predetermina, habrá que procurar, como primera medida, la obtención de la ecuación en la que se armonicen las posibilidades de conocimiento con las necesidades de la demanda. De otra forma, existiría el peligro de caer, o bien en investigaciones inútiles que superan por exceso, o estuvieran fuera, del contenido de esa demanda, o bien en investigaciones que, respondiendo a las necesidades sociales, carecieran, por falta de instrumentación y de conocimientos, de los medios técnicos e intelectuales necesarios para satisfacerlas. Si la primera dificultad ha podido ser paliada, en este lanzamiento inicial, con el establecimiento de un árbol de relevancia para la programación, que ha obligado a dejar de lado los temas que, debiendo en un futuro ser objeto de estudio, por el momento no se consideraron urgentes, respecto a la segunda, habrá que esperar los resultados obtenidos para poder formular un juicio crítico sobre cada uno de los proyectos y la totalidad de la investigación.

Ahora bien, mientras tanto, el CENIDE debe evitar que esa situación se produzca mediante el apoyo a los ICE que se señala a continuación.

2. La movilización de medios y expertos para intervenir en los programas de los ICE que lo requieran.

La forma de plantear el problema de la investigación educativa, por lo que tiene de novedad, y donde habrá que combinar las técnicas más modernas de diversas ciencias —técnicas sociológicas, sociométricas, estadísticas, etc.—, coloca el interrogante de la existencia de medios y equipos que a nivel nacional puedan operar adecuadamente. Por ello, el CENIDE ha estimado la conveniencia de establecer una red de asistencia técnica que, a veces, realizando trabajos concretos, a veces, en misión simplemente orientadora, colabore con los distintos ICE en la medida que éstos lo necesiten.

Por otra parte, es obvio que existen a través del mundo muchos planes, programas y listas de investigación (piénsese en los programas anuales del Institut National Pédagogique de Francia, los inventarios preparados por el Educational Resources Information Center de los Estados Unidos, las recomendaciones de la Conferencia Internacional sobre el Planeamiento de la Educación de la Unesco de 1968, etc.), que suponen experiencias ya realizadas y cuyo aprovechamiento por nosotros, puede ser llevado a cabo. Entra, por lo tanto, en la lógica de los acontecimientos y en las pretensiones del CENIDE no prescindir de la colaboración de aquellos expertos extranjeros que, sobre esas experiencias ya realizadas en otros países, puedan suministrar datos y marcar orientaciones para el nuestro.

3. El montaje de una red informativa entre los distintos ICE, actuando el CENIDE como canalizador de dichas informaciones.

Al tipo de ayudas señaladas en el apartado anterior habrá que añadir las que puedan proporcionar unos ICE a otros. De esta forma se evitará el recorrer caminos ya experimentados y redescubrir continuamente océanos nuevos.

Ahora bien, esta interconexión entre los

distintos ICE, aparte de suministrar informaciones que eliminen reiteraciones absurdas encierra dos incuestionables ventajas: una, metodológica, y otra, orientadora de cara a la formulación de nuevos proyectos de investigación.

Desde el punto de vista metodológico, permitirá suministrar a cada proyecto los datos necesarios para su encuadramiento en una visión comprensiva y global. La cuestión es importante, ya que, como se indicaba antes, de un modo u otro, todos los proyectos se han de relacionar forzosamente entre sí. Por ejemplo, un proyecto sobre enseñanza programada precisará, a la vez, estudios sobre las estructuras de

las diversas ciencias y sus relaciones, estudios sobre los niveles de conocimientos (taxonomía), estudios sobre los procesos de aprendizaje, estudios metodológicos de validación, etc.

Por otro lado, y cara al futuro, resulta claro que la programación de nuevos proyectos por cada uno de los ICE tendrá que realizarse en función de los resultados obtenidos en esta primera fase, no sólo por él, sino por todos los demás. A estos efectos el CENIDE tiene en proyecto la construcción de un amplio modelo que muestre las interrelaciones entre los diversos problemas y que sirva de fundamento científico a la próxima etapa de planificación.

## Las puertas del futuro, por JACQUES BOUSQUET

En 1971 empezará la segunda década del desarrollo, plan conjunto de las Naciones Unidas para elevar el nivel de producción y de vida de los países en desarrollo.

Las mismas Naciones Unidas, por otra parte, han decidido que 1970 sea el Año Internacional de la Educación, y se ha visto a menudo que tal decisión no era una coincidencia, sino que las Naciones Unidas habían querido señalar que la educación era la puerta del desarrollo.

La conciencia del impacto de la educación sobre el desarrollo no es cosa nueva, y ya en el siglo XVIII los economistas habían subrayado las relaciones entre el sistema educativo de un país y su riqueza; sin embargo, es relativamente reciente la idea de que la planificación del desarrollo debía pasar por la planificación de la educación considerada como una imprescindible preinversión.

Pero quizá sería necesario ir más lejos. En la economía llamada post-industrial —que triunfa ya en los países más ricos del mundo y hace sentir sus efectos hasta en los países menos desarrollados—, la educación no constituye *una* preinversión, sino *la* preinversión. La razón de esto es que la llamada economía post-industrial es, de hecho, una economía del saber que va sustituyendo a la clásica economía de bienes. Hoy día las industrias de vanguardia son industrias del saber; es una absoluta evidencia en el caso de la informática por ejemplo; pero, en diversos grados, es

cierto también para toda la electrónica, la mecánica de precisión, la óptica, la bioquímica, etc. Así como en la industria, la extensión y sofisticación creciente de los servicios —sea los servicios de organización (análisis operacional, «marketing»), sea los servicios de información (prensa, cine, radio, televisión, traducción e interpretación), o de los servicios de sanidad— se apoyan esencialmente sobre el saber. Tenemos confirmación de esta evolución a través de las tendencias del mercado de trabajo; hace cuarenta años un matemático, un psicólogo, un sociólogo, un lingüista apenas tenían posibilidad de colocación fuera de la enseñanza; hoy día este tipo de saberes permite el acceso a una gran cantidad de profesiones.

Se ha calculado que la producción y distribución del saber —ideas, conocimientos, informaciones— representaban la cuarta parte del producto nacional bruto de Estados Unidos en 1955 y la tercera parte en 1965, y se prevé que este porcentaje pasará al 50 por 100 en 1980. Pero estas estadísticas, por elocuentes que sean, no dan cuenta completa de un fenómeno mucho más general, que es el nacimiento de la economía del saber. Ayer las profesiones intelectuales se reducían a ingeniería, medicina, derecho, enseñanza, iglesia; ahora todas las profesiones tienden a ser profesiones intelectuales; en todos los campos y a todos los niveles de productividad son una función directa de los conocimientos y de la organización.

Estamos, por tanto, frente a una situación completamente nueva: no solamente la educación no es un lujo, una actividad de consumo; ni siquiera se puede considerar como un sector del desarrollo entre otros, sino que es la energía primera del desarrollo económico.

Del desarrollo económico, pero también del desarrollo humano en general. La misma aceleración del progreso científico y técnico que podemos observar en este siglo y que está desembocando en una economía del saber provoca graves tensiones psicológicas y sociales.

Las tensiones sociales están en la mente de todos los que leemos el periódico de cada mañana; es el constante peligro de guerra que producen exageradas diferencias de nivel de vida entre países ricos y países pobres; dentro de cada país, es la exagerada diferencia de nivel económico, social y cultural, entre los más privilegiados y los más necesitados. Los mismos ricos, o por lo menos sus hijos, no dejan de estar inquietos, y la rebelión de la juventud contra la sociedad de consumo es un signo que no se puede ignorar; cualesquiera que sean las causas inmediatas de tal o cual movimiento estudiantil no se podrían explicar las explosiones del año 1968, por ejemplo, si no existiera una situación general sumamente explosiva; ninguna semilla puede crecer donde no hay terreno que la nutra.

La crisis de la sociedad es, por tanto, también una crisis de las personas. El profundo cambio de los marcos tradicionales de la sociedad (familia, profesión, comunidad...), los cambios de costumbres, de modas, del ambiente general de la vida, el peso de la iniciativa y de la libertad que la sociedad, por así decirlo, exige ahora del individuo al mismo tiempo que no le deja en condición de iniciativa y libertad, todo eso conduce a una inquietud fundamental y permanente. Los disturbios emocionales y mentales que fueron una de las características de la psicología del hombre occidental en la primera mitad de nuestro siglo (que fue la época del psicoanálisis) están tomando ya una dimensión sociológica. A los comienzos de la economía del saber corresponde hoy día una cultura de inquietud.

Tal situación no puede prolongarse indefinidamente sin inmensos peligros para la raza humana considerada tanto en su totalidad como en la persona de cada uno. En estas condiciones, nuestro casi único recurso es la educación: una educación para la paz internacional y social a través de la justicia internacional y social; una educación del equilibrio individual a través de una formación para la libertad y la iniciativa, una educación de la convivencia a través de una mejor comunicación con el otro.

No se trata ya de una posible renovación pedagógica y de mejoras deseables, sino de algo vital y apremiante.

La educación es la puerta del futuro en un sentido estricto, porque sin la debida educación puede ser que no haya futuro para los hombres. No se trata solamente de desarrollo, sino de la misma supervivencia.

Son estas perspectivas las que dan, a mi parecer, una importancia trascendental al Año Internacional de la Educación en las vísperas de la segunda década del desarrollo. La educación no se puede ya considerar como una parte del desarrollo, sino como la primera condición del mismo.

El mismo hecho de que los efectos de la educación sean relativamente lentos y que tengan un impacto sobre el desarrollo socioeconómico, con cinco, diez y a menudo quince años de retraso, nos indica que conviene empezar cuanto antes el esfuerzo de la sociedad sobre la educación.

En buen análisis operacional, tal deducción parece irrefutable. Desde hace unos diez años, así como lo señalaba previamente, la idea de que la educación era una preinversión indispensable se ha ido imponiendo al pensamiento económico; pero la planificación general no ha sacado en seguida todas las consecuencias de esta idea; si la educación es una preinversión, es lógico que un desarrollo racionalmente planificado debe empezar por la educación. Dar prioridad financiera a la educación no es ningún gesto de demagogia, sino lógica elemental. Por enormes que hayan sido los esfuerzos realizados por la comunidad internacional en el sector de la educación durante la primera década del desarrollo (1960-1970), estos esfuer-

zos no han sido, sin embargo, suficientes en vista de la prioridad absoluta que debía tener la educación. No han sido suficientes, pero tampoco han estado siempre orientados de la manera más adecuada. El desarrollo de la educación significa demasiado a menudo extender un cierto tipo de educación, el cual es: 1) únicamente escolar; 2) hipnotizado a veces por el concepto de enseñanza y de maestro que enseña; 3), de rendimiento excesivamente bajo; 4) adaptado a las necesidades socioeconómico-culturales de manera más simbólica que real.

Sería sumamente absurdo bajo el pretexto que el esfuerzo cuantitativo no haya tenido en el pasado tanto rendimiento práctico como lo hubiera podido tener, interrumpir o restringir la extensión de la educación para llevar toda nuestra atención hacia los aspectos del perfeccionamiento de la educación; pero en la segunda década es imprescindible que extensión y perfeccionamiento estén mucho más íntimamente ligados de lo que han estado hasta ahora. En efecto, se ha comprobado de manera cada vez más evidente durante los últimos años, que el sistema de educación necesita no de unos cuantos retoques, sino de una renovación profunda. La educación debe hacer su «aggiornamento».

Aunque las ciencias de la educación estén todavía en sus comienzos, existe una distancia escandalosa entre lo que se sabe de pedagogía y lo que se hace en una clase. Desde hace medio siglo todos los pedagogos insisten sobre temas, como la enseñanza activa, la enseñanza individualizada, la enseñanza mutua, la adaptación de los programas al desarrollo del joven y a las necesidades verdaderas de la vida profesional, social e individual; y, sin embargo, con unas reformas muy superficiales, la escuela permanece fundamentalmente igual que en el siglo XIX, mientras que en torno a ella todo ha cambiado.

Con el riesgo de repetir trivialidades, he aquí, por ejemplo, siete puntos sobre los cuales creo que todo el mundo está más o menos de acuerdo:

1. Hace falta mejorar la comunicación dentro de la clase; demasiado a menudo el profesor da información sin haber establecido comunicación; para me-

jorar la comunicación hay que reducir las tensiones del grupo, hacer que el grupo de alumnos se transforme en una pequeña sociedad; además, la vida social de la clase es la única preparación posible a la vida social futura.

2. Dentro de la micro-sociedad de la clase, hay que aprovechar las inmensas posibilidades de la enseñanza mutua entre los alumnos; tal es, a primera vista, la solución más fácil y más elegante del problema universal de las clases demasiado numerosas.

3. Es preciso actualizar los programas escolares a la vista de los progresos de la ciencia y de las nuevas estructuras de los conocimientos; las distintas materias se deben integrar (ejemplo: centros de interés); lo que se enseña en la clase se debe relacionar, de manera mucho más estricta, con las realidades de la vida.

4. Es preciso utilizar al máximo los nuevos medios puestos a disposición de la educación por la tecnología moderna; hacerlo sin fetichismo, pero sin timidez.

5. La educación no debe obsesionarse con la evaluación del alumno; es interesante evaluar, pero es mucho más importante educar; se debe pasar de la actual escuela del fracaso hacia una educación del éxito.

6. La educación no debe encerrarse en la escuela y en la edad llamada escolar, sino aprovechar todos los recursos de formación y de información de la sociedad moderna, desembocando en una educación permanente que deje a todos, durante toda la vida, todas sus posibilidades de promoción socioeconómico-cultural.

7. Para alcanzar estos objetivos, es imprescindible empezar por la formación del profesorado; maestros y profesores del futuro no pueden prepararse con los métodos librescos de ayer; la formación del profesorado debe ser la primera en adoptar la pedagogía de la comunicación, la enseñanza mutua, los medios tecnológicos modernos que se pretende introducir en las clases.

En teoría, todas estas ideas se aceptan de manera general, y todos proclamamos la necesidad del cambio y de la innovación. Sin embargo, la práctica es muy distinta de la teoría. Sería sumamente inte-

resante estudiar por qué no pocas reformas educativas se han estancado para volver a lo de antes; tal historia de las reformas pasadas no sería reflexión masoquista, sino que, quizá, nos permitiría encontrar la estrategia de la imprescindible renovación educativa.

Una primera razón de los fracasos en el pasado puede ser la falta de planificación de las reformas. Una reforma, por ser algo mucho más complicado y delicado que una mera extensión cuantitativa, exige cuidadosa planificación y programación. Es preciso, por tanto, montar con todo rigor el mecanismo de la reforma, previendo las etapas de la misma en estrecha relación con las etapas del plan de extensión y, sobre todo, estableciendo un sistema de «demultiplicación» de las innovaciones a través de la formación y del perfeccionamiento del profesorado.

Pero esta primera respuesta conduce a una nueva pregunta. ¿Por qué no suele hacerse esta planificación y programación de las reformas, aparentemente tan necesaria? Debe de haber alguna razón profunda. Y aquí es preciso, si queremos ir adelante, aceptar una realidad cruel, pero evidente: una verdadera reforma de la educación choca contra resistencias colosales de orden social, profesional y cultural. El primer paso de la reforma es, en consecuencia, tomar plena consciencia de

las resistencias, analizarlas, comprenderlas. Y el segundo paso será establecer un plan para reducir las resistencias a través de una campaña —quizá muy larga— con vista a explicar, convencer, convertir. Antes de emprender el cambio de la educación, es preciso educar para el cambio, y toda la dificultad está en encontrar el primer grupo, a lo mejor muy reducido, de hombres absolutamente convencidos y desinteresados que empiecen esta campaña para la reforma.

Así —y como, en el fondo, es muy natural— el progreso de la educación comienza con educación y, probablemente, con educación mutua y auto-educación. El Año Internacional de la Educación, más que cualquier otra cosa, debería, en mi opinión, ser una ocasión de meditar sobre la educación. Meditar sobre el significado de la educación para el futuro de la humanidad, su desarrollo y, quizá, su supervivencia. Meditar sobre la necesidad de ser lógico, serio y honesto dando a la educación en nuestras preocupaciones y en nuestros actos la prioridad que le corresponde. Meditar sobre nuestras resistencias frente a cambios que se proclaman necesarios, pero que a la hora de la verdad raramente se realizan. El Año Internacional de la Educación es una oportunidad para dejar abiertas de par en par las puertas del futuro.





## Los objetivos de la educación,

por RICARDO MARIN IBAÑEZ

El tema de los objetivos se va dibujando como prioritario en el horizonte de la educación contemporánea.

En el primer cuarto de siglo los problemas pedagógicos, en gran parte, se reducían a cuestiones de psicología genética. Lo decisivo eran las capacidades y actitudes, el nivel de desarrollo o los intereses del sujeto. Después, en el segundo cuarto de la centuria, las cuestiones metodológicas pasaron a primer lugar. Se esperaba que el método resolviese los más variados y acuciantes problemas por su intrínseca virtualidad, cualesquiera que fuesen el discente o el docente; sin embargo, desde que pisamos la segunda mitad de este siglo un nuevo tema se va abriendo paso: el de los objetivos de la educación.

Hasta ahora, o bien se daban por supuestos o bien aparecían sólo vagas indicaciones sobre los fines remotos. Ya era mucho menos frecuente una precisa delimitación de los objetivos del plan de estudios, de cada una de las materias, y menos todavía de las partes fundamentales de los cuestionarios integrantes del «currículum».

De pronto surge la clara conciencia, más aún, la grave conciencia, y a veces la «mala conciencia» de que nuestros objetivos, vagos, indefinidos, están condicionando el quehacer educativo de una manera negativa. Empezamos a comprender que los

contenidos de nuestro «currículum», las materias de nuestros programas, la metodología utilizada en las aulas y la evaluación a que sometemos al alumnado, dependen íntegramente de los objetivos que nos proponemos. De otra manera quedarán determinados por la rutina, o por intuiciones empíricas, que nunca pueden ser lo decisivo en una educación consciente de sus recursos y que se precie de tal. Ignorar los objetivos es sumirnos en un vertiginoso mundo de medios, perdidos en una cadena de referencias, sin un horizonte de ultimidades que afine la diana de nuestros planes y programaciones.

### LOS GRANDES OBJETIVOS EDUCATIVOS

Estamos acostumbrados a que se hable en todas las latitudes de educación física, intelectual, estética y moral. Más recientemente cobra influencia la educación social o educación para la salud. Y entre nosotros, en los textos legales, en los reglamentos de muchos centros docentes y en la intención de no pocos padres, está latente o patente, el objetivo de la educación religiosa.

En «L'Education dans le monde-World Survey of Education» aparecen las respuestas al cuestionario previo que mandó

la Unesco a todos los Estados miembros. Ahí pueden verse todas estas finalidades formuladas de un modo o de otro. La formación moral aparece como «formación del carácter», o «desarrollo del sentido del deber». La formación social se describe como «integración del niño en la comunidad». Con frecuencia se formulan los objetivos político-ideológicos, ya sea de los países socialistas o de los liberal-democráticos. Y abundan las intenciones patrióticas, como el cultivo de «los valores culturales africanos», «el idioma y la cultura árabe» o «el amor a la Patria». Entre tanta pluralidad de finalidades no es fácil establecer el acuerdo. Y lo más grave, la clara determinación de los objetivos y su ordenación en una escala de prioridades no es consciente, ni consecuentemente tematizada, a pesar de que parece una exigencia elemental (1).

Los objetivos se han planteado recientemente en términos *cuantitativos*. Lo que preocupa es el número de niños escolarizados, o el tanto por ciento de la población que cursa enseñanzas medias o superiores. Da la impresión que las cifras, las estadísticas, las curvas ascendentes, son lo fundamental. Lo importante es que en los niveles internacionales cada país no salga malparado en comparación con los demás. La Conferencia de Karachí, 1959-1960, trazó un plan para que desde 1960 a 1980 se hubiese impuesto en toda Asia la enseñanza universal gratuita y obligatoria de siete años de escolaridad.

Pero en el último quinquenio, en lo que se insiste especialmente en las reuniones internacionales, es en la *calidad* de la enseñanza. Importa que llegue a muchos, a todos, en los períodos obligatorios, que se intenta prolongarlos en todos los países; interesa que los años de escolaridad se contabilicen al alza y que los miles de horas de «insolación docente» indiquen el esfuerzo de los pueblos y Gobiernos superándose a sí mismos cada año; pero, ante todo, ya preocupa mucho que esa educación sea buena y eficaz, que forje hombres cabales y no sólo eruditos, que se note en el país el influjo de la educación, no que arranque del campo a generaciones ente-

ras para convertirlos en señoritos de cuello duro tras una mesa, con dudosa eficacia sobre el bienestar del país. Se valora, ante todo, que se dé una enseñanza al día, cuyos contenidos respondan al nivel cultural de la segunda mitad del siglo **xx**, y aún permitan preparar el futuro azaroso que, para que no se nos venga encima, hay que construirlo desde la escuela. La Conferencia de Buenos Aires de 1966, convocada por la Unesco, se interesó fundamentalmente por la calidad de la enseñanza y para ello trató ampliamente de las cuestiones de métodos, de rendimientos y de evaluación.

Es cierto que la tendencia cuantitativa y la cualitativa no se contraponen, y se ha hecho clásica en las reuniones internacionales la divisa de la mejora cuantitativa-cualitativa de la educación, pero a veces hay que elegir, y las prioridades no están siempre bien definidas.

En todo caso la dimensión cuantitativa y la cualitativa: más educación, o educación mejor, no son dos términos contradictorios, más sí oposiciones entre las que con frecuencia hay que elegir, y aunque no siempre tengamos criterios rotundos para apoyar nuestra decisión, debemos tomar conciencia del cómo y por qué de nuestras opciones y, lo que es más importante, de sus ulteriores consecuencias.

Con frecuencia los objetivos adquieren un aire *antinómico*: unas veces se insiste en la formación general como lo decisivo en educación, otras se subraya la coordinación con los puestos de trabajo y la eficiente preparación profesional. Por un lado, destaca el valor del saber en su dimensión teórica y humana, y, por otro, se insiste en que sólo el saber práctico —comprobable en términos de conducta y si es cuantificable mucho mejor— tiene un valor actual. Hay quienes estiman que lo decisivo del sistema docente es transmitir el patrimonio cultural a las nuevas generaciones, mientras que otros piensan que lo que justifica a la enseñanza formal es una capacidad de actuar como fermento de cambio y de innovación. Muchos creen que la educación tiene una finalidad fundamentalmente individual: Lo importante es llevar el sujeto a su plenitud, potenciar al hombre, hacerle más valioso en todas

(1) *El planeamiento de la Educación*, Unesco. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1968 (pp. 118-127).

sus dimensiones. Mas son legión los que colocan el valor de la educación en ser clave del desarrollo socioeconómico del país. Cada día cobra más vigencia la opinión de los que piensan que la educación debe afectar a todos, de un modo o de otro, pero también hay quienes defienden el carácter selectivo, al menos en cuanto se traspasan los linderos del período obligatorio, como condición para mantener el rango de la cultura y el nivel de rendimientos. Todavía se sigue considerando que educación es la impartida en las aulas en el sistema formal de enseñanza, pero es evidente que la educación extraescolar y la educación permanente, no integrada en la enseñanza formal, puede, y de algún modo debe, afectar a todos durante todo la vida. Una vez u otra oímos defender esas posiciones antinómicas, curiosamente con el mismo vigor y por los mismos sujetos, según los momentos o circunstancias a que se aplique. Y si no es evidente que esa contraposición entre los dos miembros, aparentemente antinómicos, sea radical e insalvable, tampoco es cierto que basta una mera oposición, superposición o síntesis fácil. En todo caso habrá que tomar una clara conciencia de ellas y realizar las opciones necesarias a la luz de unos principios, en los que, no sólo no se está de acuerdo, sino que ni siquiera, normalmente, han sido tematizados.

Permitásenos, sólo a título de visión sinóptica clarificadora, iniciar una taxonomía de los objetivos hasta aquí confusamente enumerados, sin prejuzgar prioridades, ni opciones, ni, por supuesto, pretender ser exhaustivos, aun circunscribiéndonos, como es lógico, a las grandes finalidades.

## LA ORDENACION DESDE EL PUNTO DE VISTA AXIOLOGICO

Si, en definitiva, la educación no tiene otra finalidad que cultivar al individuo y la sociedad para que sean más valiosos, la ordenación de los objetivos desde el punto de vista de los valores presenta un indudable interés.

Los valores se inscriben en la relación objeto-sujeto y, por tanto, importa considerar las dimensiones de la personalidad

en cuanto afectadas, y posiblemente perfeccionadas, por los seres valiosos, que responden a intereses primarios de la personalidad porque sustentan la menesterosidad radical de nuestro ser.

La primera dimensión con que nos tropezamos es la de la *corporeidad*. Para atender perfectamente esta vertiente de la personalidad, aparecen la *educación física* y la *educación para la salud*, cada día más urgentes desde que una civilización técnica y urbana nos obliga a vivir en un ambiente insano y en una actividad profesional que suele mutilar casi todas las capacidades expresivas de nuestro organismo.

Pero el hombre es hombre por su dimensión *espiritual*. Cuerpo y alma, soma y psique, vida biológica y vida mental son dos ingredientes coesenciales que constituyen el yo, la persona. Pero lo típico, específicamente humano, es la dimensión espiritual, ésta, a su vez, tensa hacia algunos valores fundamentales.

Inspirándonos en la clasificación que Max Scheler formula y fundamenta en su «*Ética*» y que después retoma Ortega, estableceríamos el clásico tridente educativo que se viene reiterando en todos los textos pedagógicos y que nos llegan como un insistente y remoto oleaje, desde la pedagogía de Platón: la belleza, la verdad, y el bien; o traducido al lenguaje actual: *valores estéticos, intelectuales y morales*. Las subdivisiones de estos tres grandes objetivos nos llevarían a una visión más rica, concreta, pormenorizada. Así la *estética* comprende la educación literaria, musical, del dibujo, etc. La *intelectual* incluye la humanista, científica y técnica. La moral se presenta en una doble vertiente: la *individual* y la *social*. Esta, a su vez, comprende el cultivo de las relaciones interpersonales, de las actitudes para trabajar por el bien común, el sentido de la justicia o la participación eficaz en las diversas sociedades en que se halla inserto el sujeto, desde la familia a la comunidad internacional. Y cada día se habla con más fervor de la educación para la comprensión internacional.

Por último, interesa subrayar la dimensión de *Trascendencia*, que es la más radicalmente humana. Por muy relativo que

sea el ente humano, se enfrenta cotidianamente con lo absoluto, o absolutiza cualquier valor relativo, lo cual demuestra a la vez la profundidad humana de esta tendencia y la inconsistencia del sustitutivo. En una palabra, se trata de la dimensión religiosa del hombre. Tema, por otra parte, inevitable. Recúrrase a una conmoción natural, a una filosofía, a la fe o a la teología, lo cierto es que resulta un término inesquivable, que podemos designar, para evitar polémicas innecesarias: educación para la Trascendencia.

O podemos considerar los valores desde el punto de vista del modo como nos enfrentamos a ellos.

Un primer aspecto es el cognoscitivo o *informativo*. El primer paso para valorar algo es conocerlo, antes aún de que conmueva mi personalidad, e independientemente de que me lleve a la acción.

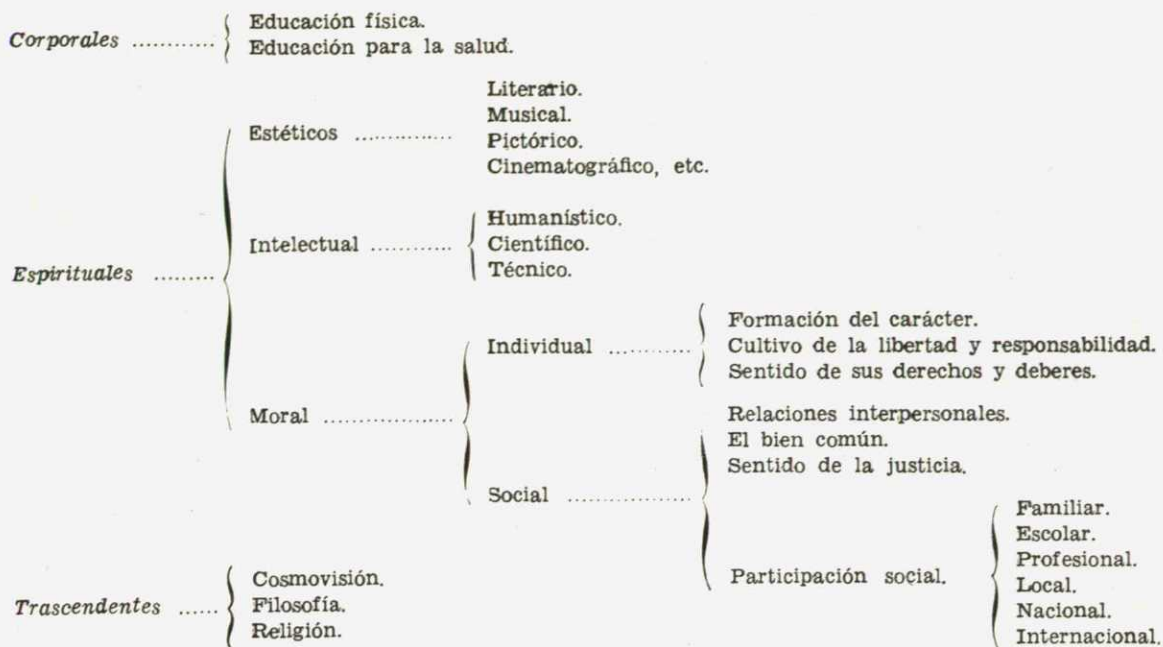
Un segundo momento es el de la *estimación*. La estimación es el reconocimiento del valor. Del inmenso ámbito de los valores, cada época, cada sujeto, selecciona un sector determinado y organiza su propia jerarquía, la que define a los individuos y a los pueblos. No es preciso que valoremos por igual todos los estilos artísticos, todas las teorías científicas o todas las instituciones, pero conviene que habituemos a las nuevas generaciones a una mirada amplia, omnicomprendensiva, que se opone por igual a la estrechez valoral, propia de paranoico o de una indiferencia completa que sería la psicostenia cultural. Ambas actitudes estimativas, patológicas. Para esta estimación ya no basta la mera actitud informativa, sino que se requiere una presentación interesante, que obliga a actualizar nuestra metodología bajo el ángulo de la intuición y del contacto enérgico con la realidad.

Una tercera relación con los valores es la *expresiva*. Lo importante es que si no todos, gran parte de los contenidos culturales sean en nosotros no mera información—que por supuesto tiene su valor—, ni un simple reconocimiento de su dignidad axiológica, sino que se truequen en principios actuantes de nuestro ser. Con ellos somos más, actuamos más plenamente y se dinamiza toda nuestra vida. Esa capacidad expresiva aparece en la dimensión *verbal*, escrita o hablada, de dominio del lenguaje *matemático, musical, gráfico* o del *dibujo* y del *dinamismo corporal*. Todo nuestro ser, a través de la actuación corporal o de sus múltiples lenguajes, tiene que alcanzar la cima de la perfecta expresividad de sí mismo. Todos los campos de la cultura bajo esta dimensión de la expresividad, impulsan nuestro ser a su despliegue perfecto y a su más aguda comunicación con el mundo físico y social.

Por último, la relación más lograda con los valores es la de la *creatividad*. Ahora se trata no sólo de poner en juego todas las fuerzas, habitualmente dormidas en nuestro ser, sino de aumentar la riqueza valoral de cuanto nos circunda y de nosotros mismos. El momento de la creatividad implica otear valores nuevos y dar en la diana de su novedosa realización. Dimensión cada día más urgente en la educación contemporánea donde lo imprevisible va surgiendo con previsible regularidad.

He aquí el esquema de esta articulación de fines que recoge a la vez todos los campos culturales y todas las dimensiones de la personalidad.

Clasificación de los VALORES desde el punto de vista del AMBITO CULTURAL:



— Desde el punto de vista de la RELACION del hombre con los valores.

1. *Captación* o información.
2. *Estimación* (presencia vivencial, métodos intuitivos).
3. *Expresividad* (corporal, verbal, matemáticas, dinámica y plástica), pedagogía activa.
4. *Creación* de valores nuevos (pedagogía de la creatividad).

## LA CONCRECIÓN DE LOS OBJETIVOS

Esta clasificación tiene, a nuestro juicio, un solo mérito: la articulación de los diversos objetivos, de otro modo dispersos. Pero nos mantenemos todavía en el plano de las generalidades. Cada uno de los apartados últimos del cuadro anterior permite, mejor aún, exige, una ilimitada gama de subdivisiones, hasta llegar a la concreción última, que debe quedar bien precisa en la tarea cotidiana del aula.

Sería ingenuo, y por supuesto imposible, pretender establecer ese cuadro de un modo más o menos exhaustivo. Lo impide, por una parte, la ilimitada gama de situaciones particulares que prolongarían la tarea *ad infinitum*, y, por otra, los cambios radicales a que se ve sometido el individuo y la sociedad, que obligan a una reconsideración constante de los objetivos inmediatos.

Recordemos a título de ejemplo el trabajo metodológicamente ejemplar *Taxonomy of educational objectives* (1). Un equipo de profesores se propuso determinar las metas precisas que se proponían buen número de educadores americanos y que servirían, o debían servir, de base a la evaluación de los rendimientos académicos. Tras una serie de reuniones y encuestas se ha llegado a la clasificación de las finalidades educativas que informaban su quehacer docente. En principio se intentó determinar los objetivos en el dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Este último, al menos que yo sepa, todavía no publicado. El más valioso es el primero. Transcribimos la clasificación de los objetivos cognoscitivos según el trabajo de Bloom, Engelhart, Furst, Hilly y Kranthwohl.

### A) Conocimiento

#### 1. DE LO PARTICULAR

- a) De la terminología (dominio del vocabulario).
- b) Datos concretos (acontecimientos, fechas, personas, lugares, etc.).

#### 2. DE LAS FORMAS Y MODOS DE CONSIDERAR LO PARTICULAR

- a) De las convenciones (estilos, lenguajes, etc.).

(1) BLOOM, BENJAMÍN S. y otros: *Taxonomy of educational objectives*. Ed. Longmans. Londres, 1956.

b) De las tendencias y secuencias temporales (tal como la evolución de una cultura).

c) De las clasificaciones y categorías.

d) De los criterios con que se juzgan hechos u opiniones.

e) De la metodología de investigación o de exposición.

### 3. DE LOS UNIVERSALES Y ABSTRACCIONES EN UN CAMPO DETERMINADO

a) De los principios y generalizaciones en que se sintetizan los hechos principales.

b) De las teorías y estructuras que dan una visión sistemática de todo un campo de la realidad. En ella se integran principios y leyes (así la teoría de la relatividad o el evolucionismo).

## B) Facultades y aptitudes intelectuales

### 1. LA COMPRENSIÓN

a) Versión de un lenguaje a otro, o de un modo a otro del mismo lenguaje.

b) Interpretación (lo que implica nueva reordenación del material o aclaración desde otro punto de vista).

c) Extrapolación (que nos permite determinar consecuencias y predecir la continuidad de las tendencias).

### 2. APLICACIÓN

(De ideas, reglas o métodos a situaciones particulares. Capacidad de predecir el efecto del cambio en una variable.)

### 3. ANÁLISIS

a) Análisis de los elementos.

b) Análisis de las relaciones (que pueden darse entre hechos, partes o ideas).

c) Análisis de los principios de la organización (como modelos artísticos o técnicas de fabricación).

### 4. SÍNTESIS

a) Producción de una comunicación única (como el escritor que sintetiza materiales para hacer un artículo).

b) Elaboración de un plan o esquema de operaciones.

c) Deducción de un esquema de relaciones abstractas (lo que lleva a nuevos descubrimientos y generalizaciones).

## 5. EVALUACIÓN

a) Juicios por la evidencia interna (como coherencia o contradicción entre los datos, hechos suficiente o insuficientemente probados, etc.).

b) Enjuiciar con criterios externos (comparar una obra, personaje o teoría con otros que sirven de punto de referencia).

Esta sencilla y apretada numeración nos puede mover a una meditación incitante a la hora de determinar los objetivos del acto didáctico. ¿Nos interesa el perfecto conocimiento de la terminología? ¿De datos concretos? ¿De principios, leyes o teorías? ¿Pretendemos un análisis concienzudo y personal de los fenómenos? ¿O preferimos la elaboración cuidadosa de planes de trabajo o la síntesis de un material disperso? ¿Estimulamos una evaluación por criterios intrínsecos o extrínsecos, claramente determinados?

En cualquier caso estas clasificaciones, que no tienen sino un valor intermedio entre los grandes objetivos arriba numerados desde el punto de vista axiológico y los concretísimos que reclama cada unidad didáctica, resultan de una utilidad extrema y son un campo virgen y fértil, que está declamando el trabajo en equipo de los educadores para trazar las líneas maestras inmediatas, sobre el que insertar el personal trabajo de orfebrería didáctica de cada profesor.

## A QUIEN CORRESPONDE DETERMINAR LOS OBJETIVOS

Esta pregunta tiene múltiples posibilidades de respuesta, entrañada en la propia cuestión de los objetivos educacionales, que admiten muy diversos niveles.

Los grandes objetivos de la educación suelen aparecer en textos legales y en publicaciones de acento pedagógico.

Los organismos internacionales en sus reuniones y asambleas suelen acordar Re-

comendaciones que sin tener carácter impositivo, pueden servir de objetivos a los legisladores y planificadores. El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, es un texto medélico en este sentido.

En esta línea interesan especialmente las recomendaciones anuales de las Conferencias de la Unesco y de la Oficina Internacional de Educación (1), que se celebran en Ginebra, y en las que, prácticamente, están presentes los ministros de Educación, o sus representantes, de todo el mundo. En la obra *Recomendaciones de las Conferencias Internacionales de Instrucción Pública 1934-1960*, se recogen las formuladas entre esas fechas. Asimismo son interesantes las recomendaciones de las numerosas conferencias regionales de la Unesco. Recordemos algunas sólo a título de ejemplo. El Seminario Interamericano sobre planeamiento integral de educación (Washington, junio de 1958), organizado por la CEA. La Conferencia de Santiago de Chile (marzo de 1962), que definió los objetivos del desarrollo de la educación en la América Latina. La Conferencia de Karachi (diciembre 1959-enero 1960), que contempló fundamentalmente la Enseñanza Primaria. La Conferencia de Bangkok (diciembre 1965), que aprobó un «Plan modelo de desarrollo de la educación». La Conferencia de Addis Abeba (mayo de 1961), que quiso trazar las prioridades educativas reclamadas por el desarrollo económico africano. La Conferencia de Beirut (febrero de 1960), que propuso la adaptación permanente de los planes de educación a las necesidades profesionales de los países árabes.

La lectura de estas recomendaciones, así como la de las numerosas asociaciones de instituciones educativas de nivel nacional e internacional, nos dan un material abundante para clarificar y actualizar los grandes objetivos de la educación.

Otra fuente en donde aparecen los objetivos, como los contempla la sociedad en un momento determinado, y que tienen especial interés, es el conjunto de textos legales que a la vez que los formulan, con-

figuran, según su modelo, el campo de la administración y organización escolar. La constitución, las leyes fundamentales, leyes, decretos, y las reglamentaciones correspondientes, son ricos veneros para detectar objetivos que suelen tener un poder plasmador sobre la educación institucional y que no pocas veces quedan reducidos a meros «desiderata».

Junto a estos textos más solemnes, de mayor resonancia y de más vasto impacto aparecen otros muy significativos, por ejemplo los Reglamentos de las instituciones docentes o los que aparecen en los cuestionarios nacionales de Enseñanza Primaria.

En un plano teórico interesa consultar sin duda los grandes tratadistas de la educación.

Pese a esa abundancia de fuentes, el tema de los objetivos está, si no intransitado, bastante menos cultivado de lo que reclama sus graves consecuencias. Porque el problema tiene una cuádruple vertiente: interesa tanto los objetivos *prácticamente formulados* como los que *debían* formularse, y tanto los que *de hecho* se cumplen como los que *debían cumplirse*.

Pero además el problema que cada día preocupa más y adquiere caracteres más violentos, es: quiénes deben determinar los objetivos educativos en todos los niveles y en cualquier momento. Junto a la clásica corriente que entregaba esta tarea a los legisladores y en todo caso a los docentes o técnicos de la educación, aparece con vigor creciente en el ámbito de las preocupaciones contemporáneas y a escala mundial, un principio que si no es universalmente cumplido, ni mucho menos, ya va siendo generalmente reconocido: el de que todos aquellos a quienes afecta la educación deben intervenir en la definición de los objetivos. Lo cual significa que los padres y la sociedad especialmente representada por aquellas instituciones que reciben más directamente los «productos» de la educación deben figurar en cada uno de los niveles, para precisar lo que la educación debe ser y qué debe intentar en cualquier momento. Y en esta integración de voces dispares no puede estar ausente, por supuesto, el propio alumnado, al menos desde el momento en que tiene clara con-

(1) La Oficina Internacional de Educación fue recientemente integrada a la Unesco.

ciencia de sus problemas, de los del mundo que le circundan y del valor de la educación para ayudarle a resolverlos. El modo concreto de la integración de esas voces, posiblemente cada día más agrias, es una incógnita a resolver y un desafío, pero es evidente que una educación que afectará a todos, durante toda la vida, va a requerir que todos piensen sobre ella, en la inmensa faena de concretar y determinar los objetivos al instante que pasa y en el que se pueden y deben forjar valores perennes, a los que dan un acento perfecto individuos y sociedades.

### LA PERMANENTE ACTUALIZACION DE LOS OBJETIVOS

Si los objetivos tienen que repercutir de una manera eficiente en todas las vertientes del sistema educativo, cualquier fracaso debe llevar una consideración o bien de los objetivos—sean inmediatos o mediatos—, o bien de los contenidos métodos y actividades que se han programado en función de ellos, puesto que en definitiva si exigimos a los alumnos determinadas actividades es porque calculamos que son el mejor camino para alcanzar los objetivos propuestos. Sin embargo, esta conexión entre actividades docentes y objetivos es una tarea que no se puede improvisar y que exige una autocrítica y evaluación constantes. Y esta actualización última es tarea personalísima del profesor, supuesta la participación previa de cuantos son

afectados por el sistema educativo. Esa evaluación, que lleva implícita la obligación de elaborar instrumentos válidos que detecten si se lograron o no los objetivos, nos fuerza a un trabajo en equipo, al que estamos menos acostumbrados. En la actualización de los objetivos, la reflexión personal del profesor es un instrumento insuficiente. Aunque la aplicación última y la concreción *hic et nunc* le corresponde a él sólo, la precisa programación de los objetivos es una tarea interdisciplinar, colectiva. Los instrumentos que permiten calcular la validez de lo programado en función de los objetivos, requieren cada día más una rigurosa preparación para afirmar su capacidad de evaluar los escalones de acercamiento de cada sujeto hacia las finalidades propuestas. Los fracasos, que adquieren en muchos niveles proporciones escandalosas, deben ser el punto de partida para meditar en esta compleja problemática que va de los objetivos últimos por los remotos, a los inmediatos y a la concretísima aplicación de cada situación y momento. El análisis riguroso de todos los factores docentes nos llevará a detectar los desajustes y a estar en actitud de perenne rectificación superadora. Normalmente serán los contenidos, la orientación, la organización, o la programación de actividades lo que habrá que modificar, pero, por supuesto, también los objetivos quedarán afectados, y esto obliga a una remisión sin descanso, condición última para acompañar la educación a las graves necesidades de los individuos y de la sociedad.





## 2. Investigaciones educativas

### Seminario Nacional permanente sobre Enseñanza Programada y Automatizada

Como continuación del curso sobre Enseñanza Programada dirigido por el profesor Juan Estarellas, de la Universidad de Florida Atlantic, celebrado en el CENIDE, y con el fin de que las personas interesadas en el campo de la Enseñanza Programada coordinen sus actividades, se constituyó, entre los días 13 y 16 de julio, un Seminario sobre Enseñanza Programada y Automatizada. Dicho Seminario, cuyas discusiones fueron abiertas por el secretario general del CENIDE, celebrará su segunda reunión el 29 de septiembre próximo, a fin de acordar los principales puntos a tratar en el próximo curso sobre Enseñanza Programada, que se celebrará en dicho Centro en la última decena de octubre, dirigido por el profesor René La Borderie, director del Centro Regional de Documentación Pedagógica de Burdeos.

En la primera jornada de trabajo, con asistencia de representantes de los ICE, y personas invitadas, se trataron los siguientes puntos:

1. Posible adaptación a los restantes ICE de los cursillos desarrollados por el profesor Luis Daufí en la Universidad Autónoma de Barcelona.
2. Normalización de documentación sobre Enseñanza Programada.
3. Intercambio de informaciones y experiencias.
4. Necesidad de reuniones periódicas para intercambio de puntos de vista sobre los trabajos en marcha.

El día 14 se acordó proceder a la lección de presidente y vicepresidente del Seminario, cargos que recayeron por unanimidad en las personas de don Pedro Oñate, director adjunto del ICE, de Bilbao, y de don Luis Daufí, colaborador del ICE, de la Universidad Autónoma de Barcelona. A lo largo de la reunión actuó como secretario don Luis Martínez García, colaborador del CENIDE.

El profesor Daufí, a la vista del material por él mismo presentado al Seminario, expuso un *planning* de los cursillos organizados en el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona sobre Enseñanza Programada y Programación Lineal.

Más adelante se discutió un documento sobre Programación Intrínseca, según Crowder, distribuyéndose a continuación una bibliografía seleccionada sobre la materia preparada por la Secretaría del CENIDE.

Terminó la sesión de trabajo con la toma de diversos acuerdos sobre los puntos siguientes:

- a) Conveniencia de establecer un Seminario Permanente sobre Enseñanza Programada y Automatizada en el CENIDE, que sirva como lugar de encuentro nacional entre los distintos ICE y los centros y personas interesadas en esta materia.
- b) Preparación de un cuestionario para medir las reacciones y actitudes existentes ante la Enseñanza Programada.

Posteriormente, M. André Berruer, experto de la Unesco, informó sobre el proyecto de una experiencia internacional de CAI—Computed Assisted Instruction— en España.

A continuación se discutió la elaboración de unas normas para el funcionamiento del futuro Seminario Permanente, presentadas por el presidente, cuyas líneas generales de actuación fueron aprobadas, poniéndose de relieve el enorme interés de este Seminario, que constituirá, a la vez, un sistema de enseñanza mutua, en relación con los Seminarios que sobre el mismo tema organicen los ICE, a nivel de distrito universitario y un mecanismo de coordinación y división del trabajo para todas las personas que se ocupan de Enseñanza Programada, a las cuales cabe con-

siderar integrantes de un gran equipo nacional, cuya aportación a la Reforma de la Educación puede ser importantísima.

Los participantes hicieron constar su agradecimiento a las empresas privadas que han dado su colaboración y ayuda para financiar los viajes y estancias que ocasione el Seminario, pidiendo se haga llegar a través de la Secretaría General del CENIDE la expresión del mismo a las Direcciones Generales de Bull General Electric y Olivetti. El secretario del Seminario aceptó el encargo, aunque haciendo constar que el CENIDE

no interviene directamente en la gestión de estas bolsas de viaje, limitándose a facilitar la información correspondiente.

Finalmente se puso de relieve que el carácter nacional del Seminario no impone, en modo alguno, la celebración de sus sesiones en el CENIDE, pudiéndose acordar otros lugares de reunión, que normalmente coincidirán con los ICE más interesados en este campo, y quedando garantizada la coordinación por el secretario del Seminario, que actuará como órgano de enlace entre aquél y la Secretaría General del Centro.



### 3. La educación en la encrucijada

#### Discurso del ministro de Educación y Ciencia ante el Pleno de las Cortes en defensa del proyecto de Ley general de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

(Madrid, 28 de julio de 1970)



«SEÑOR PRESIDENTE, SEÑORES PROCURADORES:

Con la máxima sencillez posible, con la sencillez con que suelen resolverse los grandes acontecimientos históricos, quisiera deciros al inicio de estas palabras mías—que han de ser breves y directas—que la ley que va a someterse a vuestra aprobación es una *ley de paz*. Una ley llamada a integrar a los españoles desde la base, desde la escuela. Una ley que sólo ha sido posible en la feliz culminación de más de treinta años de convivencia, unidad y trabajo. El proyecto dictaminado por las comisiones de Educación y Ciencia, Presupuestos y Hacienda no es sólo el resultado del desvelo tenaz de un equipo de hombres; es, antes que cualquier otra cosa, el fruto de un tiempo español distinto, limpio y fecundo que se inicia el dieciocho de julio de mil novecientos treinta y seis. Pensad que quizá no pudo ser antes, pero tened la seguridad de que no podemos dejar a la incierta suerte del futuro lo que podemos, lo que debemos dejar a las generaciones que nos sigan, perfectamente elaborado y sólidamente dispuesto. Porque esta ley va dirigida a los más jóvenes hijos de España.

En ellos se pensó, a ellos va dirigida esta reforma. Ellos la merecen y sabrán dar legítima continuidad a lo que de verdadero, justo y positivo haya en ella. *A ese espíritu de futuro* viene a servir la ley sobre la que dentro de unos momentos tendréis que pronunciaros.

Hace dos años que se iniciaron los primeros balbuceos, los primeros pasos para una reforma del sistema educativo. Durante ese tiempo, la labor ha sido ininterrumpida, agotadora. Puedo aseguraros que en cada instante, en cada momento solicitamos la asistencia, la colaboración

de cuantas personas o entidades públicas y privadas pudieron resultar adecuadas al fin que nos proponíamos. Con el deseo de utilizar cualquier experiencia, a esa convocatoria fueron requeridos expertos y representantes de instituciones y organismos internacionales. Pero no es menos cierto que la tarea sustancial ha gravitado sobre los hombros de un crecido número de españoles que no han regateado esfuerzos, dedicación ni tiempo a la tarea que se les encomendó. De ahí que el proyecto responda, a nuestro juicio y sustancialmente, a los caracteres y problemas específicos de nuestro país. No responde a calco alguno, ni es extranjerizante en forma o fondo. Y en esta afirmación puedo y debo ser contundente.

El proyecto sobre el que hoy habréis de pronunciaros ha sido elaborado bajo *el signo de la participación*. En este sentido creemos que cuantos de un modo u otro han deseado contribuir con su opinión favorable o desfavorable a la redacción definitiva, han tenido oportunidad para hacerlo.

Es pertinente una aclaración: en el problema educativo no sólo son parte interesada los profesores y los alumnos. Es a toda la sociedad a quien hay que oír, porque a toda ella interesa y afecta.

De participación lo fue en las etapas de análisis crítico de la situación, de estudio y reflexión, que cristalizaron en el Libro Blanco. De intensa participación ha sido en su proceso legislativo, gracias al interés que habéis demostrado en el estudio y el debate de su texto. Cada artículo ha sido objeto de numerosas enmiendas apoyadas luego en múltiples intervenciones, debates severos y apasionados. Sin duda, porque en el ánimo de todos se alberga la certeza de que en esta

ley cada palabra cuenta y encierra en sí misma un alto valor educativo. Así, con paciencia y sin desánimo, la Comisión de Educación ha ido desgranando, matizando y perfeccionando todo el articulado con abundantes pruebas de un profundo conocimiento del tema y de haber calado hondo en el espíritu y en la esencia misma de la reforma.

De participación quiere ser y ha de ser su puesta en práctica, porque la educación es y será siempre una tarea inacabada que requiere la constante evaluación de los resultados y la actualización de las medidas para acompañarse con las exigencias de los tiempos.

Y lo ha de ser también porque hay el firme propósito de que la reglamentación necesaria para el desarrollo de la ley sea elaborada con este espíritu, cuidando de oír a todos los sectores directamente interesados.

La reforma educativa contenida en este proyecto de ley, no ha surgido *caprichosamente ni improvisadamente*, ni el proyecto entró en debate, por así decirlo, de tapadillo o soslayadamente. Hemos entrado en su problemática a través de un riguroso análisis del sistema actual, del examen detenido y sereno que se hizo en el Libro Blanco, y al asumir este conjunto de cuestiones con sentido crítico y por ende con decidida voluntad de superación, se pudo llegar a la formulación de unas bases para la política educativa que, después de sometidas a un amplio debate público constituyen el espíritu del proyecto de ley.

Los períodos fijados por cada uno de los plazos de la elaboración del proyecto de ley han sido los más amplios que han conocido nuestro sistema legislativo, y nos alegramos que así haya sido, pues ello ha brindado ocasión para unas actuaciones más numerosas, reflexivas y serenas, aun cuando, en contrapartida, haya supuesto un cierto retroceso en la puesta a punto de la ley.

El vaso de vidrio, formado de un soplo, lo rompe otro soplo. Las obras lentas, dice Saavedra Fajardo, son las más duraderas. Ojalá lo comprendamos todos algún día.

Esta idea de participación, perdonadme reincida en este para mí obsesivo concepto, lo hemos considerado en todo momento consustancial a la reforma misma, pues somos conscientes de la inmensa responsabilidad que su elaboración, y, sobre todo, su puesta en marcha, supone. Hasta tal punto que de no ser ampliamente compartida, entendemos que nadie sería capaz de aceptarla plenamente a título personal.

Se trata de una convocatoria a una gran empresa nacional que ha de ser para todos y que por eso precisamente debe y tiene que ser una obra de todos.

Pocas disposiciones legales nos parecen han de estar tan profundamente enraizadas en las entrañas mismas del pueblo, como las que se refieren a su derecho, a su deber, para con la educación. Y buena prueba de ello ha sido la extraordinaria toma de conciencia que en estos úl-

timos tiempos se ha producido en el hombre de la calle en torno a esta cuestión.

No, no es fácil pedir al país un acto de heroísmo cada día; por eso, antes de proponer esta reforma ha pasado por muchos cedazos, porque heroísmo es aguantar la injusta desigualdad en la educación frente a los intereses egoístas y de clase. Acabemos de una vez. Que el que valga, triunfe. Que el hijo del obrero proyecte los futuros rascacielos si lo merece y está mejor capacitado.

Por eso la ley es oportuna, necesaria y urgentísima. ¿A qué padre de familia no preocupan hoy obsesivamente los estudios de sus hijos? Por de pronto, le supone en muchos casos una pesada carga económica. Ve desvelarse al niño que aprende de memoria lo que sea, incluida la filosofía o las matemáticas. Ve el escaso tiempo libre que le queda para una convivencia o para un deporte. Luego en la universidad, cuando del alumno se espera sepa organizar su trabajo, este «oxígeno puro» intoxicará en muchos casos al muchacho.

Ve que sus hijos estudian sólo para aprobar los exámenes y conseguir unas cartulinas, unos títulos. Lo malo es que en muchos casos esto es también lo que valora y estima el padre, la tenaz búsqueda del título. Enseñamos muchas cosas, pero no a pensar ni a vivir. El resultado es lógico: los hombres medio instruidos, pero no educados, oscilan al azar guiados por un oscuro instinto.

La reforma partió de una meditación crítica, ante estos y otros muchos problemas, como una respuesta ante una situación crítica, ante lo que en términos del Jefe del Estado es hoy el reto de nuestro tiempo.

La serena consideración de los graves problemas que aquejaban a nuestro sistema educativo impuso la necesidad de su revisión. Por citar algún ejemplo de la difícil situación os diré que todavía hoy—en la España de mil novecientos setenta—tenemos cerca de medio millón entre niños sin escolarizar y deficientemente escolarizados.

Que en los últimos años cada vez van llegando más analfabetos funcionales a nuestros cuarteles. Que la investigación fuera y dentro de la universidad se encuentra sin medios, sin personal, sin libros, sin aparatos científicos suficientes. Que a nivel de la educación general básica y media, la enseñanza sigue constituyendo un grave problema en las economías domésticas más modestas.

Que hemos confiado por decenios la educación de nuestra infancia a los maestros, retribuyendo esta enorme responsabilidad con mínimos sueldos. ¿Nos extraña entonces que sólo encontremos frustración por un lado y heroísmo insostenible de modo indefinido de otro?

No, no es nuestra sociedad consecuente con las propias prioridades que acepta. Los frutos de todo esto son, como no podían por menos de ser, como son todos los frutos de lo injusto, amargos.

No he venido a decir palabras triunfalistas,

sino verdaderas. Verdades como puños, aunque sean o suenen a extrañas; y aunque duelan, que la verdad a veces es más extraña, más rara, más incomprensible, más dolorosa que la ficción.

Podría seguir en una enumeración escalofriante de gravísimos problemas a los que hay que enfrentarse y ante los que no cabe la actitud absurda del avestruz.

Importantes factores sociológicos vienen, por otra parte, a corroborar la necesidad de la reforma.

Ante todo el fenómeno, el problema de la «explosión escolar», la inurbación creciente y las crecientes corrientes migratorias dentro del país, a los que hay que atender desde ahora con nuevas soluciones que impida el estancamiento a que nos llevarían los métodos tradicionales.

Pero a esta «explosión escolar» hay que añadir felizmente el crecimiento de una demanda social de educación. Una demanda cada vez más sentida, porque los hombres ven también, cada vez con más claridad, que el único camino de auténtica promoción social está en la elevación de su nivel cultural.

Pues de nada sirve si el país prospera, si sus gentes no prosperan en la cultura. Un auténtico desarrollo es fundamentalmente social. De otro modo veremos crecer en España nuevas industrias en las que los españoles sean sólo los peones sin calificar, o magníficos hoteles de propiedad extranjera en que los únicos españoles sean los camareros o los limpiabotas.

O tendremos que seguir soportando nuestra emigración que va en su mayor parte al peonaje o a los trabajos no calificados o más duros. Habremos evitado el retraso económico de España, pero no para los españoles. Pensemos que el nivel cultural es siempre relativo, que los esfuerzos de todos los países en estos momentos y en materia de educación son tremendos.

Tenemos todos una enorme responsabilidad en este terreno, pues en un decenio —de deteriorarse el crecimiento de la educación— España podría estar condenada a ser la gran suministradora de peones a toda Europa. Y esto es algo que ningún español bien nacido puede tolerar.

El impacto de los medios de comunicación de masas, la llamada «cultura de la imagen», tan cargada de nuevas mitologías y fetichismos impone la necesidad de capacitar críticamente al hombre para que pueda dar una respuesta humanista y personal a este aluvión de incitaciones y mensajes, a esta cosmogonía de información y para que la transmisión de la cultura al pueblo, en otros tiempos celosamente guardada como patrimonio exclusivo de círculos minoritarios y burgueses, sea una realidad conscientemente asumida.

Este proyecto de ley se ha elaborado combinando realismo e imaginación en dosis conveniente, como corresponde a cualquier disposición que pretenda alcanzar hondura política. No olvidemos la fecha en que nos ha tocado vivir, no olvidemos que el setenta por ciento, aproximadamente, de los españoles de hoy vivirán la Es-

paña y el mundo del año dos mil y que prácticamente la totalidad de la juventud que hoy se educa en nuestros centros vivirá esa efemérides. Y lo que es más importante, tendrá que gobernar la España del año dos mil en el mundo del año dos mil.

Hoy constituye un hermoso reto a la imaginación atalayar el futuro. Consideren ustedes, señores procuradores, que en los últimos veinte años se ha duplicado el caudal científico de la humanidad.

Esto es, la dinámica de los descubrimientos y del desarrollo de la técnica y de la ciencia en todos los campos es tal, que en cuatro lustros se ha hecho tanto como en miles de años que los han precedido desde los albores de la humanidad.

El noventa por ciento de sabios y técnicos de toda la historia humana viven hoy. Desde mil cuatrocientos cincuenta, con la invención de la imprenta, hasta mil novecientos cincuenta, aparecieron unos treinta millones de títulos. En los últimos veinte años se ha editado una cifra igual a esos quinientos años.

Y toda esa dinámica capitaliza a un alto interés compuesto, a modo de progresión geométrica de razón muy elevada. Ante todo esto ¿quién se atrevería a imaginar cómo haya de ser el inmediato futuro? Pues bien, para ese futuro fundamentalmente está pensada la ley y éste es el cupo concedido a la imaginación.

Pero al propio tiempo la ley ha sido estudiada a partir de la realidad más firme y eficaz posible. Ha sido hecha para España y desde las posibilidades que la España de hoy ofrece. Tanto en su estimación financiera como en su elaboración técnica, se ha partido de la realidad y de las posibilidades con que contamos actualmente. No se trata, por tanto, de vanas palabras. El realismo con que ha sido elaborada ha frenado nuestra imaginación dentro de márgenes relativamente modestos.

Pero hemos procurado renovar instituciones ya extraordinariamente rígidas, cuando no palpablemente caducas, inviables ya para el presente y por supuesto para el futuro, y sustituirlas por unas estructuras flexibles que permitan sin grandes riesgos de quebrar el sistema, ir las adaptando al compás de las contingencias de un futuro de muy difícil exploración.

Mas por esa misma proyección al futuro se ha impuesto la ley a sí misma un criterio de flexibilidad. No ha tratado de establecer dogmas pedagógicos apodícticos, de validez universal, sino que, por el contrario, ha previsto en su seno los necesarios mecanismos de autocorrección y revisión para adaptar sus contenidos a la evolución de las técnicas pedagógicas, de las necesidades educativas y de la multitud de cuestiones generales de la enseñanza.

Porque como dijera en otro tiempo un gran castellano: "Dios, conservemos la conciencia y la medida de nuestro saber, porque ello será siempre la fuente de nuestro saber de mañana."

En primer lugar, la ley ha querido resolver el

problema de la educación general básica para todos los españoles en un clima de igualdad, haciendo desaparecer toda barrera discriminatoria posible y muy en particular la que tuviese su origen en diferencias económicas o sociales.

Pero este tema de la educación es de tal indole, que para modificar con eficacia cualquiera de sus partes, es requisito obligado modificarlo todo. Por eso no pudimos quedarnos en una simple reforma de la enseñanza primaria. Porque, ¿cómo íbamos a reformarla, sin reformar previamente al profesorado que ha de impartirla? Y si ese profesorado tiene que integrarse en la universidad y en los estudios superiores, ¿cómo transformarlo sin modificar precisamente la universidad y los estudios superiores?

Por otro lado, si planteábamos el problema educativo desde el otro extremo, tal como al parecer lo aconsejaban las circunstancias imperantes cuando llegamos al ministerio, argumentaríamos del siguiente modo: reformemos la universidad por estar en llamas.

Pero a tal fin no nos basta con una reforma universitaria, porque gran parte de los males específicos que aquejan a la universidad de hoy entran al comienzo de cada curso por sus puertas a hombros de las nuevas promociones que a ella se incorporan. En efecto, tienen su origen en las enseñanzas primaria y media, que condicionan, como es lógico, el bloque humano estudiantil que accede a la enseñanza superior. Por tanto, se imponía una reforma global del sistema educativo si queríamos acometer con honestidad la tarea que nos había sido confiada.

Así lo entendimos casi desde el principio y hasta aquí hemos llegado. No hará falta que recuerde a los señores procuradores las circunstancias que imperaban en la vida académica hace dos años, ni tampoco los trabajos que, al margen de la preparación directa de este proyecto de ley, ha venido desarrollando el ministerio durante ese período.

Mas, a fuer de sincero, tengo que decir que si algo nos ha mantenido firmes en la tarea durante estos tiempos difíciles, ha sido la esperanza ilusionada de que llegaría un día como hoy en que podríamos someter a los representantes del pueblo español la fórmula que a nuestro juicio y a juicio de las tres comisiones de las Cortes que han dictaminado, podía servir con suficiente eficacia y para un plazo amplio, como solución de los problemas educativos que tenía y tiene planteados España.

Todo el esfuerzo lo damos por bien empleado si al concluir esta jornada podemos entregar al país una nueva ley, que, aunque con defectos como toda obra humana, creemos ofrece solución a los problemas más graves y que salva el desfase entre un sistema educativo hermético y las necesidades crecientes de una sociedad en desarrollo; que crea día a día nuevas profesiones y nuevas especialidades.

Porque es precisamente el dinamismo de nuestra sociedad el que nos impone con toda urgencia la necesidad de la reforma, si no queremos

que ese desfase acaba por convertirse—hay que decirlo sin dramatismos retóricos, pero con toda crudeza—en un foso, en el foso de la cultura española.

Os he explicado cómo la ley es fundamentalmente una ley de paz. He defendido que la ley es de raigambre, de cepa típicamente española. Que la ley es una ley de participación, una ley que ha calado hondo en el hombre de la calle, en la entraña misma del pueblo español. Que la ley no es caprichosa, sino urgente, necesaria, oportuna. Que la reforma ha de ser global y no parcial.

Veamos ahora en síntesis cuál es el alcance que tiene la ley y cada uno de los diversos ciclos del nuevo sistema que propugna.

La expansión de la educación preescolar, aparte de contribuir a desarrollar la personalidad social del niño, permitirá resolver los importantes problemas que en el plano educativo está produciendo la creciente incorporación de la mujer a la población activa, sobre todo en las familias trabajadoras, donde a la imperiosa necesidad de esta incorporación va unida la actual insuficiencia de instalaciones en este nivel.

Con la educación general básica, obligatoriamente gratuita para todos, se introducirá una de las más importantes medidas de integración social, sobre cuya trascendencia nunca me cansaré de insistir. Porque la gratuidad que en este nivel se establece es también una medida de garantía de la libertad.

Pues si el Estado afirma un pleno reconocimiento de la libertad de enseñanza en sus Leyes Fundamentales, debe también reconocer la libertad de elección del centro docente, trascendiendo a través de la gratuidad las limitaciones económicas que pudieran condicionar su ejercicio.

Este es un importante significado de la gratuidad, junto al otro también, al importante sentido de la convivencia, la asignatura más difícil para los españoles. Gratuidad a la que nunca renunciaremos.

Para aplicarla en toda su extensión confiamos en que la presión social, que la alienta y la exige, y la propia decisión de estas Cortes, han de conseguir la financiación continuada que nos permita su total implantación y la de toda la reforma.

¿O es que no sabemos todos, vosotros y yo, qué grupos de presión quisieron negar a esta ley el pan y la sal del futuro y por qué vericuetos se intentó llegar a ello? La Historia, con mayúscula, lo recogerá. Me basta con decir que sería muy lamentable que un país como el nuestro en el que la capacidad de consumo de toda suerte de bienes materiales, incluido el lujo, es tan espectacular y jaleado, sería muy triste, repito, que no pudiera dar satisfacción por falta de medios a la imperativa demanda social de educación y de cultura.

Frente al carácter esencialmente formativo de este nivel, los estudios de bachillerato permitirán ampliar la información de los alumnos su-

perando esa división precoz entre ciencias y letras, que desconoce la profunda interrelación existente entre las ciencias y las humanidades.

La enseñanza superior flexibilizada al máximo en sus estructuras, a través del establecimiento de tres ciclos en su desarrollo, quedará abierta, no sólo a los que hayan seguido los estudios de bachillerato, sino también a los alumnos de formación profesional y, en general, a todos los mayores de veinticinco años que, sin titulación previa, superen las pruebas de acceso.

Queremos una universidad que investigue con medios suficientes y en la que la docencia impartida se apoye en todo momento en la propia investigación. Una universidad en la que los estudiantes participen activamente y con responsabilidad en todas las tareas conjuntas como elemento básico de su formación cívica, garantía de que en un futuro próximo su participación en la vida política y social, constituirá un elemento de estabilidad y de progreso tenso, eliminando el riesgo de las acciones impensadas y asegurando la continuidad de las instituciones.

Para tal fin las estructuras universitarias han de experimentar una profunda transformación, basada como característica más acusada de la organización de la universidad, en los departamentos de investigación y docencia y, sobre todo, en la concesión de autonomía a las universidades, devolviéndoles un elemento esencial de su propio ser y del que hacía mucho tiempo ya que se habían visto privadas.

Confío en que pueda servir de garantía para la reforma que hoy se somete a vuestra aprobación el sentido de realismo y el impulso que hemos cuidado presidiera y animara la acción del Ministerio de Educación y Ciencia a lo largo de estos dos últimos años. Ahí están, sembradas por toda España, las pruebas de la voluntad política hechas realidad escueta.

No hay provincia que no haya visto surgir nuevas escuelas e institutos como parte de los trescientos noventa y ocho mil nuevos puestos de enseñanza primaria y de los doscientos seis mil puestos de enseñanza media. Ahí están también las nuevas universidades creadas en Madrid, Barcelona, Bilbao y Valencia, algunos de cuyos edificios están ya en avanzada fase de construcción. Ahí está hecho realidad tangible el Centro Nacional de Investigaciones para el desarrollo de la educación para ayudar a poner pronto en pleno funcionamiento los quince institutos de ciencias de la educación creados como parte integrante de las respectivas universidades. Ahí están los trabajos de planificación provincial y regional de la educación, culminados primero en Galicia, y a punto de ser concluidos en Vizcaya, Baleares, Cádiz, islas Canarias, Andalucía oriental, entre otros. Ahí están los programas de becas por valor de tres mil millones de pesetas, con más de doscientas treinta mil becas, incluidas las becas-salario.

Ahí está el replanteamiento de la administración educativa que ha permitido alcanzar una

capacidad de gestión prácticamente del cien por cien, y eso es algo que he de agradecer a quien hoy es mi compañero de Gobierno; además de la creación de delegaciones provinciales, para que cada hora de esfuerzo de alumnos, profesores y administradores, y para que cada peseta invertida dé el máximo fruto.

Unido a éstas y otras realizaciones hay un hecho no menos importante y es el renacer de una universidad que vuelve a tener fe en su futuro después de sufrir la dura prueba de una crisis sin precedentes y que el pasado curso tuvo el porcentaje más bajo de horas perdidas en toda la Europa occidental.

Estas son algunas de las arras que os ofrezco de una ejecutoria, convencido como estoy de lo enormemente difícil y urgente de la tarea que queda aún por hacer.

Nuestra generación ha visto construir, a lo largo de estos años de pacífica y fecunda convivencia, un orden constitucional que es garantía de continuidad creadora, es decir, de la paz y del progreso que la nación desea.

Y es precisamente el mandato de este orden constitucional; el mandato de nuestras leyes y principios fundamentales, que nos obligan permanentemente a una revolución social, el que nos ha exigido esta reforma que hoy os sometemos con la seguridad de que en ella veréis la proyección y continuidad en el futuro, de un régimen que alumbró un dieciocho de julio, sediento de justicia y de paz, pero no menos de cultura y de progreso social. Para esto, señores procuradores, recordemos la historia y los frutos de la incultura de masas de otros tiempos. Porque sólo los hombres y los pueblos que no recuerdan su historia están expuestos a repetirla.

No debo ocultarles, señores procuradores, que todo ello constituye una satisfacción para este profesor universitario que ahora os habla. Pero no es ésta una ley destinada a morir en el olvido de los repertorios legislativos. No es tampoco una ley a cuya bondad, como un carro de triunfo, quiera ceñirse un equipo. Es, señores procuradores, una ley que pide a gritos el país, cualquiera que sea su promotor, porque esto es lo de menos, una norma objetiva que tiene que cristalizar en hechos materiales para lograr la máxima madurez cívica de los españoles.

Esta es, en apretada síntesis, la propuesta que hoy os presentamos. Todo el país espera confiadamente que el proyecto sea hoy ley. A mí ya no me queda más que decir, salvo respetar el emocionado silencio de las grandes ocasiones históricas que debe preceder en cada uno de vosotros a la decisión del voto, para que cada uno en lo profundo de vuestras conciencias lo emitáis con lealtad a vosotros mismos y a la alta responsabilidad representativa que os incumbe.

Y ahora permitidme que dé las gracias a estas Cortes por la colaboración que a través de las comisiones de Educación, Presupuestos y Hacienda han prestado al proyecto de ley contribuyendo singularmente a su perfección. Me consta

con cuánta lealtad a los intereses supremos de la Nación y con cuántos sacrificios personales, muchas veces, habéis asistido a las reuniones para mejor cumplir vuestro deber, y justo es que en este momento solemne el ministro de Educación y Ciencia os ofrezca su gratitud.

España ha tejido los hilos de la esperanza con

este sueño de futuro, un futuro mejor que con vuestros votos al aprobar esta ley vais a ayudar a cimentar, anticipar y garantizar, borrando definitivamente los trazos que aún persisten de desigualdad, discriminación e injusticia en el panorama de la formación y cultura de nuestro pueblo.»





## Política científica y educativa \*

«Pocas oportunidades tan gratas para mí como esta que me ofrece el Patronato "Juan de la Cierva" de intervenir en el acto de clausura de las jornadas organizadas este año. Es este un señalado honor que me abrumba, tanto más cuanto que el año pasado escuchábamos aquí la extraordinaria conferencia del actual presidente del patronato, ministro de la Vivienda y, sobre todo, entrañable y admirado amigo Vicente Mortes. Pero, además, considero esta oportunidad como un gran privilegio porque este año coinciden la fase legislativa de la Reforma de la Educación con los trabajos preliminares para formular una política científica a largo plazo.

A mi modo de ver, esta coincidencia no es casual, sino más bien la prueba más fehaciente, el fruto más positivo, de una política coherente de Gobierno al servicio del progreso del país y de la libertad de sus hombres. El Gobierno, con responsabilidad de presente y con visión de futuro, ratifica así su política de desarrollo global después de superados los años angustiosos de lucha por la supervivencia y de batallas decisivas contra la miseria que otrora condicionaban el futuro de España. Se trata, por lo tanto y ante todo, del resultado de un estado de ánimo, de una voluntad de plenitud, que quiere y sabe movilizar todos los hombres y todos los recursos de España al servicio del bien común. Esta política de desarrollo, que para ser válida tiene que plantear el desarrollo en su totalidad, a corto y a largo plazo, es un planteamiento mucho más ético que técnico, porque su esencia es la determinación voluntaria de ser en el presente y de proyectarse en el futuro.

Y así es lógico y natural que, después de puestas las bases esenciales del progreso material que dignifica la vida de sus hombres, con obras indispensables en favor de las comunicaciones, la

vivienda, la producción de bienes básicos y de consumo, entre otros, se haya pasado, sin cejar en modo alguno en el empeño de progreso en todos los sectores, a prestar una atención muy particular a la extensión y al mejoramiento de un sistema educativo, que ponga el ritmo del progreso cultural y material de España a escala del ingente potencial de sus hombres.

Ha sonado, por tanto, la hora de la educación porque existe conciencia de que no hay nada, en el momento actual, que sea más importante que la formación del hombre, no sólo desde el punto de vista ético, sino incluso desde un punto de vista de realismo económico y político. Porque, ciertamente, los problemas de la educación han adquirido en nuestro tiempo una dimensión política considerable, además de que se considere ya lugar común hablar de su rentabilidad económica.

La reforma de la educación ha venido exigida en gran parte como resultado natural del proceso de desarrollo en marcha, junto con la creciente demanda social de educación como garantía máxima para la plena incorporación de los españoles en el quehacer nacional. A ello han venido a sumarse la explosión del saber y los avances tecnológicos de nuestra época que hacen aún más perentoria la necesidad de cambios e innovaciones en los sistemas de enseñanza.

Al hablar de esta renovación y democratización del sistema educativo, no puedo menos que expresar, como un español más, mi reconocimiento a nuestro ministro, José Luis Villar Palasí, con quien nuestro pueblo ha contraído una permanente deuda de gratitud y quien, en todo momento, ha dirigido y alentado esta gran tarea de servicio que es nuestra reforma educativa.

Pero precisamente esta renovación educativa viene necesariamente a plantear y precisar una política científica de largo alcance, porque los

\* Conferencia pronunciada por don Ricardo Díez Hochleitner en la clausura de los Plenos del Patronato Juan de la Cierva. (Madrid, 19 de junio de 1970.)

avances científicos y tecnológicos son siempre, a la postre, el producto del esfuerzo solidario de muchos científicos e ingenieros, de un clima general en favor de la investigación, y de un alto y generalizado nivel de saber, todo ello en el marco de unos objetivos.

Es decir que sólo así, con un sistema educativo apropiado, la ciencia, como saber, y la tecnología, como inventiva al servicio de la producción, ambas inseparables del desarrollo, podrán recibir el impulso creador endógeno que nuestro país necesita para poder integrarse, en igualdad de condiciones a los países económicamente desarrollados.

Sería vano, pues, entrar a hablar de política científica y de investigación científica y tecnológica sin referirnos antes, aunque sea brevemente, a alguno de sus condicionamientos educativos esenciales.

No nos cansaremos nunca de repetir, y tal es el espíritu del proyecto de ley General de Educación, que el cometido acaso primordial de un sistema educativo bien concebido es su función formativa a lo largo de todo el proceso para moldear los hábitos y perfeccionar las aptitudes de cada hombre, cuidando muy especialmente la espontaneidad creadora y la formación del espíritu científico junto con la capacidad para la organización del trabajo individual y en equipo. Y estas exigencias tienen que cumplirse desde la base misma del proceso educativo si no se quiere ver frustradas las mejores mentes y vocaciones, de otro modo muy difícilmente recuperables cuando llegan a los estudios superiores y especializados.

Hay que destacar la capital importancia de la enseñanza de las ciencias en todos los niveles y desde luego empezando por la futura educación general básica, para garantizar la base del desarrollo científico y tecnológico. Porque la simple formación de hábitos e incluso la transferencia de conocimientos técnicos no podría producir más que un limitado progreso, superficial y pasajero, si fuera llevado a cabo entre quienes no disponen de una previa formación científica de suficiente nivel. Si bien es cierto que la implantación de la técnica suele ser generadora inmediata de mejoras en los sectores beneficiados, de hecho suele acentuar y aun prolongar el estado de dependencia del desarrollo del país si no va acompañado de un desarrollo científico propiamente dicho. En este proceso de formación sistemática, la teoría tendrá que ir estrechamente ligada a los trabajos prácticos e incluso no pocas veces precedida por los mismos a fin de que el quehacer responsable estimule, apoye y dé sentido a la actividad especulativa.

Otra faceta primordial de un sistema educativo moderno, debidamente armonizado con una política científica en el marco de un desarrollo global, es un alto grado de flexibilidad en la organización de especialidades en todos los niveles de formación profesional y no menos en la educación superior que se coloque, a ser posible, en vanguardia de la división del trabajo y de las

necesidades y oportunidades que ofrece progresivamente el desarrollo económico y social, espoleando así esas actividades que debe fomentar, desde el principio, la educación y que tan bien compaginan con el genio de nuestro pueblo.

Junto con este aspecto de especialización profesional, está el papel primordial de la Universidad en la formación de cuadros científicos y técnicos superiores, porque la investigación científica y técnica es y sólo puede ser la obra de universitarios formados en un clima y en un quehacer investigador. Una universidad auténticamente investigadora en todos sus sectores de actividad y con amplios programas de cooperación con los centros de investigación aplicada en el marco de las respectivas autonomías, como prevé el proyecto de ley, es el requisito previo e indispensable. Sin embargo, las deficiencias cualitativas de organización y de orientación hacen que la educación superior no esté aún suficientemente adaptada a las necesidades de la sociedad moderna.

Pero aun suponiendo que se alcanzaren muy pronto todos estos objetivos, quedarían fácilmente frustrados si el esfuerzo de una educación formal en las instituciones educativas no se viera continuado por una educación permanente, concebida como una sistemática y periódica puesta al día, que dé a los cuadros superiores la oportunidad de intercambiar sus experiencias e ideas, enriqueciendo así su cultura más allá de las exigencias estrictas de su acción profesional. En esta tarea, la universidad ha de ser el natural lugar de reencuentro porque ella, que debe ser un mirador sobre el universo, está destinada al universalismo para recomponer en su seno la diversidad de conocimientos en el marco de nuestra cultura.

Todas estas interrelaciones, esta unidad e interdependencia recíproca entre la educación y la investigación—aquella como base en la que, a través de la formación de los investigadores, ha de asentarse necesariamente toda labor científica, y ésta como motor de la continua vivificación del sistema educativo—vienen a evidenciar lo acertado de un planteamiento organizativo que integra en el Ministerio de Educación y Ciencia estas dos dimensiones del saber humano, tan profundamente entrelazadas.

Considerados así algunos de los condicionamientos educativos esenciales de una política científica operante, cabría plantearse al mismo tiempo el problema de los recursos financieros, de las prioridades en la investigación y de las estructuras políticas y técnicas para las decisiones y la acción, respectivamente. Sin embargo, antes que nada hay que afirmar que la política científica exige una planificación a largo plazo en armonía con la planificación general del desarrollo nacional. Pero, a su vez, la puesta en marcha de toda política científica depende del establecimiento y del buen funcionamiento de una red operativa de investigación científica y técnica, es decir, de un conjunto organizado de actividades en las que hombres de ciencia y técni-

cos participen en estrecha cooperación y en cuyo seno procedan, metódicamente, de la investigación a la aplicación práctica, con un máximo de eficacia.

Ahora bien, el funcionamiento de este esquema requiere la solución previa de algunos requisitos. Está en primer lugar la utilización óptima del potencial científico nacional, cuyos principales exponentes son: el número y la calidad de los hombres de ciencia que se dedican a la investigación; la naturaleza y diversidad de las instituciones científicas que forman la red operativa de investigación del país, así como los gastos previstos en los presupuestos del Estado a favor de la investigación científica y técnica.

Por lo que se refiere a los factores humanos en la investigación científica, nunca se insistirá bastante sobre su importancia. La esencia misma de la investigación es creatividad y es el hombre quien alienta todo *proceso científico creador*. En consecuencia, toda política científica debe, en primer término, estimular y fomentar esa entrega del hombre al quehacer investigador. No podemos, por tanto, sentirnos en ningún momento satisfechos en esta tarea de impulsar el actual potencial científico español porque nuestra tasa de investigadores es, todavía, muy baja. El porcentaje de siete investigadores por cada 100.000 habitantes es suficientemente expresivo a este respecto.

La formación de un número suficiente de personal investigador, la creación de oportunidades profesionales y la configuración de un estatus social adecuado, no son sólo un principio de acción, sino también una necesidad apremiante.

Igualmente es preciso afrontar el problema de los recursos financieros, que debe ser objeto de particular atención, dada la convicción que muchos tenemos de que toda política en cualquier sector requiere una masa crítica financiera mínima para que pueda marcar huella y producir ese «despegue» que tanto gustan de mencionar algunas escuelas económicas.

El segundo requisito para el funcionamiento del esquema al que nos venimos refiriendo es la selección y el orden de prioridades de los diversos programas de investigación, en función de las necesidades económicas y sociales del país y de la futura incorporación a Europa. Si el trabajo científico proplamente dicho es de la incumbencia exclusiva de los investigadores, está claro que la elección y la determinación de los objetivos, de las prioridades, de la investigación, exigen la cooperación de los políticos, de los planificadores, de los hombres de ciencia y de los hombres de empresa y del trabajo.

En todo caso, la determinación de objetivos y prioridades debe ser el resultado de conjugar las aspiraciones técnico-políticas con las propuestas concretas de proyectos bien elaborados por instituciones de reconocida competencia, y después de sometidos a un análisis de viabilidad económica, lo cual dará el necesario realismo a toda política científica.

En esta línea de realismo es preciso utilizar al máximo todo lo mucho positivo que ya existe. Justamente este patronato «Juan de la Cierva» del Consejo Superior de Investigaciones Científicas que nos acoge hoy, ha realizado un trabajo de pioneros que quizá no siempre se haya apreciado en su justo valor. Su brillante ejecutoria no es, seguramente, más que el comienzo de una aventura que debe crecer y ampliarse vigorosamente en el futuro. En esta casa creo que se puede afirmar, en la seguridad de ser bien comprendido, la prioridad que la investigación industrial tiene actualmente, prioridad a la que este patronato, así como también la Junta de Energía Nuclear y el Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial—por no citar más que algunos de los principales núcleos de investigación aplicada y de desarrollo tecnológico—han venido consagrando lo sustancial de sus actividades.

Bien puede decirse que estos centros se han anticipado al día en que se llegue a generalizar su utilización por una industria que, hasta la fecha, ha vivido en condiciones poco favorables para la investigación. A la investigación le corresponde, por su propia naturaleza, ir siempre a la vanguardia, pero también es necesario que los centros, las estructuras de investigación, estén en la avanzadilla del mañana para que no se improvise cuando llegue el momento de las urgencias; momento al que evidentemente nos estamos aproximando a toda velocidad.

En la actual coyuntura del desarrollo económico, la industria española tiene que afrontar sin dilaciones excesivas el desafío de Europa, además de tener que protagonizar mucho más intensamente los próximos escalones del desarrollo español. Por eso pienso que nuestra industria empieza ya a sentir la doble urgencia de una tecnología propia en la cual apoyar su potencial capacidad concurrencial e incluso a veces, por qué no decirlo, su garantía de supervivencia, al tiempo que comprueba la necesidad de revisar sus estructuras para poder acoger eficazmente los resultados de la investigación. Estas necesidades y estas urgencias constituyen elementos de una política tecnológica e industrial que sin duda se verán incorporadas en buena parte en el III Plan de Desarrollo. Esta política permitirá establecer las grandes prioridades de la investigación industrial que seguramente llegarán a constituir uno de los ejes centrales de la política científica española del decenio en curso.

La planificación de la investigación industrial, en función de la situación y de las necesidades actuales y de los objetivos a corto y a medio plazo del desarrollo, ha de permitir determinar los objetivos que es necesario alcanzar en plazos definidos y de cuyos resultados depende la armonía y el equilibrio, económicos y sociales, de sectores enteros a veces tan esenciales cuales son la educación, la sanidad o la vivienda. La vivienda constituye un ejemplo particularmente expresivo en consideración a los elevados recursos financieros y humanos que absorbe, debido pre-

cisamente al desnivel tecnológico aún existente que acrecienta el desfase respecto de otros sectores. Y al decir vivienda podría decirse también urbanismo y, de forma aún más generalizada, el control político y humano del medio natural de lo que denomino la «geografía del futuro». En construcción y urbanismo, sin embargo, las soluciones no se podrán encontrar más que en un contacto estrecho, estimulante y enriquecedor, entre disciplinas muy diferentes, a veces incluso muy distantes, y que desde luego incluyen las ciencias humanas y sociales.

Ahora bien, la política científica, que parte de problemas actuales como éstos, tiene que apuntar a horizontes más de lejanía en los que se dibujan al mismo tiempo promesas y peligros que se derivan de la creciente capacidad científica y tecnológica. Así, por ejemplo, debemos protegernos de una utilización incontrolada y sin discernimiento de los recursos técnicos que nos lleve hasta la destrucción del ambiente natural, a una polución de la naturaleza y a una alteración irreversible del equilibrio ecológico.

No podría concluir estas reflexiones sobre las prioridades de la investigación, que son hoy necesariamente fragmentarias, sin referirme de nuevo, desde esta vertiente, a la educación. Si hoy en día se reconoce a la educación una máxima prioridad en el desarrollo cultural, social y económico de los pueblos, con aquiescencia prácticamente universal, espero que no se me acusará de deformación profesional, al reclamar, como una de las prioridades indiscutibles, la investigación científica y técnica del propio sector educativo. Acaso la característica más acusada de la transformación de ese antiquísimo y noble arte de educar, en la vigorosa ciencia, síntesis de muchos saberes, que ahora pretende ser la educación, consiste en su esencial carácter interdisciplinario y en su estrechísima relación y dependencia con ciencias y factores de tanta entidad como son, entre otras, la economía, la sociología, la antropología, la bioquímica, la demografía, la psicología, y ciertamente la pedagogía, nunca vieja y siempre necesitada de renovación. Estas ciencias de la educación cuentan quizá con el caudal más abigarrado de experiencias y sin embargo tienen aún casi todo por explorar, por investigar, porque al menos una cosa es cierta y es que la democratización de la educación en todos los niveles, hacia la que inexorablemente van todos los países del mundo, necesita encontrar nuevas soluciones a los problemas de contenido, de métodos, de medios de enseñanza, además de los problemas de organización; todo ello en el contexto de la realidad de cada país y del medio de influencia de prácticamente cada institución educativa. Esta necesidad de renovación profunda, y desde luego continua, caracteriza la dificultad de la empresa educativa y la hace, a su vez, una de las más vivas, dinámicas y esperanzadoras. Hablamos de reforma con razón y hasta con orgullo en nuestro país, que bien puede decirse que en estos años se está poniendo entre los países de vanguardia en este

campo, y sin embargo somos conscientes de que apenas si hemos iniciado el camino de la reforma progresiva y profunda que es absolutamente necesaria y que el proyecto de ley preconiza y hace posible, sin necesidad de legislar *ex novo* a cada paso. Esto es lo que recoge ese artículo 8.º ya dictaminado por la Comisión de Educación de las Cortes, que exige evaluar periódicamente los resultados y permite actualizar la reforma siempre que proceda en el marco de la propia ley. Por de pronto tenemos que lograr, sin precipitaciones, pero también sin pausa, que la tecnología sirva realmente a este sector tan fundamental de la vida del país para que logremos una mayor eficacia, con unos mayores rendimientos y con la consiguiente economía que contribuya a hacer posible una extensión cada vez mayor de los beneficios de la educación a todo el país en todos los niveles de enseñanza.

Y pese a estas necesidades y frente a estas esperanzas, lo cierto es que hasta la fecha no se dedicaban prácticamente medios financieros a la investigación de los problemas del sector educativo.

Por todo ello, considero de capital importancia la decisión del Gobierno de facilitar los medios necesarios al servicio de la investigación para el desarrollo de la educación a través de los Institutos de Ciencias de la Educación creados en el seno de cada universidad, a fin de poner toda la universidad responsablemente al servicio de la máxima calidad y rendimiento de las instituciones educativas, con la doble misión de investigar la solución de los problemas generales y específicos que afectan este sector y de formar profesores de todos los niveles de enseñanza al calor de este quehacer creador. Esta red de institutos se coordina y apoya a través de un Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación, que pretende garantizar esa labor de equipo tan imprescindible en la acción investigadora, además de servir de puente con las experiencias de instituciones similares en otros países y de canal de la ayuda técnica y financiera que tan ambiciosa tarea reclama. De este modo, no sólo se inaugura una acción coordinada y masiva de investigación educativa, sino que, además, se establece una red operativa de investigación científica y técnica en el sector educativo, consecuente con el principio según el cual no deben establecerse fronteras entre la investigación básica y la aplicada, y antes bien vincular estas investigaciones a un programa concreto de desarrollo a corto y largo plazo.

Este y otros sectores prioritarios, junto con las prioridades de la investigación tecnológica que se deriven como resultado de una clara política industrial, muestran la magnitud y la urgencia de la empresa para que España logre pronto el puesto que le corresponde en la economía europea y mundial.

Para llevar a buen puerto esta empresa se requieren, sin duda, los recursos financieros de que tanto se ha hablado ya en varias ocasiones y de cuya necesidad nadie hace cuestión. Pero no me-

nos necesarias son unas estructuras adecuadas, capaces de facilitar el trabajo coordinado de un nivel político de decisión, de un nivel técnico de estrategia de la ciencia y de la tecnología, y de un nivel de ejecución integrado por la red de entidades científicas y técnicas.

Bien recientemente hemos tenido ocasión de discutir éstos y otros temas igualmente importantes con motivo del Examen Nacional de la Política Científica española, que se ha realizado en colaboración con la OCDE, y que ha permitido aprovechar la experiencia de este organismo internacional y presentar al Gobierno una serie de opciones que están siendo ahora estudiadas y darán lugar a un nuevo documento sobre las bases de la política científica que el ministro de Educación y Ciencia ya ha anunciado al país y que yo no debo ahora prejuzgar en este momento.

En nuestro país, al igual que en los demás países, está aún por descubrir la verdadera dimensión social del cambio tecnológico que estamos viviendo en nuestros días; del paso de economías nacionales a una economía internacional e incluso a una economía mundial; de una nueva realidad sociopolítica con sus nuevas instituciones y replanteamiento espiritual; y del nuevo mundo de conocimientos y saberes, basados en una educación democratizada, con sus consecuencias en el trabajo, en la vida y el ocio. Estos temas serán inevitablemente objeto de reflexión en la Conferencia de Ministros Europeos de la ciencia, que, convocada por la Unesco, se celebrará en París.

Y no bastará con decir que la ciencia y la técnica son indispensables para el desarrollo. Habrá que ir más lejos y dejar bien sentado que es necesario plantear el problema del tránsito de la sociedad en su conjunto al pensamiento científico y a la organización técnica en el marco de la cultura, de una cultura renovada y fortalecida que sea vitalizadora y apoyo seguro del futuro.

Todo esto viene a decir que no se pueden aislar los distintos aspectos de una cultura. Y, al

igual que no se pueden separar la investigación pura de la aplicada, la tecnología de la ciencia, la ciencia y la tecnología de la educación, tampoco puede escindirse la civilización de la cultura que necesariamente la alienta, porque entonces las sociedades al «idolatrar una técnica efímera», al decir del filósofo, entran en un proceso de desintegración espiritual.

Estamos pasando rápidamente desde una economía de bienes hacia una civilización del saber en la cual la productividad es función directa de los conocimientos y de la capacidad de aplicarlos. Vamos hacia una desaparición progresiva del trabajo puramente manual y se puede prever, para un futuro no muy lejano, que todo trabajador será en cierta manera un trabajador intelectual, es decir, un hombre capaz de aplicar conocimientos generales a problemas siempre nuevos. Vamos hacia un hombre liberado de la necesidad inmediata y enfrentado, a través de la cultura, a las exigencias de su destino espiritual.

Tal evolución, más aún que económica y tecnológica, es de orden cultural. Significa un paso gigantesco en la historia del trabajo humano; significa también, a través del aumento constante de la productividad, una generalización del bienestar y la posibilidad para todos de acceder al círculo de la cultura, que es el círculo más íntimo y más auténtico de la vida humana. Pero la cultura no es sólo el culto del pasado. También es fundamentalmente el impulso creador y apasionado, el partir de este pasado a la búsqueda de otros horizontes. La cultura es tanto la experiencia vivida de los valores recibidos o vueltos a encontrar, como esencialmente el esfuerzo por buscar o por crear con la ayuda de estos valores, un nuevo destino. Ese nuevo destino, que nos aguarda si lo buscamos, es el que impone hacer de la política de educación y de la política científica dos variables estrechamente interdependientes y es el que nos ofrece, si lo aceptamos, la inmensa aventura de lograr para la cultura española y para nuestro pueblo el lugar de excepción que por su historia le corresponde en los anales del futuro.»



## De la educación de adultos a la educación permanente\*, por RENE MAHEU

Salvo en algunos países, la educación de adultos, en sus comienzos, ha seguido caminos trazados de antemano: los de la escuela y la universidad. No hay que sorprenderse por ello. Los adultos deseosos de instruirse eran esencialmente trabajadores que habían abandonado la escuela prematuramente o no la habían frecuentado nunca. En estas condiciones, los objetivos propuestos se confundían con los que la sociedad propone a los niños y a los adolescentes; a saber: la adquisición de los rudimentos de la expresión y de la comunicación intelectual y el acceso a un conjunto de referencias históricas, literarias, científicas, que asegurasen su integración en la colectividad. Como los niños, estos adultos aspiraban a ver sancionados sus esfuerzos por un diploma. Para el adulto, como para el adolescente, el certificado de estudios era el signo, a la vez, de una promoción intelectual y de una promoción social. Era la llave que abría las puertas de múltiples empleos. Todavía hoy encontramos esta motivación en los innumerables adultos que, aspirando a un empleo de guardia, de cartero, de enfermera, de taquimecanógrafa, siguen clases nocturnas o se inscriben en cursos por correspondencia organizados por el Estado, los municipios u organismos privados de finalidad lucrativa.

No solamente los objetivos, sino también los instrumentos de la educación eran, en líneas generales, los mismos. Los problemas eran casi idénticos, orientados en uno y otro caso hacia la obtención de un diploma. Las instituciones no diferían. Los bancos donde, durante la jornada, se habían sentado los niños recibían por la noche a los alumnos adultos en la incomo-

dididad y la irrealidad de un decorado inmutable. Los métodos tampoco se modificaban. Era (y es todavía en muchos casos) la sucesión tradicional de las explicaciones del maestro, de los ejercicios, de las lecciones y de los deberes rigurosamente codificados, ajenos a toda referencia a la psicología, a la edad y a los intereses diversos de las distintas categorías de alumnos a los que se dirigían.

Finalmente—yo diría, incluso, sobre todo—, el personal docente era el mismo. La tarea de instruir a los adultos se confiaba—¿cómo hubiera podido ser de otra manera?—a los profesionales de la enseñanza, es decir, esencialmente a los maestros y, en una proporción mucho menor, a los profesores de la enseñanza secundaria. Cualquiera que fuesen los méritos y las cualidades de estos maestros, con una dedicación, por otra parte, ejemplar, debemos reconocer que de ellos no podía esperarse en esta tarea una actitud innovadora. Por numerosas razones, que se debían tanto a su formación pedagógica como a su estatuto social, la una y el otro confinados en la sala de clase y en el dogmatismo que caracterizaba entonces a una educación esencialmente preocupada de la expansión con propósitos de democratización cuantitativa, ellos pensaban de buena fe que lo que convenía a los niños convenía también a los adultos en cuya infancia habían carecido de instrucción. Para ellos se trataba simplemente de colmar las lagunas y de compensar los retrasos en un proceso de educación universal y uniforme.

Esta concepción es la que ha inspirado la experiencia de las universidades populares a fines del siglo XIX, en las que representantes eminentes de la ciencia, de la literatura y de la filosofía se esforzaban en comunicar su saber a los trabajadores. La generosidad, la dedicación,

\* Publicado en *L'Education*, núm. 72; París, 18 de junio de 1970, y traducido por A. Maillou.

el ardor, no faltaron ciertamente; pero la empresa carecía de una visión realista de la relatividad de las experiencias y de las necesidades culturales, las cuales varían en función de las características sociales, económicas o psicológicas de los individuos y de los grupos. No tardaron en aparecer los malentendidos, y los puentes tendidos entre la *intelligentsia* y ciertos medios populares dinámicos cedieron bajo la presión de los fracasos y de las decepciones.

Aunque el sistema de enseñanza tradicional ha prestado servicios en materia de educación de adultos, y continúa prestándolos, resulta claro que sólo puede responder muy imperfectamente a las aspiraciones, a las necesidades, a las capacidades y a los dispositivos del adulto. En primer lugar, para toda una categoría de adultos, los objetivos han sobrepasado rápidamente a las ambiciones personales de promoción y de cualificación. Se han confundido con los de una lucha colectiva por una sociedad mejor y por una nueva forma de cultura. En Inglaterra, por ejemplo, con el movimiento cartista, o en la Europa de las revoluciones nacionales, a fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando la idea de una organización socialista de la sociedad galvanizaba a las masas, la educación de adultos revistió para muchos un carácter militante. No se trataba ya de volver a la escuela para poder integrarse en las mejores condiciones posibles en las estructuras de la sociedad burguesa y participar en su funcionamiento, sino de conquistar las armas intelectuales y técnicas de la emancipación del pueblo. La lectura, la escritura, el cálculo, la literatura, la formación científica, aparecían como los auxiliares indispensables de la conquista del poder político y sindical. Al mismo tiempo se edificaba una nueva concepción de la vida cultural en la que, frente a las tradiciones burguesas, se afirmaban los valores propios del proletariado, que procedían, evidentemente, a las experiencias del trabajo, de la solidaridad y de la lucha de clases, conduciendo a una visión de la vida y de la muerte en la cual la utopía o la ciencia reemplazaban cada vez más a la religión.

Esta ideología de la cultura popular, ligada a la evolución política, ha contribuido de manera determinante a transformar la fisonomía de la educación de adultos. Comprometido en el combate de la vida, el adulto, con sus antecedentes, sus aspiraciones, sus aceptaciones, sus rechazos, se diferenciaba totalmente del estudiante tradicional. Los programas, los métodos, las relaciones maestro-alumno tuvieron que modificarse para plegarse a esta originalidad, cuya nota esencial es la autonomía, en el estricto sentido del término. Contrariamente al niño y al adolescente, que sólo entran en el proceso educativo bajo el efecto de presiones legales, administrativas o familiares, el adulto solamente está disponible para una educación, de cualquier naturaleza que sea, si presta su consentimiento a los objetivos de esta educación y si participa activamente en

su proceso. Indudablemente, esta libertad no es absoluta, y los condicionamientos, aunque sólo sean económicos, no faltan, sobre todo como realidades negativas; pero ningún gendarme viene a obligar al adulto a que estudie.

La entrada de los adultos en el ciclo educativo—entrada no ya pasiva, sino reivindicativa—ha creado para los educadores una situación nueva, que, además de los factores políticos ya mencionados, ha originado, en el curso de la primera mitad del siglo, una serie de transformaciones cuya dinámica, después de haber modificado la educación propia de los adultos, tiende hoy a ganar la educación entera.

En primer lugar, se percibe mejor la naturaleza y la vocación específica de la educación de adultos. Mientras el joven es un ser disponible (1), el adulto es un ser comprometido, y este compromiso orienta la experiencia de un modo más o menos voluntario y más o menos consciente, pero asumiéndola realmente siempre.

La educación del adulto consiste esencialmente en ponerle en condiciones de explorar y de explotar los recursos de esta experiencia y de iluminar, en la mayor medida posible, este compromiso, para que una y otra se transformen de destino en libertad. Sin duda, las aportaciones exteriores son indispensables para enriquecer las adquisiciones personales. Pero sólo adquieren vida y significación si se insertan en la experiencia y la conciencia global de un ser que se posee a sí mismo. Así, el objetivo principal de la educación del adulto es ayudarle a adquirir los instrumentos de la expresión y de la comunicación, y de equiparle para las investigaciones, gracias a las cuales se construye una personalidad a lo largo de toda la vida.

De donde un cambio radical en el contenido, los métodos y la orientación de esta educación. Ya no se trata de colmar las lagunas de la instrucción primera siguiendo programas más o menos calcados en los de las escuelas, de los liceos o de las universidades. Se trata de asistir al adulto en su esfuerzo para asimilar, interpretar y estructurar los diversos elementos de su experiencia, ya sea la fuente de ésta el libro, los restantes medios de información o las ocasiones innumerables de enriquecimiento intelectual que proporciona la existencia en sus dimensiones espaciales y temporales. El acento se pone, de ahora en adelante, sobre los métodos, las técnicas, los instrumentos de la adquisición del saber más que sobre el saber mismo, y sobre la práctica de la reflexión crítica o inventiva más que sobre la información y aplicación de ideas prefabricadas. Además, por ser la personalidad entera del adulto la que se toma en consideración,

(1) Si actualmente tantos jóvenes se niegan a ser tratados como tales, no es porque están ya comprometidos—a pesar de una precocidad general creciente, los compromisos de jóvenes siguen siendo una ínfima excepción—; es porque ellos se rebelan contra los condicionamientos objetivos que el sistema de educación (y el sistema social, del que es parte integrante) les opone, coartando su libertad.

la educación de adultos no se limita ya al aspecto intelectual, sino que tiene en cuenta también los aspectos físico, estético y social. La educación adquiere entonces su verdadera dimensión, que es total, más allá de las definiciones limitativas, las fragmentaciones y los tabúes que rigen todavía la instrucción de los niños y de los adolescentes, y la mutilan. Es todo el ser lo que se compromete en un trabajo de educación, que tiene por marco situaciones múltiples: el trabajo, el ocio, la acción (profesional, cívica, individual) y por fuentes o medios de expresión los medios más diversos: teatro, clubs, exposiciones, libros, prensa, cine, radio, televisión, turismo.

A la vez, la relación unidireccional de maestro a alumno, es decir, en síntesis, de dominante a dominado, es sustituida por una relación de doble corriente, en la cual el que da se coloca en situación de recibir, y reciprocamente. De hecho, la situación privilegiada para la educación de adultos es la situación de grupo. La riqueza del grupo se hace con la aportación de cada miembro, que contribuye a la investigación común tanto por el capital de saber que posee como por la abundancia y el vigor de sus interrogaciones internas. La conducción del instructor, él mismo miembro del grupo, no es un engaño pedagógico. Ciertamente, él dispone en su especialidad de una competencia superior; pero ésta se abre y se integra en la riqueza del intercambio humano y se renueva en él constantemente. Mediante un proceso gradual, el instructor debe hacerse gradualmente animador, actuando como un catalizador de la dinámica del grupo, cuyo papel es suscitar situaciones más bien que transmitir nociones, descubrir vocaciones o aptitudes y proporcionar a todos medios apropiados de expresión y de investigación.

Así, por una evolución ya lenta, ya rápida, se ha llegado a concebir un nuevo orden educativo, en el cual la persona deja de ser objeto de enseñanza para convertirse en sujeto de su propia educación. Tal es la aportación doctrinal, de un valor inestimable, que la teoría moderna de la educación, forjada poco a poco a través de muchas vacilaciones y tanteos, proporciona a la renovación de la educación en su conjunto, y justamente porque la concepción actual de la educación de adultos desemboca en una renovación radical del sistema entero de la educación, se ve cada vez más claramente que dicha educación, ayer todavía relegada al margen, sólo podía alcanzar desarrollo definitivo a favor y al precio de una conversión general del sistema de educación.

No pienso simplemente en la inevitable solidaridad del aparato institucional, que es totalmente acusada en el caso de la educación, ni en las exigencias generales de una planificación de conjunto. Concretando más, me contentaré con mencionar el hecho pedagógico principal, que los especialistas de la educación de adultos han descubierto y han puesto de manifiesto, a saber,

que el obstáculo principal en sus esfuerzos consiste en la insuficiencia y en los defectos de la formación primera de aquellos a quienes intentan educar. Esta constatación parece que pertenece al orden de la evidencia, pero a veces las realidades más evidentes son las más ignoradas. Durante generaciones, los educadores de adultos apenas se han preocupado del tipo de instrucción que los seres confiados a sus cuidados hubieran recibido durante su escolaridad. Sólo poco a poco se han dado cuenta de la futilidad de sus lamentos y sus reproches.

Es falso, en efecto, y en todo caso ridículamente vano imputar la apatía o la falta de interés de los adultos hacia la cultura, a la naturaleza humana y a sus debilidades. Las causas de ellos deben buscarse más eficazmente en las lagunas o malformaciones que han tenido lugar en la escuela. De ahí estas interrogaciones pertinentes: ¿Cuál es la proporción de los adultos que, después de varios años de escolarización, poseen una formación que les permite alcanzar las condiciones fundamentales de la experiencia cultural? ¿Cuáles son los adultos que disponen de los conocimientos lingüísticos, de los instrumentos de análisis, de las estructuras intelectuales y afectivas necesarias para mantener una relación inteligente y activa con la Naturaleza y con su medio sociocultural? ¿Cuántos son capaces de descifrar y de asimilar los mensajes de todas clases que son, a la vez, la sustancia y el precio de una vida: mensajes del arte, de la ciencia, de la historia? ¿Cuántos se han detenido muy pronto en el camino de busca de la verdad, de la realización de su ser y de la sabiduría?

Si se quiere que la cultura popular no sea un pálido reflejo de las grandes expresiones de la cultura universal, es inevitable formular estas preguntas y actuar de manera que las respuestas sean satisfactorias.

Por eso, la educación de adultos ha aportado a los educadores—sería, sin duda, más justo decir: impuesto—la concepción de la educación como un proceso continuo y solidario, coextensivo con la vida y constantemente abierto a ella, que se ha denominado educación permanente. Y esta concepción, a su vez, tiene por consecuencia situar la educación de adultos en el corazón de la inmensa empresa de renovación que afecta hoy a la educación en el mundo entero. Porque no solamente la educación de adultos es, de hecho, la medida y el juez de la eficacia y del valor real de la educación escolar y universitaria, sino también, por sus contactos privilegiados con las condiciones y las exigencias de la vida, ella, más que cualquiera otra, está en condiciones de captar las transformaciones cuya necesidad experimentan el individuo y la sociedad y de intentar satisfacerla mediante iniciativas que no son inhibidas por ningún aparato institucional demasiado pesado, por ninguna tradición demasiado antigua.



Tanto que, en definitiva, es probable que sea en el campo de la educación de adultos donde jueguen, lo mismo en el plano de los hechos que en el de las ideas, los combates decisivos de la gran batalla de la educación moderna, que tiene por objeto la edificación de un modelo humano

nuevo. Sería un error trágico, por parte de los poderes públicos, de la opinión y de los educadores, considerar todavía a la educación de adultos como una cuestión marginal y secundaria cuando se ha convertido verdaderamente en central y esencial.



## Las cinco crisis de la universidad\*, por JAMES A. PERKINS\*\*

Empecemos por indicar que la universidad no atraviesa una crisis, sino varias. Cualquiera de ellas sería por sí sola suficiente para provocar un trastorno grave. Señalemos además que esas crisis están estrechamente relacionadas entre sí. En lo que atañe a su solución, requerirá probablemente una modificación radical de la organización, la estructura y los fines de la universidad.

*Naturalmente, la primera de esas crisis es la relativa al número.* En todo el mundo, el aumento más importante del número de alumnos corresponde en cifras absolutas a los grados primario y secundario. En cambio, en términos de porcentaje, el incremento mayor se ha producido en la enseñanza superior. Aunque los datos varían de un país a otro, cabe afirmar sin temor a equivocarse que el número de estudiantes que ingresan en la enseñanza superior se ha duplicado entre 1960 y 1970. Puede también predecirse sin sombra de duda que la matrícula del tercer grado, ya pletórica, se duplicará en el transcurso del próximo decenio. Aunque fuera el único problema planteado, tan extraordinario crecimiento ejercería ya por sí solo una presión casi insostenible sobre la mayoría de los establecimientos de enseñanza superior de casi todos los países.

La causa o, mejor, las causas últimas de este aumento de la matrícula de la enseñanza superior radican, a nuestro juicio, en las exigencias de la sociedad tecnológica moderna. Cada vez es más acuciante la necesidad de mano de obra

con capacitación plena o parcial. No hay un solo país, no hay un solo pueblo que tenga la menor posibilidad de incorporarse a la civilización moderna si sólo una parte de su población recibe enseñanza secundaria. Y ningún país, ningún pueblo podrá contar con los núcleos dirigentes que necesita una sociedad desarrollada si sólo un número muy reducido de personas alcanza a graduarse en la universidad.

Evidentemente, no cabe ser demasiado categórico en lo que atañe a las cifras mínimas de la matrícula de la enseñanza superior en los diversos países. Por mi parte, pienso que, en una sociedad moderna, esas cifras son aproximadamente: un 30 por 100 de escolarización en la enseñanza secundaria de los jóvenes en edad de hacerlo, un 5 por 100 de asistencia a la universidad de los jóvenes con la edad correspondiente.

Ello no significa que, con un 30 por 100 de alumnos provistos de un título de enseñanza secundaria y un 5 por 100 de estudiantes poseedores de un título universitario, un país disponga ya de los especialistas que necesita una sociedad desarrollada. Significa simplemente que, mientras no se alcancen esos niveles mínimos, un país tiene escasas posibilidades de desempeñar un papel en el ámbito internacional. Y si el país aspira a ejercer una función dirigente, tendrá que alcanzar porcentajes de escolarización todavía mucho más altos.

Es de deplorar que los progresos realizados hacia la obtención de objetivos tan limitados como éstos no hayan sido en todas partes suficientemente importantes. Vastas regiones del mundo están todavía lejos de esas cifras mínimas. Y son también muchos los países en los que la expansión de la enseñanza secundaria y universitaria tiene lugar mientras sigue librándose la batalla, ni mucho menos ganada, contra el analfabetismo.

Todavía existen este año cerca de 800 millones

\* Artículo tomado de *El Correo de la Unesco*, donde se publicó en junio de 1970.

\*\* James A. Perkins, norteamericano, es presidente y director del Center for Educational Enquiry, de Nueva York. Participó en el coloquio internacional organizado por la Unesco en febrero de este año sobre el tema «Educación y desarrollo del hombre», presentando en el mismo un importante estudio sobre «Las crisis de la universidad», en el que se basa el presente artículo. El profesor Perkins es miembro del Comité Asesor Internacional para la Reforma de la Educación en España.

de adultos analfabetos en todo el mundo, pesada carga que los países en vías de desarrollo deben soportar en la lucha por su modernización. De todos modos, la mayoría de los países han democratizado su sistema de enseñanza secundaria. Hasta ahora, esta enseñanza no era en muchos países más que el camino, estrecho y selectivo, para llegar a la universidad. La entrada en ésta dependía de una severa selección de los alumnos de la enseñanza secundaria, selección que se obtenía mediante una serie de exámenes iniciados a la edad de once o doce años. Dentro de este sistema, ciertos países podían muy bien adoptar el principio de permitir la entrada en la universidad a todos los alumnos que terminaran la enseñanza secundaria.

Pero, con el aumento del número de alumnos en la enseñanza secundaria, el principio tradicional de permitir el ingreso casi automático en la universidad dio como resultado una matrícula de estudiantes cuyas proporciones frisan a menudo el absurdo. Un ejemplo: las universidades de París y de México poseen, cada una, una matrícula de más de 100.000 estudiantes.

Los países que han intentado poner dique a esta marea estudiantil negando la entrada en la universidad a una gran parte de los alumnos salidos de la enseñanza secundaria han tenido que hacer frente a una vigorosa oposición social, igualada solamente por la reacción no menos violenta de los estudiantes que, al ingresar en la enseñanza superior, descubrieron que no se habían previsto puestos para ellos.

La conclusión principal que de esas cifras se desprende es que hemos abierto de par en par las puertas de la enseñanza secundaria, pero contentándonos con organizar la superior sobre las bases tradicionales de la especialización y de la selección rígida. En esta inadecuación entre las cifras y la ideología social reside el origen de la crisis provocada por la superpoblación de las universidades. Nos empeñamos en escanciar el océano en nuestro vaso y es natural que nos mojemos.

*La segunda de las crisis que atraviesa la universidad es de índole financiera.* Esta crisis se deriva directa, aunque no exclusivamente, de la crisis de superpoblación. Por no haber sido capaces de prepararnos ni en el plano de las ideas ni en el de la administración para resolver el problema de la duplicación de la matrícula universitaria que se ha producido entre 1960 y 1970, tenemos que enfrentarnos hoy de golpe con enormes necesidades financieras sin haber elaborado la política fiscal y el sistema de impuestos adecuados. El resultado ha sido la escasez y el déficit en todos los aspectos, incluyendo la mano de obra y el dinero.

Los presupuestos de las universidades han tenido que hacer frente no sólo a la duplicación del número de estudiantes, sino además a los gastos imprevistos originados por el mantenimiento de los viejos esquemas, inútilmente costosos. Lo curioso es que, durante esos diez años

últimos, apenas ha mejorado la productividad de la enseñanza superior, mientras aumentaba el coste por estudiante. Y ha sido el tesoro público —en muchos países él sólo— el que ha tenido que soportar las consecuencias de esos múltiples factores y del aumento acelerado de los presupuestos.

Como resultado de estas dos crisis entre sí relacionadas —superpoblación y multiplicación de los gastos—, apenas hay universidad en el mundo que no deba hacer frente a dificultades serias, a veces incluso catastróficas, de índole financiera.

No resulta difícil prever las consecuencias de semejante situación. La primera es un enorme aumento de la inversión de fondos públicos. Los derechos de matrícula pagados por los estudiantes han aumentado constantemente. Sin embargo, en los países que han costado en gran parte la enseñanza superior con esos derechos, el porcentaje de gastos que las universidades pueden soportar ha disminuido considerablemente. De ahí que la proporción de los fondos públicos haya aumentado constantemente en cada presupuesto universitario.

Otra consecuencia natural de la crisis de la universidad es el robustecimiento del control público sobre los gastos universitarios, fenómeno que, a su vez, ha dado lugar a graves problemas en relación con el futuro de la autonomía de cada establecimiento en particular y del sistema de enseñanza en general. Como la proporción del presupuesto de educación aumenta en el presupuesto general del Estado, es inevitable que se acentúe la exigencia de intervención pública.

De ahí que los encargados de la gestión universitaria tengan que preocuparse de las múltiples relaciones nuevas que se establecen entre la universidad y el gobierno. En los muchos países donde la enseñanza superior se ha costado casi exclusivamente con fondos públicos, el establecimiento de nuevas relaciones entre universidad y gobierno no plantea serios problemas, pero se observa ya que la opinión pública reclama un control estatal más severo de los gastos universitarios.

En los países donde la enseñanza superior se ha costado en gran parte con fondos privados, como ocurre en los Estados Unidos, Japón y la India, la necesidad de depender cada vez más de los fondos públicos crea una especie de trauma universitario. Nunca es agradable tener que enajenar la propia independencia por razones financieras.

*La tercera crisis es la relativa a la adecuación de los planes de estudios.* La cuestión es importante en varios sentidos. En primer lugar, la enseñanza tradicional satisface mal las necesidades más vitales de los países en vías de desarrollo e incluso las de ciertos países menos nuevos que hoy se hallan en curso de modernización.

Por ejemplo, las universidades de América Latina, cuya enseñanza se centra esencialmente en el derecho, la medicina y las letras, no parecen

adaptarse plenamente a las nuevas exigencias de los estudiantes, los cuales reclaman vigorosamente la formación especializada que requiere la gestión de unas sociedades caracterizadas a la vez por su sistema democrático y por su tecnología complicada.

En los Estados Unidos, como en otros muchos países, son los estudiantes los que han provocado la tercera crisis de la universidad, la de la adecuación y eficacia de los planes de estudios. Dos son las cuestiones que se plantean en relación con este problema. La primera se refiere al valor formativo de las disciplinas fundamentales. Se trata de lograr un equilibrio entre las letras, las ciencias sociales y las ciencias naturales que la mayoría de las universidades han enseñado hasta ahora o se aprestan a enseñar.

La segunda atañe a la eficacia de la formación adquirida. Efectivamente, además de tratar de equilibrar los planes de estudios relativos a las tres grandes esferas del conocimiento, la universidad debe buscar un equilibrio entre la enseñanza teórica y la práctica. Evidentemente, cuanto más reciente es la formación de un país, más urgente es la necesidad que tiene de conocimientos prácticos. En cambio, en los países más desarrollados conviene establecer un mayor equilibrio entre la formación teórica y la práctica.

Pero el problema que plantea la contradicción entre estudios aplicados y estudios teóricos, entre formación adaptada a las necesidades y formación tradicional, no es fácil de resolver en los países de formación reciente. En efecto, la adquisición de conocimientos prácticos no puede llegar muy lejos si no se vincula estrechamente con una formación de índole más teórica.

Son muchos los profesores y científicos que se percatan de que, para ello, necesitan mantener contacto con los profesores y científicos de los países más desarrollados. A este respecto, existe un serio peligro de colonialismo intelectual que podría impedir a las universidades de creación reciente conseguir la diversidad y la autoridad características de las universidades de los países desarrollados con las que mantienen relaciones.

En todo caso, la imperiosa necesidad de los estudios prácticos persiste y continuará dominando seguramente la actividad universitaria de los países en vías de desarrollo, pero sin que ello sea a expensas de la enseñanza de las disciplinas tradicionales.

Hay otra indicación que hacer en relación con el problema de la eficacia de los planes de estudios. A medida que aumentaba el número de estudiantes, se ensanchaba la base social de la que procedían. Hoy nos encontramos a menudo con una especie de «primera generación universitaria», ya que los padres no hicieron estudios ni hubo tradición familiar que preparara al estudiante para la dura tarea de adquirir el saber.

Además, numerosos estudiantes pertenecen a grupos sociales minoritarios o en situación desventajosa. Como consecuencia, hay que demostrarles que su porvenir depende de su formación

universitaria, y no sólo a ellos mismos, sino también a su familia, que difícilmente puede renunciar a su ayuda. De ahí que los estudiantes procedentes de esas capas exijan a menudo la prueba indiscutible de que existe una sólida relación entre lo que se les enseña y los agobios y problemas del medio social del que proceden.

Esto es algo que ha podido comprobarse claramente en los Estados Unidos, donde muchos estudiantes negros reclamaban cursos que pudieran ayudarles a mejorar la vida de los *ghetos* de donde procedían. En América Latina, el indio de Bolivia, de Colombia y del Perú pedía una formación que les ayudara, a él y a su familia, a salir de la implacable miseria tradicional. Tal es también la actitud cada vez más explícita, aunque quizá expresada en forma menos bronca y radical, de los estudiantes procedentes de las ciudades industriales de Inglaterra y de las provincias meridionales de Italia.

No hace falta ser un gran experto en la materia para captar la relación que existe entre el número de estudiantes, el coste de los estudios y la adecuación de los planes de estudios. Dispensar una enseñanza que satisfaga una gran variedad de exigencias resulta costoso. A su vez, el aumento de los costes impone la obligación de demostrar que la enseñanza se adecúa cada vez más a su fines sociales. Y puesto que la universidad trata de satisfacer la demanda de planes de estudios adaptados y variados, es de esperar que crezca el interés por la formación universitaria. Con lo cual queda cerrado el círculo vicioso que forman el número de estudiantes, el coste de los estudios y el carácter de los planes de estudios.

Resulta irónico observar que, en la situación actual, las crisis a que venimos refiriéndonos son en buena parte resultado del acierto con que la universidad ha sabido adaptarse a las necesidades de sus diversos públicos. Y a medida que la universidad consigue esa adaptación, sus problemas aumentan en vez de disminuir.

Pero ni siquiera esas tres crisis mutuamente relacionadas—costes, número de estudiantes, planes de estudios—determinan por sí solas el ambiente en que la universidad lucha por cumplir su misión. Hay otros factores más graves que han complicado enormemente la tarea de organizar y administrar la universidad. Y esto nos lleva a la cuarta de las crisis que ésta atraviesa: *la crisis de las nuevas prioridades*.

En los comienzos de la década de 1960 a 1970, al menos en los países más desarrollados, las minorías dirigentes empezaron a modificar profundamente las prioridades sociales, pasando de una política basada en el enriquecimiento constante, en el pleno empleo y en el mantenimiento de la paz gracias al poder militar, a otra inspirada en la preocupación por la justicia para con los grupos minoritarios y los pobres, por el mejoramiento del medio y por el mantenimiento de la paz mediante la subordinación de las ambiciones nacionales a la idea de la comunidad

internacional. No todos los países experimentaron estos cambios de la misma manera y en el mismo grado. Pero no cabe duda de que esa transformación radical comenzó a producirse durante la pasada década.

Característico de esa evolución ha sido que los jóvenes hicieran suyas las nuevas prioridades, mientras los adultos, que conservaban un vívido recuerdo de la crisis económica de 1930 y de las dos guerras mundiales, se mostraban reacios a abandonar su convicción de que lo importante era aumentar el producto nacional bruto y mantener la paz mundial, en caso necesario, por las armas.

Ya se ha discurrecido a porfía acerca del foso que separa a las generaciones. Es cierto que ese foso ha existido siempre, pero algo nuevo ha venido a añadirse últimamente. A medida que la sociedad se moderniza, el individuo se libera de las limitaciones y de los deberes que le imponen la tribu y la familia. Una sociedad moderna exige, y fomenta, la movilidad. Los niños y los jóvenes van a la escuela, mientras los adultos se ven arrastrados por el torbellino de la vida profesional. De este modo, los jóvenes disponen de libertad para crearse su propia cultura y su propia sociedad.

Esta ruptura entre generaciones habría bastado para suscitar toda una serie de arduos problemas sociales, aun cuando la nueva generación no hubiese hecho suya la ferviente preocupación por la justicia y por la paz. Pero la independencia, alimentada por un celo fervoroso; el extrañamiento y desapego, fomentado por la desconfianza, y el separatismo, exagerado por las profundas discrepancias de carácter filosófico, contribuyeron a que las universidades tuvieran que enfrentarse con problemas que no eran simplemente complejos, sino explosivos. Y lo eran porque las generaciones que llegaban a la universidad manifestaban, en relación con los problemas de la superpoblación, del coste de los estudios y del contenido de los planes de enseñanza, un descontento multiplicado por la cólera contra la sociedad en general, de la que la universidad constituía una parte cada vez más importante.

En tales condiciones, era inevitable que, mientras se esforzaba por satisfacer sus prioridades propias, la universidad considerara muy difíciles de satisfacer las nuevas preocupaciones sociales de los estudiantes. En efecto, sólo habrían podido serlo si éstos hubieran aceptado que la universidad fuera un foro neutral en el que debatir esos graves problemas exteriores. Pero, al identificarse tan íntimamente con la sociedad que la mantenía, la universidad, además de ser un instrumento de investigación, se convertía inevitablemente en un objeto de oposición. Esta cuarta crisis de la universidad es el resultado de un grave dilema aún no resuelto: se trata de decidir si la universidad tiene más valor como terreno neutral para la investigación y los de-

bates intelectuales o como palanca para una reforma de la sociedad.

En general, cuando las sociedades pasan por períodos de división, las universidades experimentan dificultades para asentar su neutralidad, o en todo caso para mantenerla. En cambio, cuando una sociedad se apoya en un consenso suficientemente general en torno a sus finalidades esenciales, la neutralidad de la universidad es mucho más fácil de establecer.

No es, pues, de extrañar que los países que más dificultades han tenido con sus universidades sean aquellos que experimentan más profundas divisiones en materia de ideología y de programas sociales. Las universidades se debaten hoy con este problema enormemente complejo, que ha adoptado un cariz netamente político.

La mayoría de los sistemas intentan abrir un camino entre esos dos extremos—la neutralidad y el activismo—, manteniendo un máximo de independencia de la universidad respecto de la sociedad, pero haciendo al mismo tiempo concesiones en cuanto a la política de ingreso en la universidad y a la modificación de los planes de estudios. El número de estudiantes, los costes y el contenido de los planes de enseñanza son cuestiones enormemente importantes, pero el problema esencial es, repitámoslo, el del papel y la misión de la universidad. ¿Constituye ésta un foro neutral y cerrado para la libre expresión del pensamiento o un instrumento para el mejoramiento de la sociedad? La discrepancia general en relación con este punto ha provocado una crisis que ha venido a enconar las otras.

Pero, todavía más allá de la crisis del carácter y de la misión de la universidad, hay otra crisis aún más profunda que amenaza la noción misma de universidad. *Esta quinta crisis tiene su origen en un nuevo escepticismo que niega la posibilidad de un pensamiento objetivo y racional.* Se necesitaría todo un libro para tratar de desbrozar la compleja maraña que constituye la historia de nuestro siglo y para explicar el ataque cada vez más amplio contra la racionalidad del hombre e incluso contra su potencial de racionalidad.

Baste ahora con decir que la cómoda creencia occidental en un hombre razonador instalado en un mundo razonable y capaz de dominar cada vez más su medio en beneficio de la evolución de la humanidad entera, es una idea que con cada año que pasa se vuelve más anticuada. En su lugar está surgiendo una especie de misticismo y la creencia de que es en los dominios oscuros del espíritu, en los sentidos y las sensaciones más bien que en el pensamiento, en el sentimiento más bien que en el estudio objetivo del mundo que nos rodea, donde encontraremos probablemente la verdad.

Todo esto ha minado una de las nociones esenciales en las que se basaba la universidad: la de que es posible acumular los conocimientos y que la razón de ser de la universidad es permitir su exposición racional. Si se atacan estas

ideas, se pone en tela de juicio la idea misma de universidad.

Resumiendo, la universidad se enfrenta con cinco crisis: la del número, la financiera, la de la adaptación, la de los prioridades y la del escepticismo.

¿Es por ello de extrañar que el problema de la universidad sea al mismo tiempo universal y urgente? Cualquier institución que en tan breve periodo de tiempo hubiera tenido que hacer frente a tal cascada de crisis concomitantes se habría tambaleado. Uno de los milagros del siglo es precisamente que la universidad haya sobrevivido contra viento y marea.

Un profesor que sólo por breves periodos desempeñe el papel de rector o de decano difícilmente podrá comprender los problemas, y menos aún resolverlos, en el escaso tiempo que le es impartido. Desde que en las universidades del mundo entero se vienen produciendo graves disturbios, apenas habrá un profesor universitario eminente que considere como un ascenso apetecido el nombramiento para un puesto de dirección. Una vieja tradición protege todavía al profesor en su cátedra o en su laboratorio, pero no al decano o al rector en su despacho.

Por su parte, quienes se hallan embarcados

en la actual revolución social y reclaman la participación de la universidad en ella, difícilmente estimarán que las funciones tradicionales de los profesores, de los estudiantes y de la Administración son acordes con los objetivos que se proponen conseguir. Sería sobremanera erróneo creer que la nueva distribución de atribuciones que hoy se está gestando tiene simplemente su origen en la madurez de los jóvenes que ingresan en la universidad. El verdadero móvil de esa exigencia de un nuevo modo de gestión es el descontento de quienes ponen en entredicho los planes de estudios universitarios y creen en la necesidad de nuevas formas de gestión para que la universidad adopte una orientación totalmente distinta.

Se ha solido considerar la crisis de la universidad como una crisis de gestión. Quizá esto sea exacto, pero es imposible entender esa crisis de gestión mientras no se comprenda que es la suma de las otras cinco crisis. No hay nueva carta universitaria que pueda abarcar y resolver todos los problemas con que se enfrenta la universidad. Para que ésta sea capaz de asumir en nuestro nuevo mundo su misión histórica, habrá que dar pruebas, tanto dentro como fuera de la universidad, del más refinado arte de gobernar.



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



## 4. 1970: Año Internacional de la Educación

### Exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia en el bienio 1968-1969

Su Excelencia el Jefe del Estado y Su Alteza Real el Príncipe Don Juan Carlos han inaugurado esta exposición, abierta al público el 2 de febrero en el palacio de Velázquez, del madrileño parque del Retiro, y organizada por la Subsecretaría de Educación y Ciencia y la Dirección General de Servicios. En ella han sido exhaustivamente expresadas las realizaciones y construcciones efectuadas, programadas o a punto de llevarse a cabo por el Ministerio de Educación y Ciencia durante el bienio indicado. Viene a coincidir esta exposición con la celebración a escala mundial del *Año Internacional de la Educación*.

Los datos allí expuestos son altamente significativos de la labor que se está poniendo en marcha, que es ya una realidad que empieza a incidir sustancialmente en nuestra vida diaria. Anotemos los datos más importantes, puesto que reunirlos todos es una tarea prácticamente imposible: existen 389.000 puestos de Enseñanza Primaria, 184.560 en Enseñanza Media, 18.000 en Formación Profesional, 39.231 en Enseñanza Superior, 3.300 en Bellas Artes; se han invertido 16.158 millones de pesetas. Todas estas cifras están referidas al periodo comprendido entre 1968-1969. Muy importantes son, asimismo, los objetivos fijados por el Departamento para el periodo 1968-1971: un millón de puestos en Enseñanza Primaria, en Media, de 780.000; 32.000 en Enseñanza Profesional, 42.200 en Enseñanza Superior y 7.500 en Bellas Artes. Las inversiones programadas se estiman en 17.373 millones de pesetas.

Después de recorridas todas las salas del palacio de Velázquez, y como resumen del acto inaugural, el ministro de Educación y Ciencia pronunció el siguiente discurso:

«Señor:

Acabáis de visitar detenidamente la Exposición de Construcciones y Realizaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, correspondiente al bienio 1968-1969. Antes de nada, deseo expresaros, respetuosa y emocionadamente, nuestra profunda gratitud por haber querido solemnizar con vuestra presencia este acto.

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.

La exposición 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, señor, 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 ofreceros, 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 y de la que Vos, señor, sois permanente ejemplo y acicate para el pueblo español.»

### SIGNIFICADO DE LA EXPOSICION

Esta exposición viene a expresar no solamente la labor desarrollada por el Ministerio durante el bienio indicado, sino también el alto nivel de preparación y técnico alcanzado en el ámbito de la educación y la investigación nacionales. En ella se manifiesta cómo las ideas y el pensamiento se han puesto en acción para impulsar una política docente con amplias repercusiones sociales y humanas.

Se están renovando las viejas estructuras medievales universitarias, multiplicando los cuadros de profesores, creando universidades de nuevo cuño que vivifiquen desfasados esquemas docentes, considerando la educación como un bien de consumo que debe llegar a todos y cada uno de los hombres y los pueblos de España. Los datos vuelven a arrojar luces de comprensión para el fenómeno: en los Presupuestos Generales del Estado, con un total de 42.447 millones de pesetas, las dotaciones para Educación y Ciencia en el bienio 1968-69 se han colocado en primer lugar. Se trata de un 13,7 por 100 del total, con lo que España dedica a estas inversiones una cantidad que se encuentra entre países con mayor desarrollo que el suyo. El planteamiento y las realizaciones son ambiciosos. Tenemos a estas alturas más de 44.000 centros docentes y una población estudiantil que alcanza los seis millones de alumnos. Se han puesto en marcha numerosas entidades docentes, algunas de nuevo cuño y planteadas hacia el aprovechamiento de los nuevos medios ofrecidos por la ciencia. Así, el Instituto de Informática, índice claro de una preocupación y de un deseo de asumir las últimas innovaciones tecnológicas; los circuitos de televisión en color, que tan amplio juego dan en las enseñanzas experimentales; el material para la recuperación de niños subnormales, y, entre tantos otros, la utilización a pleno rendimiento de los modernos medios audiovisuales.

La exposición informa ampliamente a la opinión pública tanto de una gestión como de unas planificaciones futuras. El Departamento se ha comprometido consigo mismo y con el país en ese reto que es la batalla de la educación planteada a escala mundial. Por las realizaciones conseguidas, no es aventurado augurar una feliz arribada.

Pero para entender ésta con toda claridad, es preciso aludir también al punto clave y decisivo del itinerario: la Reforma Educativa.

### LA REFORMA EDUCATIVA

En la base de todo el planteamiento de la actual reforma educativa se encuentra el derecho natural, inviolable, a la educación. Con ello se superan todas las circunstancias de clase y económicas que puedan impedirlo en cualquier sentido. Tal derecho a la educación se concreta en dos notas: la educación general básica será *obligatoria y gratuita*. La libre elección de centros educativos evitará discriminaciones e injusticias. Por otra parte, la misma gratitud de la enseñanza permitirá el acceso del alumno a niveles superiores. El instrumento preciso serán las ayudas económicas que funcionarán en virtud del Principio de Igualdad de Oportunidades. Pasada, pues, la Enseñanza General Básica, se podrá acceder gratuitamente al Bachillerato, la Formación Profesional o la Universidad.

La reforma está concebida como un proceso unitario que ensambla los distintos estadios de la educación. Otra fundamental característica es la flexibilidad del sistema para adaptarse a las transformaciones económicas, sociales y humanas de la sociedad de nuestros días; un sistema evolutivo abierto y con capacidad innovadora para plegarse a las exigencias de un mundo cambiante y tecnificado. Existe también una permanente intercomunicación entre los distintos canales educativos para que en cualquier momento el alumno pueda encontrar la formación y profesiones más concordantes con su vocación. Se trata con esto de evitar frustraciones, aprovechando en la realidad los estudios realizados.

En sus aspectos concretos, la Reforma es una planificación de las etapas educativas del alumno: 1.º Período preescolar, entre los dos y los seis años; y 2.º Enseñanza General Básica, única, obligatoria y gratuita para todos los españoles, que se extenderá de los seis a los catorce años. Esta enseñanza se abrirá a continuación en dos vertientes diferenciadas: la Formación Profesional o el Bachillerato. El Bachillerato será unificado y polivalente, significando con ello que no habrá división en ciencias y letras y que servirá para los estudios superiores y técnicos. Las asignaturas serán obligatorias unas y optativas otras.

Otra novedad radica en la estructuración de los estudios superiores, configurados en grados con salidas y valores propios. Existirá un primer ciclo de tres años de formación básica, con la adecuada formación profesional, otro ciclo de dos años para especialización y un tercero con vistas a la investigación y la docencia.

La Reforma contempla la debida formación del profesorado, mediante los correspondientes Institutos de Ciencias de la Educación, que prepararán al profesorado, científica y didácticamente, de acuerdo con las necesidades sociales y comunitarias y la renovación de los métodos de enseñanza y de los programas. En unos y otros tendrán amplias aplicaciones los medios audiovisuales, los ordenadores electrónicos, la televisión, todos los recursos impuestos por la tecnología moderna. Será sustituido el actual sistema de



exámenes, eliminadas las reválidas y desplazado el memorismo.

No obstante, todo esto tiene también una vertiente internacional cuyo significado afecta y es afectado por la situación española. Veámoslo.

## **AÑO INTERNACIONAL DE LA EDUCACION**

Para la década de los setenta, las Naciones Unidas, representadas por sus 125 países miembros, han iniciado un plan mundial de desarrollo en el campo de la educación. Y 1970 ha sido declarado Año Internacional de la Educación. El hecho no tiene nada que ver con el azar. Por el contrario, es la primera consecuencia de una necesidad y de una exigencia. De una necesidad, por cuanto sin educación es prácticamente imposible alcanzar los niveles de desarrollo. De continuar a escala mundial la actual fase de crecimiento, la educación se configura como un primer paso y una base indispensable para asegurar con firmeza aquel desarrollo. Se trata de consolidar el capital humano y para ello la primordial inversión que debe realizarse es la proliferación en cantidad y calidad de las instituciones de enseñanza. Porque la cultura, situada como protagonista en el centro mismo del auge socioeconómico, es a su misma altura un bien de consumo.

Las ideas, pues, están claras y su realización a punto de ponerse en marcha. Otro de los frentes en que va a incidir este Año Internacional de la Educación es el de la renovación de las entidades escolares. Con programas mejor adaptados al estado actual de las ciencias y, por otra parte, con la plena utilización de los instrumentos ofrecidos por la técnica y la revolución de las ciencias experimentales. Desde el libro al ordenador electrónico y al magisterio vivo, pasando por la instauración de nuevos métodos pedagógicos que, naciendo en la escuela, se configuran como medios de esa educación permanente que exige la vida de cada hombre a todo lo largo y ancho de su aventura vital. En este terreno, las realizaciones de la actual Exposición demuestran, con creces, una eficacia y una fecunda proyección al futuro.

La repercusión de esta amplia actividad mundial sobre España es innegable. Se ha demostrado el interés existente por hacer vivo, dinámico y real este programa. Pero ocurre además que se produce en un momento de excepcional interés. El Año Internacional de la Educación va a coincidir con el Año Español de la Educación. El «Libro Blanco» puso los cimientos; la Ley General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa es el motor que impulsará toda la maquinaria. Nuestra enseñanza está en trance de convertirse en un sistema abierto, democrático, eficaz y totalmente adaptado al desarrollo económico y social del país, al exigido por la sociedad mundial en un tiempo que ha superado las fronteras nacionales para servir al hombre concreto. El ritmo español es el mismo de la humanidad entera. En los próximos diez años se espera triplicar los gastos de educación. Se invertirá triple,

pero con capacidad selectiva, selección que es el único procedimiento para que la escuela en su sentido amplio alcance las realidades, posibilidades y exigencias del tiempo que vivimos.

Tan amplia navegación cultural, por su misma decisiva importancia, está configurada como una total participación de la comunidad española. En este sentido, las palabras del ministro Villar Palasí son altamente significativas: «La reforma será la 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.»

## **INDICE DE LA EXPOSICION**

La exposición de realizaciones y construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia, instalada en el palacio de Velázquez del Retiro, consta de veintitrés zonas, que se distribuyen de la siguiente forma:

*Una sala general con un mapa monumental luminoso en el cual figuran las construcciones llevadas a cabo en Enseñanza Primaria, Enseñanza Media y Profesional, Enseñanza Superior, Bellas Artes y Archivos y Bibliotecas. Ordenadores electrónicos con la mecanización del Ministerio. Organigrama monumental del Ministerio. Patronato de Casas. «Libro Blanco», Ley de Educación y Pensadores españoles a través de la Historia.*

*Una sala de Enseñanza preescolar, con mobiliario, dibujos y juguetes infantiles, y material didáctico.*

*Una sala de Enseñanza Primaria con datos y gráficos, mobiliario escolar, laboratorio de idiomas; mesa de medios audiovisuales. Mapa de realizaciones. Mapa de inversiones. Datos y textos del Centro de Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.*

*Una sala de Educación Especial con todas las maquetas de Centros de subnormales en proyecto, en construcción y terminados. Un mapa con idénticos detalles y localización de poblaciones.*

*Trabajos de niños subnormales en general, datos y trabajos manuales del Centro de Terapéutica. Material y aparatos y datos del Colegio Nacional de Sordomudos.*

*Material didáctico e instrumental.*

*Una sala dedicada a las construcciones escolares en Madrid, realizadas por el Ayuntamiento en colaboración con el Ministerio.*

*Una sala de Televisión educativa, con circuito cerrado, en blanco y negro. Circuito cerrado de televisión en color, muestra de los que se están montando en las Facultades de Medicina.*

*Una sala de medios audiovisuales. Colección completa de diapositivas editadas por el Ministerio. Proyector de 16 mm. con películas educa-*

tivas. Magnetófonos con cintas de curso de enseñanza de inglés y francés.

Una sala deportiva con exhibición de un gimnasio idóneo para Centros de educación. Revistas y ediciones relacionadas con la enseñanza del deporte. Gráficos y textos de las instalaciones hechas en España por la Delegación Nacional de Deportes en colaboración con el Ministerio.

Una sala del Instituto de Investigaciones Científicas con organigramas del mismo, datos de financiación y textos publicados.

Dos salas de Enseñanza Media con realizaciones y material didáctico y de prácticas.

Dos salas de Bellas Artes con los auténticos cuadros y obras de arte adquiridos en los años 1968 y 1969. Detalle, mapa y fotografías de las excavaciones arqueológicas de estos dos años. Planos, fotos y explicación de la defensa del Patrimonio Artístico Nacional. Piedras funerarias

traídas de Egipto. Fotografías y datos de restauraciones de obras de arte, enseñanzas artísticas, música y exposiciones nacionales.

Una sala de Archivos y Bibliotecas con estanterías, libros, incunables, fotos y textos de las construcciones y realizaciones.

Una sala dedicada al nuevo edificio del CENIDE y del Servicio de Publicaciones con sus servicios de Cinemateca, Fonoteca y Televisión Escolar. Gráficos de la Secretaría General Técnica con datos y fotos de las reuniones con expertos españoles y extranjeros de la Educación.

Una sala de cine y bar.

Dos salas de Enseñanza Superior con las maquetas, planos y financiaciones de las Universidades Autónomas de Madrid, Barcelona y Bilbao, así como los nuevos Centros universitarios de Somosaguas. Mapa de España de construcciones y material didáctico y de prácticas a nivel superior.



## 5. Información

### 5.1 Reuniones y Congresos

#### Seminario internacional de la Unesco sobre el uso de los modelos matemáticos en la planificación de la educación

CENIDE, Madrid, 8-13 de junio de 1970



La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Gobierno español acordaron, en 21 de abril de 1970, la realización de un Seminario sobre el uso de modelos matemáticos en la planificación de la Educación, según el siguiente condicionado:

#### 1. OBJETO DEL SEMINARIO

El Seminario tuvo por objeto el examen de:

- a) La experiencia práctica conseguida hasta el presente en la utilización del modelo matemático Unesco y su posible empleo en otros países.
- b) Nuevas posibilidades teóricas para futuros trabajos en materia de modelos matemáticos (modelos múltiples, enfoque de diseños de sistemas, programación heurística, etc.).

De acuerdo con las regulaciones de la Unesco, no hubo orden del día, sino puntos de discusión. Estos fueron:

- El modelo Unesco de planificación de la Educación.
- Experiencias prácticas obtenidas con la utilización del modelo español de Desarrollo de la Educación.
- Nuevas posibilidades teóricas para futuros trabajos en el campo de modelos educativos.
- Modelos de política científica.

#### 2. PARTICIPANTES

2.1 *A título personal, e invitados por el director general de la Unesco, intervinieron en el Seminario los siguientes especialistas extranjeros:*

Eva Birkeland, Norwegian Research Council for Science and the Humanities, Institute for Studies in Research and Higher Education, Oslo, Noruega.

Z. Gotskowski, Institute of Philosophy and Sociology, Polish Academy of Sciences, Varsovia, Polonia.

Jaroslav Habr, Econometric Laboratory of the Institute of Economics, Czechoslovak Academy of Sciences, Praga, Checoslovaquia.

Asthul Rangel, Oficina de Planeamiento de la Educación, Ministerio de Educación, Bogotá.

Ernesto Schiefelbein, Coordinador de Planeamiento de la Educación, Santiago de Chile.

2.2 *Como representantes oficiales por parte española fueron designados:*

José M. Paredes Grosso, Secretario general del CENIDE.

Antonio Pulido, Profesor de la Facultad de Ciencias Económicas.

Francisco Soler, Director del Gabinete de Planificación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

2.3 *Participantes invitados por el Ministerio de Educación y Ciencia:*

Angel Alcaide Inchausti, Catedrático de Econometría, Universidad de Madrid.

Florentino Briones, Director de Centro de Cálculo, Universidad de Madrid.

Juan de Dios García Martínez, Macrométrica, Madrid.

Fernando R. Garrido, Gabinete de Análisis Estadístico y Socioeconómico, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

Manuel Utande Igualada, Subdirector general de Estudios y Coordinación, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

2.4 *Observadores representantes de organismos internacionales:*

Jacques Bousquet, ATP, Unesco.

To Ngoc Chau, IIEP (Institute Educational Planning), Unesco.

Soren Hulm, World Bank, Economic Department, Washington, D. C.

Marc Nuizière, Organisation for Economic Cooperation and Development (OCDE).

René Wery, OIT (Genève), Human Resources Department.

2.5 *Observadores representantes de Institutos de Ciencias de la Educación:*

Ignacio Garrizosa Esquivel, Universidad de Sevilla.

José Grifoll, Universidad Autónoma de Barcelona.

María Teresa López Pardina, Universidad Autónoma de Madrid.

Luis Martínez García, Universidad de Madrid.

Julián Mesa, Universidad Autónoma de Madrid.

Juan Sánchez, Universidad de Valencia.

Francisco Javier Urbán, Universidad de Madrid.

Juan Antonio del Val, Universidad Autónoma de Madrid.

2.6 *CENIDE:*

Emilia Ruiz Campuzano, Oficina de Programas Internacionales.

### 3. FECHA Y LUGAR DE CELEBRACION

El Seminario se celebró en el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE), Ciudad Universitaria, Madrid, durante los días 8 al 13 de junio de 1970.

### 4. ORGANIZACION MATERIAL Y TECNICA

La preparación material y técnica estuvo conjuntamente a cargo de la Unesco y del Gobierno español.

A fin de asegurar los aspectos de organización, se designó a don José Manuel Paredes Grosso Secretario general del CENIDE, como responsable español, siendo designado como representante del Director general de la Unesco, a estos mismos efectos, Mr. E. S. Solomon.

### 5. DISCURSO DE INAUGURACION

Los actos de inauguración del Seminario fueron presididos por el ilustrísimo señor don Ricardo Díez Hochleitner, Presidente del Patronato del CENIDE y Subsecretario de Educación y Ciencia, quien dijo entre otras cosas:

«Han pasado muchos años, prontos dos décadas, desde que en el mundo occidental se inició un movimiento de interés y preocupación por los temas de la planificación de la Educación.

En los días que siguieron a la segunda guerra mundial, la planificación del desarrollo económico fue un tema que nació como consecuencia de la urgente necesidad de proceder a la reconstrucción.

En el mundo socialista, la planificación económica se considera como una técnica especial del socialismo. A todos parecía que la implantación de esta técnica significaría tomar partido en el campo ideológico, pero pronto hubo conciencia de que esta técnica podría estar al servicio de cualquier campo ideológico. La técnica en sí no prejuzga el sistema político.

En este marco de preocupación por el desarrollo, apareció, con fuerza, la idea de planificar la Educación, habida cuenta de la necesidad de lograr para el sector educativo el mismo desarrollo conseguido en el campo económico.

Hoy en día hay clara conciencia de que la Educación es la única vía para llegar a la movilidad social y al desarrollo económico. Estas ideas, unidas a la demanda social, pusieron de manifiesto que la planificación de la Educación es la técnica más indicada para determinar una acción, en tiempo previamente fijado, teniendo en cuenta la limitación de recursos y el logro de determinados objetivos. Así, en esta segunda década, la planificación de la Educación ha ido en la vanguardia de los planes de desarrollo general.

En la planificación de la Educación se han incorporado técnicas antiguas y técnicas modernas, adaptadas a la planificación general de todos los países. En los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo en este sentido, se han elaborado planes y estudiado objetivos, a largo plazo, relacionados con el desarrollo económico.

Pero la verdad es que ha habido insatisfacción, por muchas razones; unas veces, los objetivos no eran adecuados a las posibilidades reales; otras, no se tenían en cuenta la estructura del empleo y su futuro.

El modelo presenta dificultades e incluso limitaciones que pueden superarse. Las dificultades son las inherentes a cualquier planificación a largo plazo en las que intervienen factores externos incontrolados que obligan a un reajuste.

Esta técnica se ha adoptado con todas sus consecuencias en el plano general; con reajustes anuales, evaluando la política y la acción ejecutiva. Sin embargo queda todavía un largo camino por recorrer.»

### 6. PROGRAMA DEL SEMINARIO

Durante los días 8 al 13 de junio de 1970 se procedió a los siguientes actos y presentación de comunicaciones:

Apertura del Seminario y elección de Presidente y Vicepresidente. Fueron designados los si-

guientes miembros del Seminario: Presidente, Ricardo Diez Hochleitner; Vicepresidentes, Francisco Soler y Zygmund Gostkowski.

E. S. Solomon: *The Unesco Educational Simulation Model*, The Human Resources Analysis Division, Offices of Statistics, Unesco.

Antonio Pulido y Francisco Soler: *Experiencias obtenidas de la aplicación del modelo Unesco al sistema educativo español. El modelo español de desarrollo educativo*, Gabinete de Planificación, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

#### Sugerencias para el perfeccionamiento del modelo

Florentino Briones: *Modificaciones y adiciones al programa ECENSE-2*, Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid.

#### Nuevas posibilidades teóricas para futuros trabajos en el campo de modelos educativos

Jesús Moreno: *Aplicaciones del modelo Unesco a la política científica de España*, Gabinete de Política Científica, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

#### Otras posibilidades

Fernando R. Garrido: *Los datos estadísticos en los modelos económicos aplicados a la Educación y a la política científica*, Gabinete de Análisis Estadístico y Socioeconómico, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

Angel Alcaide: *Modelos estocásticos de la Educación*, Cátedra de Econometría y Métodos Estocásticos, Universidad de Madrid.

José M. Paredes Grosso y Juan de Dios García: *El modelo ENAP-1 de Administración de la Educación*, Escuela Nacional de Administración Pública, Alcalá de Henares.

Antonio Pulido: *Experiencias sobre utilización de modelos econométricos de la política económica española*.

Ernesto Schiefelbein: *Un modelo para evaluar las políticas educacionales de Chile*, Superintendencia de Educación, Oficina de Planeamiento de la Educación, Santiago de Chile.

Jaroslav Habr: *Educational Modelling. A Methodological Study*, Econometric Institute, Praga, Checoslovaquia.

Zygmund Gostkowski: *The Use of Taxonomic Measures in Target setting Based on International Comparisons*, Institut Filozofii i Sociologii Varsovia, Polonia.

## 7. COMENTARIOS SOBRE LAS COMUNICACIONES

### 7.1. El modelo Unesco

El modelo de simulación de sistemas educativos de la Unesco fue publicado por la División de Análisis de Recursos Humanos de la Unesco, como resultado de la Conferencia de Ministros de Edu-

cación y Responsables de la Planificación Económica de los Estados Miembros Asiáticos, celebrada en Bangkok en noviembre de 1965.

Posteriormente, con modificaciones y adaptaciones, se utilizó en España para planificar la reforma educativa. Este mismo año se ha empleado para estudiar las perspectivas de la educación de los Estados árabes, en la conferencia de Marrakech.

El modelo presentado al Seminario celebrado en el CENIDE es una versión revisada y ampliada a la luz de la experiencia de su aplicación.

El modelo describe las interrelaciones del sistema educativo. La Educación se considera un sistema a través del cual se mueve un flujo de personas, lo que permite realizar simulaciones sobre las consecuencias cuantitativas de diversas hipótesis de funcionamiento.

Así, al cuantificar los efectos a largo plazo de las distintas hipótesis, se puede llegar a un mejor entendimiento de las interrelaciones del sistema y ayuda a identificar el espectro del desarrollo futuro.

El modelo está compuesto por tres partes diferenciadas: cálculo del número de estudiantes, oferta y demanda de profesorado y costos. Estas partes pueden utilizarse, hasta cierto punto, independientemente.

La concepción del modelo permite la conexión del mismo con otros modelos a través de los datos o de los resultados.

### 7.2 Experiencias obtenidas con la adaptación y aplicación del modelo de Unesco al sistema educativo español

El modelo español de desarrollo educativo tiene características peculiares que, en cierto modo, lo distinguen del de Unesco, convirtiéndolo en un instrumento más flexible que el modelo original.

La experiencia española en cuanto a la aplicación del modelo arranca de unos presupuestos de base que no pueden ser otros que las directrices generales contenidas en el proyecto de ley General de Educación. Se trata, en suma, de aplicar un sistema educativo coherente, interrelacionado en todos sus niveles, y flexible, en sustitución de un sistema rígido, clasista y cada día más desfaseado en relación con las necesidades de los tiempos actuales.

Interesa tener en cuenta, en cuanto a las posibles aplicaciones del modelo, que si bien la gratuidad y la obligatoriedad están reflejadas como normas en la ley hasta la edad de los trece años cumplidos, en la cual se termina el nivel de la Enseñanza General Básica, en realidad la obligatoriedad se extiende aún más allá, puesto que nadie puede abandonar el sistema educativo al terminar la Enseñanza General Básica, siendo obligatorio que opten por la alternativa de cursar el primer grado de la Formación Profesional o seguir los estudios de Bachillerato Unificado, lo cual se refleja en la consiguiente previsión de necesidades de profesores, aulas y equipos para estos alumnos.

La aplicación del modelo español de desarrollo educativo ha debido contar con dos restricciones de base que condicionan los resultados obtenidos:

a) Las normas presupuestarias contenidas en la disposición adicional primera del proyecto de ley General, en las que se refleja el monto del gasto público en cuanto a costes corrientes de educación en cada uno de los años que van desde 1970 a 1981, ambos inclusive.

b) El mandato legislativo contenido en el proyecto por el que se concede un plazo de diez años para la implantación de la reforma en su totalidad.

Los planes de desarrollo económico español, a los cuales deben ajustarse las cifras consignadas para gastos de inversión, son cuatrienales y el III Plan tendrá vigencia desde 1971 a 1974. Esta es la razón por la que las previsiones, en cuanto a gastos corrientes, se ajusten a este período de tiempo. Sin embargo, los problemas relativos a la implantación de la reforma educativa se han resuelto teniendo en cuenta el período anunciado de diez años.

### 7.3. Modificaciones y adiciones al programa ECENSE-2

El Ministerio de Educación y Ciencia solicitó del Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid la preparación de un programa basado en el modelo español de desarrollo educativo, el cual sería utilizado para la reforma de la enseñanza. Así nació el modelo ECENSE-1.

El ECENSE-1 era sólo válido para el estudio de una estructura estacionaria, de una estructura educativa sin variaciones en el transcurso del tiempo. La nueva ley de Educación suponía una profunda estructuración del sistema y para poder ajustarse a ella se redactó el ECENSE-2.

Las modificaciones introducidas permiten que el programa pueda ser aplicado al estudio de estructuras variables con el tiempo y mantener, al propio tiempo, las fórmulas esenciales del modelo español.

### 7.4 Los datos estadísticos en los modelos económicos aplicados a la educación y a la política científica

Las modernas técnicas de planificación de la enseñanza han planteado problemas en cuanto a la disponibilidad de datos estadísticos. La aplicación de modelos matemáticos a la Educación han hecho surgir nuevas dificultades debido a que las necesidades de empleo de datos estadísticos no se limitan al campo educativo, sino al profesional y económico.

Las técnicas de planificación han avanzado en su aplicación a un ritmo que supera las posibilidades de obtención de los datos precisos.

Se han hecho recomendaciones sobre estructuración de las estadísticas de la enseñanza, facilitándose los datos precisos que deben introdu-

cirse en los modelos matemáticos: flujo de alumnos, tasa de abandonos, repeticiones, costos unitarios, etc.

La información estadística se extiende también a otros campos: datos demográficos, económicos y de empleo.

El modelo español de desarrollo educativo y el modelo de política científica han supuesto una toma de conciencia sobre la necesidad de un nuevo planeamiento de las estadísticas de educación en su más amplio sentido. Este nuevo planteamiento de las estadísticas de educación deben hacerlas capaces de facilitar los datos necesarios para las formulaciones y revisiones de una política educativa en constante evolución.

### 7.5 Modelos estocásticos de la educación

En su disertación sobre los modelos estocásticos de la educación, el profesor Alcaide amplió los siguientes conceptos:

a) Modelos deterministas: son los más utilizados para determinar la estructura del sistema educativo y los pronósticos sobre la enseñanza. Se les considera modelos exactos por no figurar en sus ecuaciones, de una manera explícita, variables que cuantifiquen los errores producidos al medirse variables o formularse las ecuaciones.

Estos modelos, al igual que el modelo español de desarrollo educativo, han acreditado su eficacia al permitir resolver problemas específicos en la programación de política educacional. No obstante, los modelos educativos pueden diseñarse con una visión más amplia y establecer relación entre variables educativas y otras de distinta naturaleza, tales como económicas, sociológicas, psicológicas, geofísicas, etc., que, igualmente, influyen en el sistema de enseñanza.

b) Los modelos estocásticos o probabilísticos, cuya estimación origina el conocimiento de la estructura educativa, figurando variables endógenas de naturaleza educativa—aunque al mismo tiempo sean de naturaleza económica o de otra clase—y varias exógenas—explicativas de las primeras.

Las variables endógenas pueden influir en las demás variables endógenas y están influidas por todas las variables del modelo. Por el contrario, las variables exógenas pueden influir en el comportamiento de las endógenas pero, desde luego, no están influidas por las variables endógenas.

La denominación correcta de los modelos econométricos en el tratamiento de los modelos educativos debe ser modelos paidométricos. Paidometría, será, por tanto, la ciencia que trate de la medición de los hechos educativos.

c) La calificación de las variables exógenas y endógenas en los modelos paidométricos es independiente de la calificación que éstas pudieran tener en un modelo econométrico.

Al elaborar unos modelos paidométricos, éstos habrían de tratar tanto los modelos deterministas o exactos como los modelos estocásticos, planteándose problemas muy específicos, cuya resolu-

ción exige técnicas autónomas y axiomáticas independientes de las econométricas.

d) Una de las variables del sistema educativo, que en los modelos econométricos se denomina de perturbación aleatoria, por sí sola califica al modelo de estocástico y hace que las variables endógenas sean probabilísticas.

Las perturbaciones aleatorias—o errores en las ecuaciones—tienen un significado de síntesis de todas las causas que influyen en el comportamiento de las variables endógenas que se quieren explicar y que no figuran explícitas en las ecuaciones del modelo.

Las mayores posibilidades de los modelos estocásticos se encontrarán en la necesidad de adecuar más rigurosamente la oferta del sistema educativo con la demanda de graduados, originadas por causas económicas, sociales o políticas.

La inclusión en el modelo de excesivo número de variables extraeducacionales imposibilitará, en general, la estimación de parámetros por métodos estadísticos tan sencillos como los que se están empleando en la elaboración de modelos educativos. Habrá de recurrirse a procedimientos más complicados como el de los mínimos cuadrados bietápicos, cuyos métodos están estudiados para su aplicación sólo a modelos estocásticos.

e) La medición de variables de un modelo paldométrico está sujeta a errores de muestreo o elaboración de estadísticas censales. En los modelos econométricos se han desarrollado metodologías que tratan de corregir los errores de observación que han dado buenos resultados prácticos. Podrían, así, hallarse soluciones apropiadas, por métodos mecánicos, que se adecuarían a los modelos paldométricos.

Si se utiliza el método de variables instrumentales podrían encontrarse variables relacionadas con la educación que fueran independientes de las variables endógenas del modelo.

## 7.6 El modelo ENAP-1, de Administración de la Educación

El modelo ENAP-1 está basado en el modelo matemático de la demanda social de Educación, publicado en 1965 por don José M. Paredes Grosso, profesor de la Escuela Nacional de Administración Pública. Dicha institución—cuyas siglas lleva el modelo—encomendó más tarde a un equipo de especialistas, bajo la supervisión del profesor Paredes Grosso, el desarrollo econométrico del modelo por él formulado, con lo cual éste comprende 55 variables y 54 ecuaciones en su actual estadio de desagregación.

Las principales características del modelo ENAP-1 son:

a) Naturaleza fundamentalmente analítica.

b) Relaciona el área de la oferta de servicios educativos—inversiones, alumnos, profesorado, etc.—con el campo de las aspiraciones, necesidades y deseos de la población y con el funcionamiento de la igualdad de oportunidades, o sea,

con el área de las demandas sociales. En ello consiste una de sus peculiaridades más notorias, ya que hasta ahora los modelos se habían limitado siempre al área de los servicios educativos.

c) Permite conocer en forma diferenciada las distintas acciones a emprender para alcanzar ciertos objetivos, lo cual hace posible su uso como modelo de decisión.

d) Por su sencillez, no requiere de estadísticas muy refinadas y resulta especialmente útil a nivel regional o provincial.

e) Es fácilmente conectable con modelos agregados de previsión, como el español de desarrollo educativo y análogos.

f) Por su carácter conceptual y haber sido contrastada matemática y lógicamente la delimitación de sus definiciones y las relaciones precisas entre sus diversas variables, puede servir de base a la ordenación de estadísticas o a un sistema de contabilidad nacional de la Educación.

g) Está construido con alusión directa a técnicas sectoriales de Administración de la Educación tales como la carta escolar, el análisis cuantitativo de abandonos y repeticiones, al estudio de factores sociales y económicos y otras varias.

h) Su carácter estrictamente lógico permite la interpretación multidisciplinar de sus variables.

i) Como elaboración teórica, es expresamente conectable con otros modelos formulados por el mismo autor y referentes al empleo, al crecimiento económico o a la medición de distancias socioculturales.

j) Constituye un esquema utilizable a efectos de implantar un sistema de «organización por problemas».

## 7.7 Un modelo para evaluar las políticas educacionales de Chile

Ernesto Schiefelbein define al sistema educativo como un conjunto de actividades que genera personas educadas. El número de personas a educar depende de demandas económicas y sociales que se consideran exógenamente determinantes.

El criterio para elegir soluciones compatibles con las demandas es el del costo mínimo. Tanto dicho criterio como las relaciones que definen al sistema se expresan como funciones lineales a fin de que la formulación constituya un caso especial de programación lineal.

Este modelo es un compromiso entre el «realismo» de las relaciones que se logran al desagregar variables y los criterios más globales que se requieren para analizar las metas educacionales.

En su disertación detalló los siguientes puntos:

- La función objetivo;
- Restricciones;
- Cambios en la tecnología educativa;

- La educación en la escuela y en el trabajo;
- Variaciones en la demanda de recursos humanos;
- Usos potenciales del modelo,

para llegar a la conclusión de que en el modelo se ha puesto más énfasis en su utilización que en los resultados específicos.

Observa que en el modelo hay un alto grado de rigidez, dados los coeficientes técnicos del sistema para responder a variaciones en las demandas de mano de obra. Tampoco se incluye entre las variables del modelo «la calidad» a alcanzar por los alumnos.

La conclusión final a que llega es que los modelos no pueden nunca reemplazar al planificador. Son sólo una base suficiente para tomar decisiones. Su utilidad estriba fundamentalmente en proveer verificaciones de intuiciones; comprobar la existencia de supuestos; inspirar nuevas soluciones al computar resultados imprevistos, etc. El modelo no puede emplearse mecánicamente. Sus soluciones únicamente pueden ser interpretadas a la luz de un conocimiento profundo de la situación global en que se inserta el aspecto examinado con la ayuda del modelo.

### 7.8 Educational Modelling

El modelo del Profesor checoslovaco Dr. Jaroslav Habr desarrolla y amplía los conceptos expuestos en el modelo Unesco, redactado de acuerdo con las resoluciones tomadas en las conferencias de Ministros de Bangkok, en 1965, y en Nueva Delhi, en 1968, sobre «La aplicación de la ciencia y la tecnología al desarrollo de Asia».

El doctor Habr analizó los actuales esquemas de planificación de la Ciencia y la Educación e hizo destacar los siguientes problemas que ésta plantea:

#### a) *Problema de identificación*

Por no estar suficientemente definidos los elementos individuales y no existir una clara diferenciación entre los factores apropiados e inapropiados.

#### b) *Problema de estructura del sistema*

Por no haber relación funcional entre los elementos individuales, por lo que éstos no forman un sistema compacto, cerrado y manejable.

#### c) *Problema de consistencia dinámica*

Por rigidez en el tratamiento de los elementos individuales.

#### d) *Problema de programación y planeamiento heurístico*

Por abuso en la utilización de modelos puramente econométricos.

#### e) *Problema de planeamiento multitrayectoria*

Por la filosofía progresiva que caracteriza las bases metodológicas empleadas, con más teoría que utilidad práctica.

#### f) *Problema de «Rolling Plans»*

Las principales ideas incorporadas en este modelo por el doctor Habr son:

- La aplicación, como principio, del sistema analítico y del sistema de diseño.
- La inclusión en la técnica fraccional de modelos de los procedimientos *multi-modelling* y *rolling*.
- El uso potencial de bancos de datos y sistemas de información similares.

### 7.9 The Use of Taxonomic Measures in Target setting Based on International Comparisons

En su comunicación, el doctor Zygmunt Gostkowsky hizo ver que toda actividad planificadora debe iniciarse estableciendo aquellos objetivos que han de alcanzarse en el futuro.

Tras analizar los siguientes apartados:

- Establecimiento de objetivos;
- Concepto de distancia taxonómica y su aplicación en la matriz de distancia entre los países y su desarrollo;
- Procedimiento en la derivación de objetivos,

llega a las siguientes conclusiones:

El procedimiento que se describe no es sino un modo sistemático de comparar países respecto a varias dimensiones o variables. La decisión de elegir uno u otro objetivo para el desarrollo, como resultado de dicha comparación, no debe hacerse de modo mecánico, sino empleando más de un procedimiento. Los procedimientos a utilizar son bastante flexibles. El mejor método consiste en preparar varias versiones de objetivos de acuerdo con el procedimiento y método aplicados. Tales versiones habrían de examinarse a la luz de un conocimiento más universalizado respecto a los países y respecto a las variables en cuestión.



## Comité sobre la documentación e información educativas, por VICENTA CORTES ALONSO

Reunión de Estrasburgo, 1-2 de junio de 1970

El Consejo de Europa, en su Centro de Documentación, viene promoviendo una serie de reuniones encaminadas a poner en contacto a las personas encargadas en los países miembros de los servicios de Documentación educativa, a cuya responsabilidad corresponde el tener informados a los distintos elementos del cuerpo docente sobre todos los proyectos y novedades que se relacionan con su trabajo.

Este campo de actividad no puede permanecer ajeno a las nuevas técnicas de almacenamiento y proceso de datos, por lo que, en la reunión de septiembre de 1968, se nombró un grupo de trabajo encargado del European Documentation and Information System for Education, EUDISED, el cual debía estudiar la aplicación de las técnicas de los ordenadores a la documentación e información educacionales. Dicho grupo de trabajo, integrado por expertos en bibliotecas y en informática procedentes de Francia, Inglaterra, Alemania federal, Suecia y Suiza, presentaron a fines del pasado año el resultado de sus trabajos e investigaciones. El Consejo de Europa publicó los informes obtenidos, los estudios técnicos y los informes nacionales (1), y los hizo circular entre los países miembros, a fin de que fueran estudiados como preparación de la próxima reunión, ésta de 1970, encaminada a decidir los problemas planteados por la proliferación de la documentación educativa y el mejor medio de conocerla y utilizarla.

(1) Council of Europe. Documentation Centre for Education in Europe *Eudised, European Documentation and Information System for Education*. Strasbourg, 1969, 3 vols. 27 cm. Contiene: Vol. I. *Report of the working party on the application of computer techniques to educational documentation and information*. Vol II.: *National reports*. Vol. III: *Technical studies*.

Concurrieron a esta reunión los representantes de Alemania federal, Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Inglaterra, Italia, Noruega, Santa Sede, Suiza y Turquía y la OCDE y la Unesco-BIE enviaron sus observadores. España envió a doña Vicenta Cortés, directora del Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo, y don Fernando Piera, director del Centro de Proceso de Datos y jefe de la Sección de Organización y Racionalización, del Ministerio de Educación y Ciencia.

La discusión se centró en las propuestas hechas previamente por el grupo de trabajo para conseguir una colaboración tendente a unificar y aunar los esfuerzos de los países de tal manera que, la puesta en marcha de los diferentes programas, se haga teniendo en cuenta el trabajo y las técnicas de los demás, para que se pueda realizar un intercambio de materiales y no se dupliquen ni desperdicien los esfuerzos particulares. Esta situación se manifiesta por el hecho de que algunos países ya han comenzado sus proyectos de mecanización y otros están en vías de ponerlos en marcha, por lo que urge llegar a un entendimiento previo de futuros planes, dada la cuantía del coste de estos programas. Los participantes se mostraron de acuerdo en la necesidad de tal cooperación y, como conclusiones de sus debates, propusieron la continuación del trabajo sobre EUDISED, como instrumento de información y documentación en un ámbito nacional e internacional, base informativa de todo desarrollo de la Educación. Para continuar en este camino iniciado se decidió crear un grupo piloto, formado por unos pocos miembros. A él deben pertenecer los países que ya tienen proyectos funcionando (Alemania, Francia e Ingla-

terra) y algunos otros interesados en colaborar (Suecia, Italia y España) en las reuniones que se determinen.

Este grupo piloto tendrá como misión inmediata el reunir materiales sobre proyectos nacionales e internacionales encaminados a modernizar los servicios de documentación e información educativa para, con dichos materiales, poder establecer las compatibilidades y comunidad de procedimientos y fines y, en caso de que se les pida, proporcionar los consejos convenientes sobre los referidos proyectos. El tema prioritario es, en principio, el estudio de un «thesaurus» y la determinación de una nomenclatura adecuada para una estrecha colaboración.

Para que la labor del grupo tenga un apoyo con una tarea continuada, el consejo ofrece financiar el trabajo de un experto durante un año con dedicación exclusiva sobre estos mismos temas. Propone, para que el plan sea más completo, la colaboración de alguno o algunos países miembros en el aporte de otro experto que tra-

baje con el anteriormente citado. En el plazo de un año, hasta el otoño de 1971 en que se volvería a reunir el comité, los esfuerzos del grupo y de los expertos deben proporcionar los planes o propuestas encaminadas a establecer el intercambio y ayuda deseada. El éxito de todas estas gestiones es más urgente en la medida en que la multiplicación de los materiales y el alto precio de los proyectos de mecanización son acuciantes e inaplazables.

El consejo mantendrá informados periódicamente a los países miembros sobre las actividades y consecuciones del grupo piloto.

Estas propuestas, aprobadas y puestas en vigor luego del verano, pueden representar un gran avance en el deseo de una mejor y mayor colaboración en un campo tan importante como es el de la documentación e información educativas que interesa, no sólo a los docentes, sino también, y muy en especial, a los administradores, investigadores, planificadores y ejecutores de la política educativa de los distintos países participantes.



## 5.2 Informes

### Actividades del CENIDE

En el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación se han realizado un total de 45 actividades de diferente carácter entre el 15 de abril y el 31 de julio. Durante los noventa días hábiles que componen dicho período de tiempo se han desarrollado dos sesiones plenas del Patronato y nueve de comisiones del mismo; nueve seminarios, cuatro conferencias y varias reuniones sobre programación de la investigación, la duración de las cuales ha sido de cincuenta días. En esta relación se han incluido los gráficos de actividades mensuales. Cada actividad lleva un número en el gráfico que se corresponde con los que aparecen en la lista de actividades. En ella no se han incluido las correspondientes a cuestiones de régimen interior, tales como las referentes a personal, adquisición de material, gestión de asuntos financieros, formación de la biblioteca, etc., de considerable intensidad en esta primera etapa de puesta en funcionamiento del centro.

#### ACTIVIDADES DEL CENIDE: 13 DE ABRIL- 31 DE JULIO

1. Días 13 a 15 de abril.  
Reunión de la Comisión de Centros Experimentales para revisar el trabajo realizado y redactar un informe a presentar al Pleno.
2. Días 13 a 15 de abril.  
Reunión de la Comisión de Coordinación y Organización para revisar el trabajo realizado y redactar un informe a presentar al Pleno.
3. Días 13 a 15 de abril.  
Reunión de la Comisión de Formación del Profesorado para revisar el trabajo realizado y redactar un informe a presentar al Pleno.
4. Días 13 a 15 de abril.  
Reunión Comisión Inventario Investigaciones para revisar el trabajo realizado y redactar un informe a presentar al Pleno.
5. Días 13 a 15 de abril.  
Reunión de la Comisión de Planificación de la Investigación para revisar el trabajo realizado y redactar un informe a presentar al Pleno.
6. Día 13 de abril.  
Conferencia del profesor Fourastier sobre «El espíritu científico de la Educación». Asistieron la Comisión de planificación de la Investigación en pleno, el secretario general del CENIDE y el jefe del Proyecto Unesco.
7. Días 16 y 17 de abril.  
Segundo Pleno del Patronato del CENIDE.
8. Días 18 al 22 de abril.  
Primeras reuniones para elaborar la metodología de programación que se ha de aplicar al Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
9. Días 20 al 25 de abril.  
Seminario sobre utilización de TV en circuito cerrado. El seminario estuvo a cargo de los señores Berruer, experto de la Unesco, y Ortuño, especialista en microenseñanza y asesor del Consejo de Europa. Asistieron representantes de los ICE's de cada universidad.
10. Día 23 de abril.  
Coloquio con los profesores Baraday y Starón sobre «La política de igualdad de oportunidades en los EE. UU.».

11. Días 4 a 6 de mayo.  
Cursillo sobre computadores. Estuvo a cargo de profesores del Instituto de Informática; colaboraron los señores Bujosa, director del Instituto de Informática; Camps Paré, García Merayo, Ramiro, Sánchez Izquierdo, Tamarro y Vaquero. Asistieron representantes de los ICE's y funcionarios y miembros de la Sección de Organización y Racionalización del Gabinete de Planificación y del Centro de Proceso de Datos del Ministerio de Educación y Ciencia.
12. Días 7 al 9 de mayo.  
Seminario sobre Formación del Profesorado por computador.  
Colaboraron los señores Bousquet, A. T. P. Unesco; Brown, consultante de la Unesco, profesor de la Universidad de Stanford, Estados Unidos.  
Asistieron los mismos miembros que al cursillo de los días 4 y 6.
13. Días 11 y 12 de mayo.  
Seminario sobre utilización del computador en Investigación y Documentación Educativa. Estuvo a cargo del profesor Faure, especialista del departamento de Informática aplicada del Instituto de Recherche d'Informatique et d'Automatique (IRIA) y de la señorita Torres, jefe del departamento de Documentación del CENIDE.  
Asistieron representantes de los ICE's y funcionarios de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas, de la Sección de Organización y Racionalización, del Centro de Cálculo y del Gabinete de Planificación.
14. Días 12 y 13 de mayo.  
Reunión de la Comisión de Planificación de la Investigación para trabajar sobre el esquema del Primer Plan Nacional de Investigaciones sobre el Desarrollo de la Educación.
15. Día 13 de mayo.  
Conferencia del profesor Dean Brown sobre «El aprendizaje activo por medio de computador».
16. Días 12 a 16 de mayo.  
Curso para directivos de Enseñanza media.
17. Día 14 de mayo.  
Conferencia del profesor M. Lobrot, consultante de la Unesco, sobre «La pedagogía institucional».
18. Días 15 y 16 de mayo.  
Reunión de la Comisión de Formación del Profesorado para estudiar un esquema sobre contenidos y estructura que la reforma educativa exige del profesorado.
19. Días 18 y 19 de mayo.  
Reunión de la Comisión de Centros Experimentales para determinar la propuesta a presentar al Pleno del Patronato.
20. Días 18 al 23 de mayo.  
Curso sobre nueva tecnología en la formación del profesorado.  
El curso estuvo a cargo del profesor Lobrot, consultor de la Unesco. Colaboraron J. Bousquet, A. T. P. Unesco; Berruer, experto de la Unesco, y V. Ortuño, especialista en microenseñanza y asesor del Consejo de Europa.  
Asistieron representantes de los ICE's.
21. Días 25 al 29 de mayo.  
Continuaron las reuniones de expertos en programación y presupuestación educativa, para estudiar la metodología aplicable.
22. Días 1, 2 y 3 de junio.  
Redacción de los informes que sobre el Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación presenta la Comisión de Planificación de la Investigación al Pleno del Patronato, a la vista de las prioridades que establece el nuevo sistema educativo y las posibilidades prácticas de cada ICE.
23. Días 4 y 5 de junio.  
Tercera reunión del Pleno del Patronato del CENIDE.
24. Días 4 a 16 de junio.  
Redacción definitiva y aprobación por el Patronato del Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
25. Días 8 al 13 de junio.  
Seminario internacional sobre modelos educativos.
26. Días 18 al 24 de junio.  
Fijación de los modelos de presupuestación. A la vista del Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación y de las conclusiones metodológicas de los expertos en programación y presupuestación se fija la metodología, módulos y orden de programación de los proyectos de investigación de cada ICE.
27. Día 25 de junio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Barcelona.
28. Días 26 y 27 de junio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad Autónoma de Madrid.

29. Día 30 de junio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de La Laguna.
30. Día 1 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Murcia.
31. Días 1 al 11 de julio.  
Seminario sobre Comunicación de Masas. Este seminario estuvo a cargo del profesor La Borderie, del Centro Regional de Documentación Pedagógica de Burdeos, consultante de la Unesco. Colaboraron el profesor Berruer, asesor y experto de la Unesco, y la señorita Torres, jefe del departamento de Documentación del CENIDE. Asistieron representantes de los ICE's, de la prensa, de Televisión y de la publicidad.
32. Día 2 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Valencia.
33. Día 3 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Santiago.
34. Día 4 de julio.  
Programación y presupuestación del proyecto de investigación del ICE, de la Universidad de Granada.
35. Días 6 y 7 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad Autónoma de Barcelona.
36. Día 8 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Bilbao.
37. Día 9 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Madrid.
38. Día 10 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Valladolid, y del ICE, de la Universidad de Oviedo.
39. Día 11 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Sevilla.
40. Día 13 de julio.  
Programación y presupuestación de los proyectos de investigación del ICE, de la Universidad de Zaragoza.
41. Días 13 al 17 de julio.  
Seminario sobre Metodología de la investigación. Este seminario se celebró coincidiendo con la programación y presupuestación del Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Estuvo al cargo de los señores Fox, consultante de la Unesco, y De Vega, jefe de programación de la Investigación del CENIDE.
42. Días 13 al 16 de julio.  
Primeras reuniones del Seminario Permanente sobre Enseñanza Programada. Sobre este seminario véase la nota que se da en este mismo número de la revista.
43. Día 15 de julio.  
Se programan y presupuestan los proyectos de investigación y experimentación sobre el Curso de Orientación Universitaria (COU), en el que participaron los ICE de las universidades de Barcelona Autónoma, Bilbao, Valladolid, Santiago y Salamanca.
44. Días 16 al 27 de julio.  
Se elaboran los PERT de cada proyecto de investigación del Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
45. Día 17 de julio.  
Comienza la puesta en marcha de los expedientes económicos del Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.



Tiempo \ Actividades	ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL CENIDE EN EL MES DE ABRIL															
	13	14	15	16	17	18	20	21	22	23	24	25	27	28	29	30
Comisión Centros Experimentales .....		1														
Comisión Coordinación y Organización .....		2														
Comisión Formación Profesores .....		3														
Comisión Inventario Investigaciones .....		4														
Comisión Planificación Investigación .....		5														
Patronato .....				7												
Preparación Programación Investigación .....							8									
Seminarios .....																
Coloquios y Conferencias .....	6									9						
											10					

Tiempo \ Actividades	ACTIVIDADES DESARROLLADAS POR EL CENIDE EN EL MES DE MAYO																							
	2	4	5	6	8	9	11	12	13	14	15	16	18	19	20	21	22	23	25	26	27	29	30	
Comisión Centros Experimentales .....														19										
Comisión Coordinación y Organización .....																								
Comisión Formación Profesores .....										18														
Comisión Inventario Investigación .....																								
Comisión Planificación Investigación .....								14																
Patronato .....																								
Preparación Programación Investigación .....																						21		
Seminarios .....			11	12	13										20									
Coloquios y Conferencias .....										16														
										15	17													

Tiempo		J U N I O																																			
Actividades		1	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	15	16	17	18	19	20	22	23	24	25	26	27	30											
Comisión Centros Experimentales .....																																					
Comisión Coordinación y Organización .....																																					
Comisión Formación Profesorado .....																																					
Comisión Inventario Investigaciones .....																																					
Comisión Planificación Investigación .....																					22																
Patronato .....																						23															
Programación Investigación .....																																					
Seminarios .....																																					
Coloquios y Conferencias .....																																					

Tiempo		J U L I O																																				
Actividades		1	2	3	4	6	7	8	9	10	11	13	14	15	16	17	20	21	22	23	24	27	28	29	30	31												
Comisión Centros Experimentales .....																																						
Comisión Coordinación y Organización .....																																						
Comisión Formación Profesorado .....																																						
Comisión Inventario Investigaciones .....																																						
Patronato .....																																						
Programación Investigación .....																																						
Seminarios .....																																						

## El Patronato del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación

El decreto 1678/1969, de 24 de julio, al crear los institutos de Ciencias de la Educación, estableció el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación. Indudablemente las necesidades que plantea la reforma educativa necesitan el apoyo orgánico y funcional de unos centros neurálgicos, a través de los cuales se vayan canalizando y coordinando los esfuerzos. Por otra parte, la estructura y composición de dichos centros debe responder a las interrelaciones de la plataforma social y a los objetivos a cumplir. Dadas estas circunstancias, pasaremos a exponer la estructura del Patronato y sus métodos de trabajo a través de sus funciones, orientadas hacia la reforma educativa.

### LA ESTRUCTURA DEL PATRONATO

Responde a la necesidad de integrar a las personas y órganos relacionados con sus funciones, a fin de conseguir la reunión y trabajo en común del sistema administrativo de la educación, del sistema educativo y de los restantes sistemas implicados en las actividades de desarrollo de la educación. Está formado por un colegio de cuarenta y cinco miembros a los que hay que añadir un presidente designado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Treinta de los miembros pertenecen al sistema educativo: los rectores de universidad y los directores de los institutos de ciencias de la educación. Cinco son representantes del sistema administrativo de educación: secretario general técnico, los directores generales de Enseñanza superior e investigación, Enseñanza media y profesional, Enseñanza primaria, y el director del Gabinete de Evaluación, métodos y medios audiovisuales. El resto, diez vocales, están designa-

dos por el Ministerio de Educación y Ciencia entre personas destacadas en el campo de la educación.

La peculiaridad del Patronato consiste principalmente en su facultad de elevar sus acuerdos a los órganos competentes para que decidan. De esta forma se consigue una mayor información sobre los problemas que la reforma educativa suscita y se facilita la toma de decisiones por la Administración, apoyada en una reflexión, coordinada a escala nacional, de los problemas.

### LAS FUNCIONES DEL PATRONATO

Se pueden englobar en cuatro grandes apartados las funciones que realiza el patronato:

- a) Aprobación del plan anual de actividades del Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.
- b) Establecer las líneas de actuación.
- c) Aprobar la memoria anual.
- d) Deliberar y acordar sobre los informes presentados por las comisiones.

Estas funciones son medios para cumplir los siguientes fines del CENIDE:

1. Coordinar los planes de investigación de los institutos de ciencias de la educación formulando un plan nacional de investigaciones para el desarrollo de la educación que evite la duplicación de esfuerzos y asegure un orden concreto de actividades.
2. Organizar y llevar a cabo determinadas investigaciones que por su ámbito o singularidad no sean acometidas por los institutos de ciencias de la educación.



3. Organizar la preparación y perfeccionamiento del profesorado de los institutos de ciencias de la educación.

4. Asegurar, en general, la coordinación científica de los institutos de ciencias de la educación, el intercambio de sus experiencias y la difusión de los resultados de sus investigaciones.

El esquema de funciones supone una estructura fines-medios, insertada en la política educativa actual, que a su vez se relaciona con las restantes políticas, cuyo último fin es el desarrollo social y económico.

#### LA DIVISION DEL TRABAJO

Todas las funciones que hemos señalado precisan para su realización de un gran volumen de trabajo. El Patronato cuenta con la Secretaría General del Centro como organismo ejecutivo y responsable de la organización y dirección de los servicios técnicos y administrativos correspondientes.

Las comisiones del Patronato del CENIDE se constituyeron en la primera reunión del Pleno del Patronato, para trabajar sobre funciones concretas y elevar después informes y estudios al Pleno. A su vez, el presidente del Patronato presenta los acuerdos del Pleno al Ministerio de Educación y Ciencia.

Las comisiones son cinco:

- Comisión de Centros Experimentales.
- Comisión de Coordinación y Organización.
- Comisión de Formación del Profesorado.
- Comisión de Inventario de Investigaciones.
- Comisión de Planificación de la Investigación.

Se adoptó para la distribución del trabajo el criterio de división por funciones, adaptándose a los grandes fines que ha de cumplir el CENIDE. Los inconvenientes que presenta la división del trabajo por funciones se ven salvados, puesto que todos los informes y estudios elaborados por las comisiones son discutidos, coordinados y reelaborados por el Pleno del Patronato. Por otra parte, todos los miembros del Patronato pueden asistir a las reuniones de todas las comisiones, las cuales se reúnen con gran frecuencia.

#### ESTUDIOS REALIZADOS POR EL PATRONATO Y SUS COMISIONES

En estos primeros meses de su funcionamiento, el Patronato del CENIDE y sus comisiones han puesto en marcha una amplia serie de estudios entre los que pueden señalarse los siguientes:

a) Elaboración del Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación.

b) Primer Inventario de Investigaciones Pedagógicas.

c) Estudio sobre necesidades y objetivos a cumplir en relación con la formación del profesorado.

d) Estudio sobre el sistema organizativo de los institutos de Ciencias de la Educación.

e) Estudio sobre la problemática y objetivos de los Centros Experimentales y Plan Nacional de Experimentación.

f) Estudio de la situación de la Investigación en el Campo Educativo.

g) Estudio sobre los problemas que suscita la Reforma Educativa.

Todos estos estudios han podido ser realizados mediante la preparación de documentos, discusión de los mismos y presentación ante el Patronato de los informes finales.

#### REUNIONES DE TRABAJO

La primera reunión del pleno del Patronato se celebró en el mes de diciembre de 1969. En ella se hizo especial mención a la problemática de la Investigación en las Ciencias de la Educación y a los grandes objetivos del centro: formación del profesorado, experimentación, nueva tecnología educativa y problemas del aprendizaje, todo ello englobado en la problemática que supone la reforma. En este primer pleno se procedió a la división del trabajo, creándose las comisiones. En cada comisión se nombró un presidente y tres o cuatro vocales, según las funciones. A partir de enero de 1970 comenzaron las reuniones de las comisiones.

La segunda reunión del pleno del Patronato tuvo lugar los días 16 y 17 de abril de 1970. Se discutieron, coordinaron y aprobaron todos los estudios e informes presentados por las cinco comisiones y se decidió que se volviera a celebrar otro pleno, en el que se estudiarían los problemas que la investigación, la experimentación y la formación del profesorado planteaban.

Las comisiones continuaron trabajando en estos problemas y, a la vista de las soluciones obtenidas, se convocó el Tercer Pleno del Patronato del CENIDE los días 4 y 5 de junio de 1970.

En este pleno se decidió elevar al ministerio otras propuestas relativas a formación del profesorado y a centros experimentales. Por otra parte se presentó al Patronato una «Lista de Proyectos de Investigación Prioritarios» que con las modificaciones propuestas por el pleno dio origen al «Primer Plan Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación».

Las reuniones del Patronato son convocadas por su presidente, siendo comunicada la fecha a todos los miembros a través del secretario general del CENIDE. En cuanto a la convocatoria de las reuniones de comisiones es fijada por el presidente de cada comisión y comunicada a los vocales y a los restantes miembros del Patronato por el secretario general del CENIDE.



## La enseñanza superior en Bélgica,

por M. C. C. DE BACKER

Bélgica, con una superficie de 30.513 kilómetros cuadrados, y nueve millones y medio de habitantes, cuenta con cuatro universidades, que gozan todas de reputación mundial debido al elevado nivel de enseñanza que se da en ellas. Además, son numerosos los extranjeros que acuden a las diversas instituciones de enseñanza superior, del mismo modo que a las universidades.

La universidad belga más antigua y, sin duda, la más conocida en el mundo, es la Universidad de Lovaina, fundada en 1426. Institución de la Iglesia Católica que en el curso de su historia ha formado a miles y miles de universitarios extranjeros, se había anticipado, en cierto modo, a su futuro prestigioso, ya que desde sus comienzos pudo vanagloriarse del carácter cosmopolita de su cuerpo estudiantil. Entre los estudiantes que siguieron sus cursos en los primeros años de su existencia, había, en particular, franceses, italianos, escoceses, suecos e ingleses.

En el siglo XVI, la Edad de Oro de la Universidad de Lovaina, tuvo su residencia durante largo tiempo en aquella ciudad el humanista más célebre de su tiempo, y hasta diríamos de todos los tiempos, Erasmo de Rotterdam, que dijo en una ocasión: «Quiero que se me llame ciudadano del mundo, y amigo de todas las naciones del universo». Y en una de sus cartas escribía así: «No hay universidad en Europa que pueda rivalizar con la Universidad de Lovaina en cuanto al número de sus estudiantes, si no es la Sorbona, de París. Hay tres mil estudiantes y todos los días llegan más.»

Las otras tres universidades belgas son de época más reciente. En 1812 se crearon dos universidades oficiales, una en país flamenco—en Gante—y la otra en país valón, en Lieja. En fin, en 1834 vio la luz la Universidad Libre de Bruselas (ULB), bajo el signo del libre examen y como

reacción frente al monopolio que tenía la Universidad Católica de Lovaina.

Théodore Verhaegen, fundador y promotor de la Universidad Libre de Bruselas, definía así en 1856 la razón de ser de esta universidad: «La enseñanza del profesor es libre y la da bajo su responsabilidad personal. Los alumnos son libres ante el profesor, como éste lo es con respecto a la Iglesia y el Estado.»

### LA ENSEÑANZA SUPERIOR UNIVERSITARIA

Bélgica tiene, pues, dos universidades oficiales, es decir, del Estado, una de lengua neerlandesa en Gante y la otra de lengua francesa en Lieja; dos universidades libres y bilingües, o sea la Universidad Católica de Lovaina (UCL) y la Universidad Libre de Bruselas (ULB).

Es oportuno señalar que estas dos últimas reciben subvenciones muy importantes del Estado belga.

Entre tanto, y nos referimos en particular a los años 1968 y 1969, el Gobierno belga y las universidades de Lovaina y de Bruselas han llegado a acuerdos por los que esas dos universidades quedan escindidas en entidades autónomas de lengua francesa y lengua neerlandesa. La Universidad de Lovaina de lengua neerlandesa sigue en Lovaina, mientras que la Universidad de Lovaina de lengua francesa irá a instalarse en país valón, principalmente en Ottignies. Las dos universidades libres de Bruselas, lo mismo la de lengua francesa que la de lengua neerlandesa, continuarán en la capital belga.

Además de esas cuatro (o seis) grandes universidades, hay en Bélgica centros universitarios del Estado, uno en país flamenco—en Amberes— y el otro en país valón, en Mons. Esos dos

centros pueden conferir ciertos grados universitarios.

Citemos, finalmente, además de las seis (u ocho) instituciones antes mencionadas, la enseñanza universitaria agrupada en las ocho facultades siguientes:

- La Facultad de Medicina Veterinaria del Estado en Cureghem (Bruselas), fundada en 1836 y en la que la enseñanza se da en lengua francesa.
- Las dos Facultades Agronómicas del Estado, una situada en Gante (lengua neerlandesa) y la otra en Gembloux (lengua francesa).
- La Facultad Politécnica de Mons (lengua francesa), fundada en 1836.
- La Facultad de Saint-Louis de Bruselas (lengua francesa), que confiere el diploma de graduado en Filosofía y Letras.
- La Facultad Saint-Ignace de Amberes (lengua neerlandesa), que puede dar los diplomas de licenciado en Ciencias Económicas Aplicadas, de licenciado en Ciencias Comerciales, de graduado en Filosofía y Letras y de graduado en Ciencias Políticas y Sociales.
- La Facultad Notre-Dame de la Paix de Namur (lengua francesa), en la que se enseñan Ciencias Económicas y Sociales. Y se dan asimismo clases para graduarse en Filosofía y Letras en Ciencias, en Ciencias Naturales y Médicas, en Ciencias Políticas y Sociales.
- La Facultad Católica de Mons (lengua francesa, en la que existe una sección de Ciencias Económicas Aplicadas y una sección de Ciencias Comerciales.

Señalemos, por último, que la Real Escuela Militar de Bruselas (lenguas francesa y neerlandesa) tiene una división politécnica, cuyo diploma equivale al título de Ingeniero, y una división «general de armas», en la que los que aprueban los estudios pueden tener el título de Licenciado en Ciencias Sociales y Militares.

#### ENSEÑANZA SUPERIOR NO UNIVERSITARIA

Se agrupan en esta categoría todos los establecimientos de enseñanza técnica, artística y normal considerados de nivel superior, pero que no llegan al grado universitario. Su número es demasiado grande para poder enumerarlos aquí. Los estudiantes adquieren en ellos una formación muy diversa. Por ejemplo, los estudios de ingeniero técnico, los estudios comerciales y otros aún forman parte de la enseñanza técnica superior. Los arquitectos, los músicos, grabadores, pintores, escultores, etc., aprenden la técnica de su arte en los centros de enseñanza superior artística. En cuanto a los centros de enseñanza nor-

mal media, se encargan de formar a los profesores que han de dar cursos polivalentes en establecimientos de segunda enseñanza para alumnos de doce a quince años.

#### GRADOS LEGALES Y GRADOS CIENTIFICOS

Todas las universidades belgas están facultadas para conferir títulos que se llaman grados, subdivididos en grados «legales» y grados «científicos». La sola diferencia es que el grado «legal» da derecho a los que poseen este diploma a ejercer su profesión en Bélgica, de acuerdo con las disposiciones legales.

Esta protección de la ley asegura a los que poseen un título académico concedido en Bélgica una posición particularmente sólida en los países extranjeros.

Entre los grados «científicos» existen también dos categorías. En la primera están los grados que corresponden a los grados «legales», y en la segunda los grados puramente «científicos». Estos últimos son los que interesan particularmente a los estudiantes extranjeros. En efecto, aquellos de estos estudiantes que no posean un certificado homologado de bachillerato superior—del cual se trata más adelante—, que la ley belga exige para ser admitido en un grado «legal», pueden, en ciertas condiciones, emprender estudios que les permitan obtener un grado «científico» de doctor en medicina, de licenciado en ciencias, ingeniero, etc.

En Bélgica, al probar los estudios universitarios, se otorgan grados académicos por el orden siguiente:

- *Diploma de graduado*: se obtiene después de dos años de estudios de Enseñanza media.
- *Grado de licenciado*: se consigue después de dos años de estudios suplementarios y de haber presentado una memoria.
- *Grado de profesor de enseñanza secundaria superior*: abre el acceso a las carreras de enseñanza secundaria.
- *Grado de doctor*: se otorga un año después, por lo menos, de haberse obtenido la licencia. Para conseguirlo, es preciso defender en público una disertación original a la vez que una tesis anexa, salvo en medicina, en donde se obtiene con la aprobación del último año de estudios.
- *Grado de profesor de enseñanza superior*: se concede dos años después, por lo menos, del fin de los estudios. Es preciso, para obtenerlo, presentar una disertación original y tres tesis anexas, defenderlas en público y dar a continuación una lección oral.

En esas reglas hay, sin embargo, excepciones, en particular en lo que concierne a la Facultad

de Medicina, la Facultad de Ciencias Aplicadas y la Facultad de Derecho. Para la primera hay que pasar por tres años de preparatoria y cuatro años de doctorado; en la segunda hay que tener dos años de estudios preparatorios y tres años de cursos, que son indispensables para obtener el título de ingeniero; en cuanto a la tercera, hay dos años de preparatoria y tres años de licencia.

Por otra parte, la organización de la enseñanza superior belga, universitaria y no universitaria, pasa actualmente, tal y como ocurre en otros países, por un período de transición.

### **SEVERAS CONDICIONES DE ADMISION**

Con la idea de mantener el elevado nivel que tienen los estudios superiores, universitarios o no universitarios, el legislador belga se ha mostrado severo en todo lo que concierne a la admisión a los estudios de grado superior. En principio, los estudios superiores, universitarios o no, son accesibles a los estudiantes que han aprobado los estudios secundarios, es decir, los seis años de estudios que siguen a la enseñanza primaria.

Hay a este respecto, siempre que se cumplan ciertos requisitos, equivalencia entre el bachillerato antiguo y moderno y los estudios secundarios técnicos o artísticos. No existe el examen de ingreso en la universidad, pero se ha previsto una doble formalidad al final de los estudios secundarios: consiste en la necesidad de aprobar el examen de fin de estudios y aprobar, además, un examen de reválida. Esto último es indispensable para los estudiantes que deseen comenzar estudios universitarios.

Para los extranjeros, y en lo que se refiera a los grados «legales», no se reconoce la equivalencia automática de diplomas de estudios secundarios más que a los certificados de estudios de esa clase dados por el Congo-Kinshasa y los países de la Comunidad Económica Europea (CEE), o sea, el Gran Ducado de Luxemburgo, Holanda, la República federal de Alemania, Francia e Italia, así como los certificados extendidos por las escuelas europeas establecidas en Bélgica y el Gran Ducado de Luxemburgo.

En cuanto a los demás países, las condiciones de reconocimiento varían según lo que determinen al efecto los acuerdos culturales que hayan suscrito con Bélgica. Los agregados culturales de las diversas embajadas belgas pueden facilitar informaciones útiles a este respecto.

En cambio, en lo que se refiere a los grados «científicos», las autoridades académicas de cada universidad y la dirección de las instituciones de enseñanza superior no universitarias, están facultadas para tomar en consideración los estudios que se hayan realizado. Pueden admitir, no la equivalencia de diplomas de estudios secundarios, sino más bien una dispensa de los mismos.

### **SESENTA Y CUATRO MIL ESTUDIANTES, DE ELLOS EL 10 POR 100 DE EXTRANJEROS**

La Oficina Belga de Estadísticas Universitarias tiene anotados en sus registros para el año académico 1968-1969, en la enseñanza superior universitaria belga, 64.779 estudiantes. Exactamente 6.808 de ellos, o sea, más del 10 por 100 del total, son extranjeros. ¿La razón de esa proporción importante? La respuesta se halla inmediatamente.

Tal y como dijo un director de Relaciones Culturales Internacionales, la enseñanza superior en Bélgica, cuyo renombre rebasó ampliamente las fronteras de Europa hace más de cien años, y desde hace más de quinientos años en el caso de Lovaina, no ha perdido hoy en día nada de las altas calidades que le hicieron ganar, en época anterior, su reputación en el mundo entero.

En el mundo entero... Basta con echar una ojeada sobre los cuadros estadísticos que nos dan el número de estudiantes extranjeros, clasificados por país de origen. Se observa así que esos estudiantes proceden de los cinco continentes. De Francia hay 333, de Italia 363, y de Holanda 497. Casi todos los países asiáticos están representados, desde el Japón con 11 estudiantes, hasta el Líbano e Irán, con 140 y 98 estudiantes. En cuanto a las Américas, sólo los Estados Unidos nos envían 581, el Canadá 89 y Brasil —por no citar más que un solo país de América del Sur y central— 121. África figura, naturalmente, en muy buen puesto: si Argelia no cuenta en Bélgica más que con 42 estudiantes, en cambio Marruecos tiene ya 66 y Túnez 137, mientras que el Congo-Kinshasa ocupa el primer puesto con 822 estudiantes.

### **LA UNIVERSIDAD BELGA EN EL MUNDO**

Los establecimientos de enseñanza universitaria tienen organizados estudios llamados de «posgraduado», que representan una perspectiva próxima a la de la investigación. Y lo han hecho porque los progresos constantes de la ciencia imponen a los titulares de diplomas la obligación de estar en todo momento al corriente de nuevas teorías, de nuevos procedimientos, de someterse, en cierto modo, a una educación permanente. Son cada vez más numerosos los sectores altamente especializados que las facultades crean y desarrollan para aportar a los titulares de diplomas un complemento de información o para darles la ocasión de adquirir una especialización más avanzada, fruto de la participación en la investigación científica y que se beneficia en primer lugar de los descubrimientos hechos.

Es oportuno señalar que lo que ciertamente ha contribuido al renombre mundial de las universidades belgas han sido los descubrimientos hechos en sus laboratorios y clínicas. No vamos a citar más que algunos ejemplos. Un gran número de universidades extranjeras invitó al profesor Geor-

ges Papy, de la Universidad Libre de Bruselas, a que fuera a explicar en ellas el nuevo método inventado por él para la enseñanza de las matemáticas, método que se aplicó por primera vez en el conjunto de los establecimientos de enseñanza de Bélgica, el año 1968.

El doctor F. van den Bosch, que es actualmente profesor en la Facultad de Cirugía del «Downstate Medical Center», de Brooklyn (Nueva York), ha inventado un microscopio electrónico que permite hacer, en sesenta minutos, el análisis químico de organismos vivientes. El profesor alemán Manfred Eigen, codirector del Instituto de Química Física «Max Planck» de Göttingen, en Alemania federal, obtuvo el premio Nobel por sus trabajos sobre la medición de los límites de lo infinitamente pequeño, límites en los que se producen reacciones químicas aceleradas. Pocos son los que saben que el aparejo que hizo posible esos descubrimientos es obra de un belga—el doctor Léo de Mayer—, que salió de la Universidad de Lovaina y que es también codirector del Instituto «Max Planck». Podría alargarse la enumeración indefinidamente.

También son numerosos los sabios y profesores belgas cuyas investigaciones científicas han sido

recompensadas con los premios más deseados. Seis veces se ha otorgado el premio Nobel a belgas.

En 1963 se concedió el famoso premio Guggenheim al sabio belga M. Nicolet, doctor en ciencias, por sus trabajos relativos a la capa de helio que hay en la atmósfera. En 1966 se otorgó el premio Doctor Heineken al profesor Jean Brachet, de la Universidad Libre de Bruselas, por su obra sobre las funciones biológicas y la estructura de los ácidos nucleicos. Este premio, de más de un millón de francos belgas, es igualmente una de las más importantes recompensas científicas. Con esos trabajos se ha puesto de manifiesto el papel fundamental que tienen los ácidos nucleicos en la síntesis de las proteínas.

En fin, son legión los sabios y profesores belgas que tienen cátedras universitarias en los cinco continentes o a quienes se ha hecho «Doctor Honoris Causa» en universidades extranjeras.

Vamos a permitirnos, a guisa de conclusión, parafrasear a Erasmo de Rotterdam, y decir: «Nosotros, universidades belgas, deseamos que se nos llame universidades del mundo, amigas de todas las naciones del Universo.»



## 5.3 La educación en las revistas

### CUESTIONES GENERALES DE EDUCACION

Saludamos hoy desde estas páginas a la *Revista de Ciencias de la Educación*, órgano del Instituto Calasanz, con la que se inaugura una nueva época de la *Revista Calasancia*, tantas veces reseñada en nuestras crónicas, y que apareció trimestralmente durante trece años sin interrupción.

«Hoy la revista cambia de nombre, lo cual indica el nuevo rumbo que, bajo los auspicios del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, tomará, de ahora en adelante, la revista. Esta nueva etapa, pues, más científica, quiere incrementar y consolidar la corriente iniciada por la anterior *Revista Calasancia*, pero enfocando desde un ángulo rigurosamente científico y moderno diversos aspectos de las Ciencias de la Educación.»

Contiene este número un largo estudio del escolapio Antonio Tort sobre la aplicación del «test» de «Complemento de frases», de Sacks, a la orientación personal. «Cuando nos enfrentamos con un problema de orientación personal es frecuentemente muy útil disponer de un instrumento fácil y rápido que nos indique las zonas de la personalidad donde puede existir un conflicto. Esto facilita en gran manera la entrevista posterior. El texto objeto de este estudio cumple este objetivo.» Traducido al español por el padre Antonio de la Torre en 1965, el autor lo ha aplicado posteriormente a dos grupos femeninos paralelos: religiosas y jóvenes trabajadoras. La *Revista de Ciencias de la Educación* da a conocer los resultados de esta aplicación y las consecuencias que de ella pueden obtenerse. El estudio que reseñamos concluirá en el número próximo con un formulario aplicable a casos semejantes (1).

El profesor García Hoz publica en la *Revista Española de Pedagogía* un estudio sobre la *acti-*

*vidad expresiva* dentro del marco de la educación, en el mundo actual. Comienza por estudiar las posibilidades y los riesgos que, en la sociedad actual, tiene la educación, para enfrentarse después con el binomio *educación-técnica*.

La educación actual está en un momento de encrucijada, se halla frente a una paradoja, consistente en que «la especialización que dispersa ha dado origen a una urgente preocupación por la generalización que unifica». El peculiar matiz de la situación actual es el de que una formación científica no se logra sólo a través de la especialización, porque hoy los problemas de la ciencia son, paradójicamente, especializados e interdisciplinarios.

El profesor García Hoz al estudiar la actividad educativa en la época de la comunicación y considerando fundamentales los lenguajes verbal, matemático, plástico y dinámico, llega a la conclusión de que la educación actual debe tener como objetivo el desarrollo de la capacidad de expresión y comprensión verbal, matemática, plástica y dinámica. Si enfocamos la educación teniendo en cuenta el mundo circundante podría resumirse su contenido cultural en: expresión verbal, numérica, plástica y dinámica de la realidad natural, humana y trascendental.

Expresión y trabajo intelectual constituyen el núcleo de la formación cultural exigida por el tipo de sociedad en que nos estamos empezando a mover, y por el tipo de hombre capaz de utilizar las nuevas posibilidades que se le ofrecen. Lo mismo que los clásicos planes de estudios hay un tiempo para cada asignatura, en la nueva programación tendrá que haber un tiempo para cada trabajo expresivo (2).

José Manuel Paredes Grosso publica un estudio sobre la función del producto educacional.

Si entendemos como producto educacional el número de grados, títulos o diplomas que un sistema educativo es capaz de producir será de gran utilidad en los trabajos de planificación de la educación la técnica de los *modelos teóricos*, en

(1) ANTONIO TORT, SCH. P.: «Aportación del "test" de Complemento de frases, de Sacks, al estudio de diversas áreas de adaptación con vistas a la orientación personal», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, enero-marzo 1970.

(2) VÍCTOR GARCÍA HOZ: «La educación en el mundo actual. La actividad expresiva», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, julio-septiembre 1969.

cuanto simplificaciones expresivas de los elementos más importantes que integran la realidad.

Dentro del modelo teórico matemático de la demanda social de educación se encuentra una ecuación relativa a la función del producto. En dicha ecuación se hallan, de una parte, los factores de la demanda, y de otra, los de la oferta, integrándose así el área de las aspiraciones y objetivos sociales derivados de las ideas filosóficas y políticas vigentes en la comunidad con el aspecto referente a los servicios establecidos por el Estado o por la sociedad misma para atender a dichas aspiraciones y necesidades. Tanto uno como otro aspecto influyen y determinan la producción de grados (3).

## ENSEÑANZA PRIMARIA

En nuestra crónica anterior recogíamos el artículo del profesor José A. Benavent sobre las técnicas para el diagnóstico de la risa infantil que se publicaba en la *Revista Española de Pedagogía*, ahora queremos aludir a otro estudio suyo, de carácter experimental, sobre la risa en el escolar de diez a catorce años.

Hay diversas teorías que tratan de explicar el fenómeno de la risa; el profesor Benavent las explica y las presenta relacionadas en un gran cuadro sinóptico divididas en dos grandes bloques: teorías morales y teorías intelectualistas. A continuación enumera y comenta los resultados de la aplicación a un grupo de niños de diez a catorce años de un cuestionario y de un «test», basado, éste, en los trabajos de Dino Origlia. El cuestionario fue aplicado a 1.660 niños, de ambos sexos, de la población escolar de Barcelona y a 200 profesores de aquella misma ciudad. El «test» fue aplicado a 160 niños de la ciudad de Valencia.

De los interesantes resultados obtenidos el autor deduce una serie de orientaciones pedagógicas:

«Desde el punto de vista de la Educación General—dice—las causas que desencadenan la hilaridad, es decir, *lo risible* en su más amplia acepción, debe ser considerado como un valor positivo con una doble faceta, la de *valor estético* y la de *valor vital*. Además, el hombre posee un sentido específico dirigido a captar dicho valor, me refiero *al sentido de lo cómico*. Ante este planteamiento surgen dos problemas: a) ¿Cuál debe ser el lugar del valor risible en la educación? b) ¿Cuál debe ser la actitud del educador frente a lo risible?

El valor risible, como acabo de indicar, puede colocarse en dos peldaños distintos dentro de la escala axiológica, en el área de los valores artísticos, o en la de la salud y el recreo.

En el primer caso, el objetivo de la educación estética consistirá en lograr que el niño desarrol-

le un buen gusto cómico que le lleve a rechazar los estímulos risibles que encierran una comicidad facilona y grosera.

En el segundo, el objetivo de la educación del placer y el ocio será auxiliar al niño para que sepa gozar del lado festivo y alegre de la vida en su justa medida, y enseñarle a reír con sana carcajada de un mundo de tensiones, angustias y temores. En ambos sentidos la pedagogía del reír tiene un lugar dentro de la pedagogía de los valores.

Tampoco hay que olvidar la serie de valores educativos generales que se dan en el fenómeno hilárico, entre los cuales merecen destacarse:

a) Lo risible desarrolla la capacidad de juicio y crítica. En el niño de diez años se inicia un rápido crecimiento de dicha capacidad, tornándose objetivo y crítico ante la realidad objetiva, apareciendo la crítica personal y social en el período prepuberal. El niño de diez-catorce años se aleja progresivamente de las cosas y las personas para adoptar una actitud crítica ante todo cuanto le rodea.

b) Las risas pueden considerarse como un mecanismo de adaptación que ayuda al niño a integrarse en la realidad. En el aspecto psicológico, la risa libera tensiones internas y aumenta la tolerancia a la frustración. En el sentido sociológico acomoda al niño al grupo de iguales y a los estilos vigentes en la sociedad en que se desenvuelve. En este sentido es un valioso instrumento de educación social, al integrar al individuo en el grupo, actuando, bien como mecanismo de ajuste, o como «látigo social».

c) Por ser la reacción hilárica una descarga de energías excedentes y tensiones, es un excelente medio para combatir la agresividad y las situaciones de tensión.

d) Lo risible despierta con facilidad la curiosidad y la atención, por lo que puede utilizarse como correctivo momentáneo en las situaciones de aburrimiento, cansancio o monotonía.

e) La risa y lo risible no están reñidos con la moderna concepción de la disciplina escolar; por el contrario, bien utilizadas ayudan a los alumnos a comportarse de forma razonada, consciente y adecuada en cada momento, creando una atmósfera permisiva en el aula.

f) La risa en la escuela acerca el profesor a sus alumnos, facilitando y aumentando las relaciones entre ambos.

g) También puede utilizarse como medio correctivo en los trastornos de la relación y el contacto social, así como en los desequilibrios afectivos.

Sin embargo, no hay que olvidar que la risa es un arma de dos filos, es un «condimento pedagógico», que al igual que la sal, o un vino generoso, es sabor y alegría, pero usada en exceso amarga o degenera en borrachera. Bien administrada nos llevará a conquistar a nuestros alumnos, amenizando las clases y aumentando el rendimiento escolar, pero en manos de inexpertos

(3) JOSÉ M. PAREDES GROSSO: «La función del producto educacional», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, julio-septiembre 1970.

mata la autoridad, degrada al profesor y destierra del aula la disciplina y el trabajo serio.

Una pedagogía del reír sólo será efectiva si está basada en un profundo conocimiento de los mecanismos fisiológicos, sociológicos y psicológicos del fenómeno hilarico y en la actualización oportuna y moderada de los estímulos cómicos. Además, la risa, como toda manifestación emocional, es difícil de controlar, a la vez que requiere una interpretación para su comprensión, y aquí reside otra dificultad para su correcta utilización pedagógica.

Con el estudio sistemático y paciente del reír, sus causas y sus aplicaciones, se logrará un conocimiento más profundo del comportamiento emocional y social de nuestros escolares, al mismo tiempo que se facilitará el nacimiento de una didáctica concreta de lo risible» (4).

Nuestra colaboradora, la profesora Nuria Borrrell, de la Universidad de Barcelona, estudia en un trabajo, acompañado de gráficos y fotografías, los nuevos recursos didácticos para la enseñanza de la Geografía ofrecidos por las técnicas modernas de enseñanza.

La autora, después de exponer los fundamentos de estos auxiliares didácticos, describe y comenta la utilidad de los más eficaces en la actualidad, entre ellos los que proporciona la televisión, la enseñanza programada, el material audiovisual en general y las máquinas de enseñar. Estudia, finalmente, las características de un aula moderna de Geografía y cierra su trabajo con una bibliografía especializada sobre la materia (5).

## ENSEÑANZA MEDIA

El profesor Angel Oliveros publica en la *Revista Española de Pedagogía* un artículo, dividido en dos partes, que aparecen consecutivamente en los números 109, 110, sobre *los profesores de Enseñanza media*, más concretamente sobre *la selección de candidatos*.

Junto a un gran movimiento de difusión e intercambio de noticias sobre reformas e innovaciones administrativo-estructurales en relación con la formación del profesorado en diversos países existe un vasto conjunto de investigaciones sobre aspectos que, por contraposición, se podrían llamar microscópicos o de pequeño detalle y que atiende principalmente a las modalidades psicológicas, sociales y de rendimiento del profesor dentro de la clase, en relación con sus alumnos, con el clima emocional que crea a su alrededor, con sus capacidades de organización y con sus proyecciones a la comunidad escolar y a la localidad en que presta sus servicios. El artículo

(4) J. A. BENAVENTE: «La risa en el escolar de diez a catorce años: fundamentos y estudio experimental», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, enero-marzo 1970.

(5) NURIA BORRELL: «Los recursos didácticos para la enseñanza de la Geografía», en *Revista de Ciencias de la Educación*. Madrid, enero-marzo 1970.

del profesor Oliveros sirve para tender un puente entre ambos territorios: el de las reformas administrativas y el de las investigaciones pedagógicas.

Se trata de un largo estudio compuesto de tres capítulos: en el primero se justifica su necesidad; en el segundo se revisan los tres aspectos que, en una secuencia temporal, contribuyen a la mejor eficiencia de los profesores:

- a) Selección de los aspirantes al Magisterio.
- b) Formación, propiamente dicha.
- c) Perfeccionamiento, una vez en servicio.

En el tercer capítulo se aborda el problema de la selección de los aspirantes, que se divide a su vez en:

- a) Tipo de investigaciones para facilitar dicha selección.
- b) Instrumentos y criterios.
- c) Evaluación y predicción de la eficiencia por medio de «tests».
- d) Resultados del análisis factorial.
- e) Procedimientos y momentos de la selección.
- f) De nuevo, selección o formación.

El estudio del profesor Oliveros se completa con dos grandes cuadros sinópticos; el primero sobre la eficiencia del profesor y correlaciones obtenidas con los siguientes factores: cualidades personales, capacidades, efectos de la liderazgo del profesor, factores de la conducta, otros aspectos; en el segundo se ofrece una síntesis de los principales aspectos que se deben tener en cuenta al seleccionar candidatos al Magisterio (6).

Millán Arroyo estudia algunos aspectos y problemas del *desarrollo físico en la psicología de la adolescencia*, a través de una encuesta cuyos resultados da a conocer en la *Revista Española de Pedagogía*.

En los últimos años, dice el autor, las autoridades responsables de fomentar la educación física y el deporte han mostrado una preocupación e interés especial por despertar a la opinión pública y a los individuos de una cierta indiferencia, bastante extendida hacia lo que podríamos llamar «valores físicos» de la persona.

El problema reviste singular importancia cuando se trata de la juventud. Los rápidos cambios en esa edad de desarrollo evolutivo acelerado tienden a configurar la prestancia física del organismo adulto o a limitar su posible perfeccionamiento.

El educador consciente sabe que en ese período dúctil y maleable está en juego, en buena parte, la salud y vitalidad física de la nueva generación con vistas al futuro.

Sólo desde una mera perspectiva de higiene y salud corporal estaría justificada la campaña aludida.

(6) ANGEL OLIVEROS: «Profesores de Enseñanza Media. Selección de candidatos» (I y II), en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, enero-marzo y abril-junio 1970.



Existe, sin embargo, otra perspectiva más personal y profunda desde la cual podemos apreciar la estrecha relación existente entre ciertos problemas de índole física y la peculiar psicología de los jóvenes de uno y otro sexo.

El psicólogo y el educador no pueden pasar por alto ciertas realidades inherentes a todo individuo y que, no por rozar la apariencia exterior y superficial de la persona, dejan de tener un importante influjo en la imagen que el adolescente tiene de sí mismo y en la que proyecta sobre los demás.

Intentamos en este trabajo investigar cuál sea la actitud de nuestros adolescentes ante una serie de problemas que hacen referencia al aspecto externo o físico de su persona. ¿Cuáles son sus aspiraciones? ¿De qué se preocupan? ¿Cómo reaccionan ante las peculiaridades de su desarrollo físico?

Partimos del supuesto de que el ser humano es una unidad psicofísica en la que cualquier problema, por escasa entidad que pueda tener a primera vista, repercute de forma polivalente en el complejo mundo de la psique y ha de ser estudiado en función de la personalidad como un todo integral.

El autor se ha servido de una adaptación experimental del catálogo de problemas personales elaborado por el profesor Mooney, de la Universidad de Ohio, que ha empleado con 2.000 adolescentes, varones y mujeres, de catorce a dieciocho años.

A través de la encuesta el autor ha logrado estudiar lo físico en la personalidad adolescente que resume en las siguientes líneas:

«La adolescencia, inmersa en plena etapa de maduración y desarrollo acusa, como hemos visto, con particular sensibilidad, los problemas que dimanar de sus condiciones somáticas y su peculiar psicología.

La nueva valoración del yo, que emerge tras el descubrimiento de su intimidad, mueve al joven o la joven a buscar su afirmación ante los demás. El impulso a la sociabilidad y la importancia atribuida a la impresión que causa en los otros aumentan el interés que ahora concede a la realidad física de su persona. Esta, al fin y al cabo, antes de revelarse en sus rasgos y cualidades íntimas, se proyecta a los demás a través de un rostro, una figura, una apariencia exterior. Entra antes que nada por los ojos y deja tras sí una estela de simpatía, admiración, agrado, o por el contrario, una imagen vulgar, indiferente o menos grata.

El problema personal surge al tomar el joven o la joven conciencia de la inadecuación entre sus aspiraciones y la realidad. Le preocupan sus deficiencias. Estas pueden presentarse como algo fatal e inevitable o como algo transitorio. En la duda está a veces la inquietud. Tal es el caso de la estatura y el peso.

Idénticas limitaciones adquieren un valor muy distinto en cada caso a tenor de la apreciación subjetiva del individuo, de la familia o de los

amigos. El medio social puede imponer unos cánones y éstos variar con el tiempo.

Una conclusión clara se desprende, no obstante, de los principales problemas reflejados por chicos y chicas. Cada sexo acentúa como máxima preocupación el rasgo peculiar y propio de su psicología diferencial.

El joven desea ante todo fortaleza, plenitud física, aptitudes deportivas. La energía física y el buen desarrollo traducen para él lo mejor de su idea de virilidad. Lo estético tiene también su importancia, pero vendrá luego en segundo plano.

La joven adolescente sueña a su vez en primer lugar con poseer una figura esbelta, armoniosa, que responda a los cánones del tipo de belleza ideal de la sociedad en que vive. Una línea más fina, una talla más alta de la que ostenta. Ser físicamente atractiva le preocupa seriamente. Quiere representar dignamente su papel. Hacer honor al «sexo bello» a que pertenece, frente al «sexo fuerte» que la mira con interés y curiosidad (7).

José Luis Fernández Trespalcios se enfrenta con el problema didáctico de la iniciación a la Filosofía, que enfoca, fundamentalmente, a través del contenido de tales estudios.

La iniciación a los estudios filosóficos reviste una especial problematicidad que proviene, sin duda, de las especiales características que el saber filosófico encierra. Tres aspectos fundamentales del saber filosófico son los que dan origen a las dificultades señaladas: la índole rigurosa —aunque no exacta, ni científico-positiva— de la peculiar estructura de las expresiones filosóficas; las dificultades especiales con que se enfrenta la definición del concepto mismo de Filosofía; y, por último, la pretensión metafísica a que apunta el método filosófico.

A la hora de concebir una iniciación a los estudios filosóficos puede pensarse en muy diversos caminos:

- a) La filosofía asistemática como iniciación a la Filosofía.
- b) El estudio del método como iniciación a la Filosofía.
- c) La iniciación a la Filosofía como una fundamentación de la Filosofía.
- d) Los elementos de Filosofía como iniciación al estudio de la misma.

En estas palabras resume el autor lo fundamental de su artículo: «El objetivo didáctico de una introducción a la filosofía no es el conocimiento de unos problemas o unos autores, sino la adquisición de un nuevo hábito de pensamiento; esto es, el peculiar modo del pensamiento filosófico» (8).

(7) MILLÁN ARROYO SIMÓN: «Aspectos y problemas del desarrollo físico en la psicología de la adolescencia», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, enero-marzo, 1970.

(8) JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ TRESPALCIOS: «El problema didáctico de la iniciación a la Filosofía», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, enero-marzo 1970.

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

El profesor Pedro Plans ofrece unas sugerencias metodológicas sobre *la enseñanza de la Geografía urbana* en un curso universitario de Geografía general.

Se refiere concretamente a la enseñanza del fenómeno geográfico urbano a los alumnos del segundo curso de Estudios Comunes en una Facultad de Filosofía y Letras. Comienza el autor por caracterizar a estos alumnos y por fijar cuál debe ser la función de la Geografía general en Comunes.

El profesor Plans considera que son tres los principales objetivos de la enseñanza de la Geografía urbana en este nivel:

1.º Que conciban la ciudad en su significado geográfico, como un complejo. Que comprendan que si bien diversos especialistas hacen estudios analíticos de sus componentes, la visión unitaria la da el geógrafo. La Geografía urbana no es ni historia, ni demografía, ni sociología, ni urbanismo, aunque de todas tenga algo. Que los alumnos vean cómo se construye una síntesis orgánica, jerarquizada, sobre todas esas aportaciones.

2.º Que consideren el fenómeno geográfico urbano en sus dimensiones reales. No como un ente abstracto; un punto sobre el mapa. Que entiendan la ciudad como lugar de encuentro y de difusión, cuya influencia supera, con mucho, sus estrictos límites espaciales.

3.º Que vean cómo hay que recurrir al pasado para explicar el presente de las ciudades. Efectivamente, la Geografía urbana está saturada de historia, pero deben advertir que no concede valor al proceso evolutivo en sí; es sólo un modo de explicación.

Pero los errores de método en esta enseñanza pueden conducir a una serie de dificultades en los alumnos. Los tres fundamentales son:

a) El historizar: habrá que hacerles ver en nuestro comentario con ellos que Historia y Geografía obedecen a puntos de vista diversos; la Geografía está animada por la idea espacial, y

se refiere a hechos actuales; la Historia, en cambio, se sitúa en la línea de sucesión en el tiempo.

b) Transformar la síntesis en enciclopedia: puede ocurrir, en efecto, que expongan las cosas una detrás de otra, sin llegar a una visión orgánica, sin un orden, sin una jerarquía. Habrá que razonarles en qué medida es esto antipedagógico y, desde luego, antigeográfico.

c) El resaltar lo curioso, lo anecdótico, lo excepcional: un diálogo con ellos será la mejor ocasión de mostrarles que lo geográfico es, al contrario, lo común y general.

Finalmente, de todo lo dicho en su artículo, llega a las siguientes conclusiones:

«En el fondo se trata, como siempre, de reflejar los principios del método geográfico en un esquema didáctico concreto, y de insistir en esa forma, geográfica—enteramente nueva para los alumnos—de ver las cosas; no en hechos aislados, sino convergentes, y que se habitúen a relacionar; que se formen en el espíritu de síntesis, de comparación, que caracteriza a la Geografía. En el caso concreto de la Geografía urbana, lo fundamental será interpretar y fijar la estructura, extensión, dinamismo y evolución de las distintas combinaciones de factores que yuxtapuestos o superpuestos constituyen la ciudad. Una finalidad de orden didáctico resume todas las demás: que los alumnos conciban el habitat urbano como una realidad tremendamente compleja, dinámica, como un mundo en expansión, penetrando en las áreas rurales. ¿Y sobre la actitud del profesor en sus clases? Será la de siempre: ver y hacer ver. Ella podrá constituir la mejor garantía de que las reflexiones que pueden dedicarse al tema constituyan para los alumnos un umbral en la comprensión del significado geográfico de la ciudad» (9).

CONSUELO DE LA GÁNDARA

(9) PEDRO PLANS: «La Geografía urbana en un curso universitario de Geografía general», en *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, octubre-diciembre de 1968.

## 5.4 Actualidad educativa

### 1. España

#### DISPOSICIONES PRESUPUESTARIAS PARA LA APLICACION DE LA LEY DE EDUCACION

La Comisión de Presupuestos dictaminó las disposiciones relativas a su competencia en la ley de Educación. Damos seguidamente el texto de estas tres disposiciones:

**Primera.** 1. Se conceden los créditos extraordinarios suplementarios para gastos corrientes por un total de 1.129,8 millones de pesetas, aplicados al Ministerio de Educación y Ciencia en el ejercicio de 1970, con baja en los créditos de «inversiones» en la forma que el Gobierno acuerde, autorizándose al mismo para aplicar a los conceptos presupuestarios que correspondan, las cantidades otorgadas.

2. Para el ejercicio de 1971, en el estado de modificación de créditos presupuestarios se incrementarán los correspondientes al Ministerio de Educación y Ciencia en 7.219,8 millones de pesetas.

3. Dichos créditos deberán dedicarse principalmente a la educación general básica, y si fuera preciso hacer aplicación en el capítulo primero presupuestario, únicamente podrá disponerse para remuneraciones de nuevo personal y siempre conforme a las normas básicas y comparativas con los otros funcionarios públicos dependientes de los demás departamentos ministeriales.

4. Sin perjuicio de lo establecido en los artículos 8 y 9 de la ley de Presupuestos, se autoriza al Gobierno para que en los ejercicios 1970-1971, a iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia y a propuesta del de Hacienda pueda realizar transferencias entre todos los créditos aplicados a los gastos del Ministerio de Educación y Ciencia.

**Segunda.** 1. El Estado aportará con carácter preferente los me-

dios económicos para la progresiva y total ejecución de la presente ley, con las modificaciones necesarias para su actualización en función de los resultados obtenidos según lo previsto en el artículo octavo de la misma.

2. Los presupuestos de los diez años siguientes darán carácter prioritario a los gastos corrientes del Ministerio de Educación y Ciencia, señalándose como cifras indicativas las siguientes:

(Cifras absolutas en millones de pesetas.)

Año 1972, 40.625; año 1973, 46.914; año 1974, 54.254; año 1975, 61.060; año 1976, 67.690; año 1977, 71.928; año 1978, 76.516; año 1979, 82.089; año 1980, 88.021, y año 1981, 93.520.

3. En relación con los artículos 94.4, 96 y 13.3, última parte, el Gobierno atenderá preferentemente a la educación general básica y formación profesional de primer grado para cubrir los puestos escolares gratuitos en los centros estatales.

4. El incremento de remuneraciones del personal dependiente de dicho Ministerio habrá de guardar relación con el resto de los funcionarios públicos de categoría similar.

**Tercera.** En los futuros Planes de Desarrollo se consignarán las cifras de inversión que requieran las necesidades establecidas en la presente ley.

#### CREDITO DE 12 MILLONES PARA LA EDUCACION

El ministro de Hacienda ha sido autorizado para firmar con el Banco de Reconstrucción y Fomento un convenio de crédito de 12 millones de dólares (840 millones de pesetas), sexto de los créditos contraídos con este Banco, para financiar la construcción, equipo y puesta en marcha de determinados cen-

tros de educación, según un decreto-ley de la Jefatura del Estado.

Este convenio de crédito ha sido precedido de estudios técnicos detallados en los que han intervenido el Banco Internacional citado, la Unesco y la FAO y, como los anteriormente concertados, se hace necesario para la financiación parcial de la reforma educativa, aprobado en el último pleno de las Cortes del pasado 28 de julio.

Los aspectos meramente técnicos derivados del convenio serán tratados con el Banco directamente por el MEC, que dará cuenta, no obstante, al de Hacienda de las actividades seguidas.

#### CURSO EN EL ICE DE MADRID

El Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Madrid, en colaboración con el Instituto «San José de Calasanz», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, ha organizado tres cursos sobre programación en diversos sectores de la actividad educativa, de acuerdo con la renovación técnica establecida en la nueva ley de Educación.

Los cursos que se celebrarán en Madrid del 3 al 12 del mes de septiembre, ambos inclusive, serán los siguientes:

Curso número 1: «Programación de la educación general básica».

Curso número 2: «Programación de las técnicas de trabajo intelectual en el curso de orientación universitaria».

Curso número 3: «Uso de las técnicas de orientación en las instituciones escolares».

Los tres cursos quedarán abiertos para todo el personal docente interesado en estas materias. Sin embargo, el curso primero estará espe-

cialmente dirigido para profesores, directores e inspectores de Enseñanza General Básica. El curso número dos ha sido programado principalmente para aquellos profesores que hayan de encargarse de las técnicas de estudio y trabajo intelectual en los cursos de orientación universitaria. Finalmente, el curso tercero está destinado a aquellas personas dedicadas a la orientación en cualquier nivel y modalidad de enseñanza.

Los cursos tendrán una duración total de sesenta horas. Los asistentes participarán en su desarrollo de forma activa, dentro de un régimen de trabajo cooperativo. Se facilitará toda la documentación necesaria, cuyo importe habrá de ser abonado por los participantes.

Está prevista la expedición de diplomas entre los asistentes, de acuerdo con las funciones establecidas para estos centros.

#### ASAMBLEA NACIONAL DEL SEM

«La ley de Educación tiende a transformar la sociedad española, a lograr que cada español tenga su propio criterio, posea sus propias ideas y sepa valorar los diversos acontecimientos según su personal convicción. Si no hubiéramos llevado a cabo esta ley el futuro nos lo habría echado en cara y tal vez nos hubiese sido impuesta desde fuera», dijo el ministro de Educación y Ciencia en la clausura de la Asamblea Nacional del Servicio Español del Magisterio.

En su discurso de clausura añadió el señor Villar Palasí: «Educar para la libertad desde el principio es el objetivo fundamental del actual proyecto de ley de Educación. Un país no es nada, sino el conjunto de los hombres que lo pueblan. No hay que tener miedo a la superpoblación ni hay que evitar el paro con la emigración, sino que ha de encontrarse en la educación la mejor solución a estos problemas. La sociedad del futuro será lo que los hombres de cada sociedad lleven dentro de la cabeza.» Tras expresar su esperanza en los frutos positivos de la educación general básica y glosar algunos puntos del discurso pronunciado por el jefe del Servicio Español del Magisterio, el ministro afirmó: «Cuando la ley sea aprobada por las Cortes, será puesta en marcha paulatinamente y de forma inmediata en todos los casos. La reforma educativa ha de hacerse sobre tres supuestos: aumento de escuelas, aumento de aulas de institutos y, posiblemente, también de cen-

tros de enseñanza superior. En dos años y medio debe lograrse una adecuada formación del profesorado, que debe hacerse eco de la ley para que ésta sea eficaz.»

El señor Villar Palasí felicitó a los asambleístas y finalmente impulsó la gran cruz de Alfonso X el Sabio al señor Mendoza Guinea, quien previamente, en su discurso, había afirmado: «Los factores fundamentales para el cambio en la educación, actualmente pueden agruparse en tres capítulos: políticos, sociales y económicos. Si es necesario aportar más dinero para educación y enseñanza habrá que darlo, sin dudar un momento. Si la sociedad española, en el futuro, piensa tener menos ricos para que haya menos pobres, deberá utilizar en educación todo lo que sea necesario, de forma que un individuo pueda elegir vocacionalmente su formación y que el profesorado tenga una retribución de acuerdo con la responsabilidad de su tarea.»

**Conclusiones de la Asamblea.**—El acto de la clausura de la Asamblea comenzó con la lectura por el secretario general de la misma, señor Lavara, de las principales conclusiones a que, después del estudio de las siete ponencias analizadas, ha llegado la Asamblea, y que son las siguientes, en resumen: Crear el Departamento de Acción Cooperativa del Servicio Español del Magisterio. Abordar el problema de la adaptación de algunos puntos del estatuto de dicho servicio. Conseguir que el coeficiente del Magisterio no sea inferior en ningún caso al 3,6, dadas las exigencias que la nueva ley va a pedir al profesorado. Solicitar que al profesorado de educación general básica en lo referente a plusos e incentivos, sean aplicados los mismos criterios que para los restantes cuerpos docentes del propio Ministerio. Pedir el reconocimiento de servicios interinos, a efectos de trienios, y la posibilidad de disponer de personal administrativo en los grandes centros escolares para simplificar las exigencias burocráticas. Conseguir una proporcional aportación estatal a la Mutualidad Nacional de Enseñanza Primaria. Pedir, finalmente, una eficaz intervención de los órganos representativos del SEM en las comisiones encargadas de reglamentar la ley de Educación y que se perfilen claramente las líneas generales de integración del Magisterio Nacional en el nuevo Cuerpo de Profesores de Educación General Básica.

El Servicio Español del Magisterio es una entidad que agrupa a 70.000 docentes. En la Asamblea ce-

lebrada en 1968 fue aprobado un proyecto de estatuto por el que el Servicio Español del Magisterio quedará transformado en una Federación de Asociaciones Profesionales (de catedráticos de escuelas normales, de inspectores de Enseñanza Primaria, de directores escolares, del Magisterio Oficial y del Magisterio Privado).

#### COLOQUIO SOBRE LA LEY DE EDUCACION Y REFORMA EDUCATIVA

Se ha celebrado en Madrid un ciclo de conferencias-coloquio sobre la ley de Educación y la reforma educativa en España, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía. En este ciclo se analizaron los principales aspectos político-sociales, las estructuras educativas y técnicas didácticas que subyacen a dicho documento legal, ya dictaminado por la Comisión de Educación de las Cortes Españolas.

En la conferencia y coloquios se realizó un análisis objetivo y estudio crítico de las posibilidades y limitaciones de la reforma educativa, así como de las soluciones y vías estructurales y pedagógicas idóneas. Actuarán los catedráticos de la Universidad de Madrid doctores García Hoz, González Álvarez, Galino, profesores Díaz Arnal, De la Orden, Yagüe y Rivas.

#### REUNION DE RECTORES

El día 1 de julio se reunió en Madrid, en la sede del CENIDE, el pleno del Consejo de Rectores, para examinar un informe de cada uno de los rectores sobre la marcha del curso en todos los distritos. Al mismo tiempo se estudiaron los informes que han concluido los decanos estatales de las respectivas facultades españolas, de cara a la reforma de los estudios para su acomodación a las directrices de la ley general de Educación. A este respecto se tiene entendido que el próximo curso prácticamente la totalidad de las carreras van a sufrir modificaciones de uno u otro tipo.

#### ESPAÑA Y LA REFORMA EDUCATIVA EN EL MUNDO

Es una alegría ver que España está dentro de la línea moderna de los más avanzados países en materia de enseñanza, declaró el subsecretario del Ministerio de Educa-

ción y Ciencia, don Ricardo Díez Hochleitner, al llegar al aeropuerto de Madrid-Barajas, de regreso de Ginebra, donde asistió a la XXXII Reunión de la Conferencia Internacional de Educación.

En esta conferencia, explicó el señor Díez Hochleitner, se ha procedido a un intercambio de teorías, de procedimientos y sistemas. Dentro de este campo se ha contrastado el malogro de muchas inteligencias por los antiguos métodos de examen, y en los medios de la conferencia existe la opinión, muy generalizada, de que es un error hacer repetir exámenes a los alumnos, cuando en realidad el proceso de la enseñanza es un proceso de madurez.

Interrogado acerca de cuáles podrían ser las fórmulas para resolver este problema, el subsecretario precisó que las recomendaciones internacionales en este aspecto abarcan complejos métodos de observación del alumno a lo largo del curso y de evaluaciones periódicas de su grado de aprovechamiento de las enseñanzas recibidas, y rehúyen el sistema de exámenes que constituye un trauma en los estudios básicos elementales. La reforma educativa española está encauzada en estas corrientes, agregó el señor Díez Hochleitner.

#### **LINEAS GENERALES DEL FUTURO PLAN DE CIENCIAS**

Los decanos de las Facultades estatales de Ciencias han celebrado varias reuniones para elaborar un informe sobre el futuro plan de estudios de dichos estudios, así como de las mejoras convenientes para el profesorado en sus diversas categorías. Tal informe será elevado al MEC para su consideración.

Por ahora se desconoce oficialmente el contenido del informe, aunque parece que algunas de sus conclusiones principales son las siguientes:

1. **Curso de orientación y acceso a la Universidad.**—Se pretende que dentro de este curso se realicen dos pruebas, una de idiomas y otra de nivel de aprovechamiento.

2. **Primer ciclo.**—El primer curso podría mantener su carácter selectivo durante los años que considere conveniente cada Universidad.

3. **Segundo ciclo.**—Las asignaturas del segundo ciclo deberán tener un marcado carácter de especialización.

4. **Tercer ciclo.**—El doctorado solicitará su incorporación a un departamento. El tiempo de perma-

nencia en este ciclo no será inferior a los dos años.

5. **La organización departamental e investigación.**—Los departamentos universitarios englobarán todas las asignaturas afines en una Universidad, y tendrán a su cargo la labor docente e investigadora.

Los Institutos de Investigación Básica del CSIC deberían quedar integrados en los departamentos universitarios. Se deberían dar las máximas facilidades al personal investigador de los centros de investigación aplicada del CSIC u otros organismos, para fomentar su cooperación en el desarrollo del segundo y tercer ciclo.

Finalmente, se recomienda que no deben crearse Facultades aisladas en sitios donde no exista Universidad.

#### **NUEVO MUSEO DE ARTE CONTEMPORANEO**

Con un presupuesto total de 316,4 millones de pesetas va a ser construido en terrenos de la Ciudad Universitaria de Madrid un nuevo museo español de Arte Contemporáneo, en el que se fusionarán los antiguos museos de Arte Moderno y Contemporáneo, según se informa a Europa Press en círculos competentes.

El nuevo museo, con una superficie de 33.474 metros cuadrados, recogerá el arte español desde Goya hasta nuestros días. Se nutrirá con los fondos procedentes de los dos que se fusionan y se complementará, especialmente en lo que al arte de nuestros días se refiere, hasta remediar las lagunas de grandes artistas españoles contemporáneos que existían en dichas colecciones, según los mismos círculos.

Este centro dedicará una atención preferente a la obra de los actuales artistas españoles y a todas las experiencias del arte de vanguardia. Contará con salas de exposiciones permanentes y temporales, así como servicios de talleres y almacenes, seminarios de investigación, bibliotecas, teatro, salas didácticas, cines de arte y ensayo, etc., de forma que, en lugar de ser una mera institución destinada al depósito de obras de arte, constituya un centro vivo de cultura.

Con ello se pretende que el nuevo museo, cuya construcción está prevista en treinta y dos meses, contribuya a la moderna museología y sea el marco digno para una colección artística que refleje de una manera amplia y concreta la aportación de nuestro país al arte universal.

#### **NUEVAS FACULTADES EN LA AUTONOMA DE MADRID**

Las nuevas Facultades de Medicina y de Ciencias de la Universidad Autónoma de Madrid comenzarán a funcionar el 1 de octubre próximo. Con ello, las cinco Facultades de dicha Universidad—las otras son de Económicas, Derecho y Filosofía y Letras—estarán ya en servicio.

La Facultad de Ciencias está siendo construida en el emplazamiento de la autónoma, en El Goloso, y junto a la misma se están levantando también los comedores universitarios, que también estarán disponibles en la fecha citada. En cuanto a la Facultad de Medicina, sus obras—iniciadas recientemente junto a la residencia La Paz, de la Seguridad Social—van a buen ritmo y concluirán en septiembre próximo.

En relación también con la Universidad Autónoma, acaba de nombrarse decano de la Facultad de Derecho al profesor de Derecho Mercantil, don Aurelio Menéndez.

#### **BECAS-SALARIO 1970-1971**

El MEC, en colaboración con el Ministerio de Trabajo, convoca concurso público de méritos para la adjudicación, por prórroga o nueva solicitud, de las becas-salario correspondientes al curso académico 1970-1971.

Estas becas-salario, que se conceden a los hijos de trabajadores que careciendo de medios económicos suficientes posean condiciones precisas para seguir estudios superiores, contribuyen de una manera evidente a una mejor realización del principio de igualdad de oportunidades en materia de enseñanza y tienen la particularidad de que llevan incluidas en su cuantía no sólo el importe de la beca, sino también el salario mínimo que el interesado aportaría a su familia en el caso de dedicarse a una actividad laboral.

De esta manera estos estudiantes no verán limitadas sus posibilidades de acceder a los grados superiores de la enseñanza cuando demuestran condiciones para participar en los de nivel superior universitario o técnico, y además mediante ellas no sólo se facilita el acceso a la cultura, sino que se garantiza en el hogar del trabajador la posible reducción de los ingresos familiares que puedan producirse como consecuencia de la dedicación de un hijo al estudio.

La convocatoria de este año presenta dos importantes novedades con relación a las anteriores: se aumenta en 1.500 el número de las becas convocadas para iniciar estudios y al propio tiempo se incrementa su importe.

Las solicitudes para su concesión, extendida en el modelo oficial, que se proporciona gratuitamente, podrán presentarse hasta el día 10 del próximo mes de agosto, en los siguientes lugares:

— En las Delegaciones Provinciales de Mutualidades o en la sede central de la Mutualidad Laboral, cuando se trate de trabajadores mutualistas incluidos en el régimen de la Seguridad Social.

— Los trabajadores del régimen especial agrario las entregarán en las Delegaciones Provinciales del Instituto Nacional de Previsión.

— Los trabajadores del mar, en las Delegaciones Provinciales del Instituto Social de la Marina, y los no comprendidos en el régimen de la Seguridad Social las presentarán en el Servicio de Promoción Estudiantil del distrito universitario a que pertenezca el centro docente en el que pretenda seguir sus estudios.

Estos beneficios se conceden única y exclusivamente para estudios, por enseñanza oficial, en Facultades Universitarias y Escuelas Técnicas de Grado Superior. Su dotación es de 84.700 pesetas para los que deban desplazarse fuera de la residencia familiar, y 53.200 pesetas para los que sigan estudios en la localidad en que residan.

De otra parte, la resolución determina las condiciones que deben reunir los solicitantes, así como los trámites, obligaciones y derechos que deben cumplir los mismos.

### LA MUJER EN LA EDUCACION Y EN LA CULTURA

Del 7 al 14 de junio de 1970 se ha celebrado en Madrid un Congreso Internacional de la Mujer, con la participación de especialistas de 44 países. El temario del Congreso se agrupó en cuatro ponencias: La mujer en la familia, en el trabajo, en la comunidad social y en la educación y en la cultura. Recogemos a continuación las conclusiones de la cuarta comisión, de la que ha sido ponente la profesora Angeles Galino; relator, Alicia Lage, y secretaria, Mercedes Torrén. Estas son las conclusiones:

— La mujer, como ser humano, ha de asumir la responsabilidad de integrarse activamente en el seno de la sociedad, sin otra limitación

que la de sus capacidades individuales.

— La educación sexual es indispensable para la formación de la efectividad y la plena realización de la persona.

— La convivencia de los dos sexos desde la infancia proporcionará la naturalidad y espontaneidad en el trato y estimulará el desarrollo de las cualidades complementarias.

— Se recomienda procurar la preparación de padres y educadores para las distintas etapas de la educación sexual en el hogar y en la escuela.

— Tanto la educación del hombre como la de la mujer debe incluir una preparación para la vida familiar y el matrimonio, la más necesaria y natural asociación de la pareja humana.

— Se propone a las autoridades educativas de los distintos países que eliminen las discriminaciones para que la mujer pueda acceder a profesiones de nivel medio y superior.

— La mujer aspira a ser, junto al hombre, un elemento activo para el proceso de una cultura integral de la humanidad.

— Se entiende por ocio la forma de ocupar el tiempo libre. Por tanto, se pide a los Gobiernos y a la iniciativa privada que ofrezcan a la sociedad suficientes posibilidades, como acceso a los Museos de obras de arte, formación de clubs deportivos, bibliotecas populares, grupos teatrales, etc.

### LA INTEGRACION SOCIAL POR LA EDUCACION

La Sociedad Española de Pedagogía ha organizado un coloquio sobre la nueva ley de Educación, en el cual desarrolló el tema «La integración social por la educación», el profesor de Universidad don Arturo de la Orden Hoz, quien señaló, en primer lugar, que la integración y promoción social es un objetivo básico de la ley, como lo recoge el artículo primero, número 1, de la ley. Para ello se acude a la unificación de la enseñanza en la etapa general básica.

Señala luego que la ley rezuma un sentido de la educación como estímulo o palanca de promoción social, y se refiere después a la interacción existente entre educación y sociedad, de forma que cualquier sistema de educación nacional no puede ser caprichoso ni dejar de responder a las necesidades o valores que existan en la sociedad. Podría decirse que cada país tiene el

sistema de educación que se merece. En este sentido la educación cumple una misión conservadora. Sin embargo, la educación no repite siempre los mismos tipos de relaciones, y como, además, en las sociedades evolucionadas se ha aceptado el cambio social como un valor de progreso, la educación se ha convertido en un factor fundamental de promoción y de integración social. Definió a ésta como una solidaridad orgánica en torno a un grupo de valores que todos aceptan y que sirven para la convivencia social. Este consenso no es posible si no se manifiestan unos valores de justicia social, tales como la igualdad entre sus miembros, la movilidad social, la democratización de sus relaciones y la reducción de las distancias entre sus rentas económicas. La educación puede conseguir o no la integración social, según sea la estructura del sistema educativo. La enseñanza general básica, la unificación, la escuela única, el nivel común de educación, son factores que contribuyen a la misma.

Los caracteres de ascenso o permanencia en los niveles no gratuitos, el sistema de becas, los requisitos comunes de los programas, la tipología de las instituciones educativas, los aspectos organizativos y de administración del sistema, el agrupamiento de los escolares, etc., son otros tantos aspectos del clima institucional que harán más o menos posible la integración social.

El señor De la Orden Hoz concluyó diciendo que el actual proyecto de ley de Educación significa un esfuerzo para facilitar la integración y la convivencia de los españoles, pero que los valores que la ley propugna serán alcanzados en la medida en que la sociedad española los haya alcanzado.

### MAPA ESCOLAR DE ESPAÑA

Los trabajos para la confección del mapa escolar se encuentran en fase muy avanzada.

El mapa escolar es un instrumento técnico para la puesta en marcha de la reforma educativa, ya que a través de él podrán analizarse, sobre las variables territoriales, los ajustes de la población escolar con los servicios del sistema educativo. También estudia este documento la localización geográfica de los centros, estado de conservación, dotaciones de equipo, necesidades de profesorado y número de alumnos.

## NOTICIAS DE BELLAS ARTES

En sesión celebrada por la Comisión Municipal Ejecutiva, se aprobó un presupuesto de obras de restauración del Palacio de la Ciudadela, sede del museo de Arte Moderno, por un valor total de 21.500.000 pesetas.

El proyecto aprobado corresponde a la completa restauración de las fachadas y cúpula de dicho edificio, con sustitución de los elementos decorativos deteriorados; supresión de viejas claraboyas, repase de cubiertas y patios para evitar las humedades, nuevas instalaciones de calefacción y electricidad, aprovechamiento de una parte del desván existente con cubiertas del siglo XVIII y repaso de la carpintería, cerrajería y pintura de todo el museo.

Las obras aprobadas son el complemento de las de restauración ya realizadas con motivo de la exposición del modernismo y que se iniciaron con la restauración de la gran claraboya de la escalera de honor y el acondicionamiento del piso alto del cuerpo central del edificio, con unas características que permiten hacerse cargo del aspecto que en un futuro próximo presentará el conjunto del museo.

★

Se han descubierto los orígenes de la ciudad romana de Itálica. Se encuentran, como el resto de las ya descubiertas con anterioridad, a nueve kilómetros de Sevilla, sobre unas treinta hectáreas, que van desde Santiponce hasta el ferrocarril de Aznalcóllar por un lado, y por otro, desde las ruinas ya descubiertas hasta la carretera de Extremadura.

Se trata de una serie de viviendas cuadrangulares, pequeñas, de modestas características. Corresponden, al parecer, a la época de la fundación por Publio Cornelio Escipión «El Africano», en el año 206 antes de Cristo.

## FONDO EDITORIAL 1970 DEL C.S.I.C.

Ocho mil títulos y doscientas revistas componen actualmente el fondo editorial del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Este fondo editorial constituye la expresión más gráfica de la labor investigadora que desde su fundación ha desarrollado el Consejo. Ahora, el C.S.I.C. ha iniciado una campaña a nivel nacional e inter-

nacional para comercializar y dar a conocer sus libros.

Concretamente, en el IV Salón Internacional del Libro Científico y Técnico celebrado en París, el stand del C.S.I.C. obtuvo un señalado éxito en el sentido de que dio a conocer sus libros, a veces olvidado por no haberlos tratado adecuadamente desde el punto de vista comercial.

Según informa Clemente Ferrer Roselló, director de Publicidad y Difusión del C.S.I.C., se recibieron propuestas firmes de trece países —entre ellos Inglaterra, URSS, Estados Unidos, Checoslovaquia, Israel— para dar a conocer los libros del Consejo. Estas propuestas se encuentran actualmente en fase de estudio.

## NUEVO CENTRO DE ENSEÑANZA ESPECIAL

A primeros de julio fue inaugurado en Pozuelo de Alarcón, kilómetro 2 de la carretera de Majadahonda, el nuevo complejo del Centro Nacional de Enseñanza Especial San Luis Gonzaga, en el que se imparte educación, capacitación profesional, y se colabora para la integración familiar y social de los retrasados mentales de cualquier edad y condición.

Este centro tiene su raíz en una fundación del colegio privado, obra de doña Carmen Gayarre de Gil, que en 1959 se abrió con un pequeño grupo de niños deficientes mentales. La fundación era declarada, por decreto, de interés social en 1967, y actualmente reúne a 253 alumnos, repartidos de la siguiente manera: 72, en las escuelas, desde tres a catorce años; 46, en el nivel de formación profesional, entre catorce y dieciocho años (ambos sexos); 77, en formación profesional de adultos, desde dieciocho años adelante (ambos sexos), y 63, en talleres de empleo protegido. Esta última faceta incluye talleres de encuadernación, de cerámica, de muñequería, perchas y flores y alfombras, que se suman a otros talleres que funcionan asimismo, en los que los muchachos y muchachas que lo frecuentan se pueden especializar en mecánica, electricidad, carpintería, costura, lavado y plancha.

Los trabajos se venden habitualmente en la sede del Centro y una vez al año en una exposición y bazar abierto al público.

El profesorado se compone de más de cuarenta personas, todas ellas especializadas, y la obra, que trata de realizar un desarrollo gra-

dual y progresivo de los alumnos, trabaja igualmente con las familias. Los padres están invitados a una reunión mensual con la dirección, y son muchos los que colaboran en la formación de sus hijos y ayudan materialmente o con su trabajo personal voluntario a la marcha de la institución.

Son contados los centros establecidos en nuestro país dirigidos a atender a la infancia con limitaciones mentales y, sin embargo, se calculan en 48.000 los subnormales españoles, de los cuales sólo el 6 por 100 están siendo atendidos.

## ESCOLARIZADOS EN ESPAÑA: 4.390.000

Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística, durante el curso 1968-69 la población escolar española en la Enseñanza Primaria se elevaba a unos 4.390.000 niños.

En el período pre-escolar recibieron enseñanza 725.177 niños, distribuidos de la siguiente manera: 312 unidades escolares maternas y 8.119 de párvulos, a cargo del Estado; 1.092 centros maternas y 4.169 de párvulos, a cargo de la Iglesia, y, finalmente, 655 unidades maternas y 3.795 de párvulos, de carácter privado.

Por otra parte, en el período de escolaridad obligatoria, el Estado sostenía 83.299 unidades; la Iglesia, 13.036 y los particulares, 11.850.

## CIFRAS DE ENSEÑANZA PRIMARIA 1970

La concentración de centros educativos en zonas de población diseminada y la consecución de una mayor calidad en la enseñanza han sido los principales objetivos de la Dirección General de Enseñanza Primaria en el curso que ahora finaliza.

Más de cien mil alumnos han sido transportados diariamente desde sus hogares a sus respectivas escuelas —a considerable distancia—, servicio que ha supuesto un desembolso de unos 320 millones de pesetas, con una media aproximada de 3.000 pesetas por alumno.

La inversión realizada en material escolar ha ascendido a más de 1.150 millones de pesetas, distribuidos en los siguientes conceptos: mobiliario, 826 millones; material escolar diverso, 185 millones; libros, 102 millones, y material de educación especial, 40 millones de pesetas.

Más de cuatro millones de niños

se matricularon en este curso en 118.786 escuelas de enseñanza primaria obligatoria y preescolar, correspondiendo 2.897.092 alumnos a 87.195 escuelas nacionales; 815.637, a 19.214 escuelas de la Iglesia, y 466.027 a 12.377 escuelas privadas. Un total de 394.120 niños quedaron sin escolarizar al comienzo del curso; 105.762, en capitales, y 288.358 en provincias.

En cuanto a educación especial para niños disminuidos, cerca de 36.000 de ellos han sido atendidos en 2.873 unidades por 2.642 maestros especializados.

### **VEINTE MIL ESTUDIANTES DEL TERCER MUNDO, EN ESPAÑA**

Casi veinte mil estudiantes del Tercer Mundo cursan diversas especialidades en las Universidades españolas. En su mayor parte proceden de Repúblicas americanas de habla castellana.

Para descubrir y dar a conocer distintos aspectos de la vida de estos estudiantes en España, se han celebrado seminarios preparatorios de estudio en Barcelona, Madrid, Salamanca y Zaragoza, seguidos de un primer simposio nacional, durante los meses de abril y mayo, informa la revista «Informaciones Sociales» en su último número.

La mayoría de estos estudiantes reciben ayudas familiares en una cuantía media de 150 dólares mensuales (10.500 pesetas), lo que constituye para nuestro país una importante aportación de divisas, cifrada en unos 35 millones de dólares anuales (2.450 millones de pesetas).

### **DELIMITACION DE LA COMPETENCIA DE LOS INGENIEROS TECNICOS**

Se ha prorrogado hasta el 31 de agosto del año próximo el plazo para la delimitación de las competencias de los arquitectos e ingenieros técnicos, acuerdo que tomó el Consejo de Ministros en su reunión del pasado 26 de julio.

La comisión interministerial, creada el 15 de febrero de 1968, terminó ya el informe en el que se proponen las medidas y disposiciones a adoptar para atribuir a ingenieros técnicos y a arquitectos sus correspondientes facultades, pero, a la vista del informe, ha parecido oportuno abrir un nuevo plazo para plantear por separado las diversas

cuestiones y problemas que se desprenden de él.

El primitivo plazo terminó el 30 de junio, de ahí que se adoptara ahora esta prórroga.

### **GALICIA Y VIZCAYA: PLANES PROVINCIALES DE EDUCACION**

El Plan Galicia de Educación estará listo para 1975, fecha en la que todos los gallegos en edad escolar estarán escolarizados. El proyecto del plan, con los últimos aspectos concretos de los últimos escalones de la enseñanza y la comarcalización, se hará público globalmente dentro de un mes. En la Conferencia Internacional de Educación, celebrada en Ginebra, nuestro país presentó un informe en el que se aludió a este plan piloto de Galicia y a los ya en estudio de Andalucía oriental y diversas provincias.

Se dedicará especial atención a la enseñanza preescolar, dada la gran mano de obra femenina existente en Galicia. En cuanto a la enseñanza general básica, habrá centros —con un presupuesto de 29,4 millones cada uno— en La Coruña, Ferrol, Santiago de Compostela —con dos centros cada uno— y uno en Orense, Pontevedra, Lugo y Vigo. En la secundaria —con un coste para cada centro que oscila entre los 30 y los 33 millones de pesetas— habrá en Orense, Pontevedra, La Coruña, Ferrol, Santiago, Lugo, Verín, El Barco, Santa Eugenia y Monforte. Y en cuanto al Instituto de Ciencias de la Educación de Santiago de Compostela, se considera uno de los más avanzados del país en su organización.

Resulta curioso observar que Galicia cuenta con más número de puestos escolares que de alumnos, pero la distribución no puede ser menos adecuada. Con la actual planificación a fondo y las nuevas directrices educativas se pretende atender mejor a la población estudiantil teniendo en cuenta los problemas de transporte, de situación geográfica y de identificación.

☆

Por otra parte, está prácticamente terminado el Plan Vizcaya de educación, que aproximadamente será sometido a estudio por la comisión provincial de Educación, que preside el gobernador civil. Una vez examinado debidamente, el citado plan será enviado al Ministerio de

Educación y Ciencia para su aprobación, si procediere.

El estudio es exhaustivo y completo, pudiéndose decir que no queda ningún aspecto educativo de la región al que no se le preste la debida atención.

### **BILBAO: CIUDAD UNIVERSITARIA**

Han dado comienzo las obras de construcción de la ciudad universitaria bilbaína, adjudicadas en el último Consejo de Ministros a la empresa Agromán.

El director general de Enseñanza Superior e Investigación, y antiguo rector de la Universidad bilbaína, ha presidido al mediodía la puesta en marcha de las obras, acompañado por el arquitecto jefe de la sección de construcciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Las obras iniciadas son las correspondientes a la primera fase, la de movimiento de tierras, que se espera terminar en breve plazo aprovechando el buen tiempo del verano. Hasta ahora se habían realizado únicamente los estudios técnicos del terreno sobre el que se va a cimentar la obra, los trabajos para facilitar el acceso a la misma y la traída de aguas.

### **CONVOCATORIA DE BECAS 1970-1971**

Los aspirantes a la obtención de ayudas o becas concedidas por el MEC deberán acreditar unas calificaciones comprendidas entre el 5 y el 7, como mínimo, según los estudios realizados. Dicho Departamento ha publicado una orden por la que se dan instrucciones para la aplicación de la convocatoria para el curso 1970-71.

Una vez comprobados los ingresos familiares, mediante la documentación que se requiera, se practicarán una serie de deducciones en función de los hijos que estudien, del trabajo de los hijos y de gastos extraordinarios, de forma que se determine el ingreso anual por persona. Cuando estos ingresos no excedan de 5.000 pesetas se concederá el máximo de ayuda, variando los coeficientes correctores por cada 5.000 pesetas hasta un máximo de 20.000, cifra a partir de la cual se concederá en la modalidad de beca-préstamo.

Las situaciones que han de considerarse para fijar la dotación eco-



nómica de las becas son cuatro: alumnos que han de residir fuera del hogar, por no existir centros docentes en la localidad donde viven; alumnos que deban desplazarse diariamente a otra localidad para cursar sus estudios; alumnos que estudien en centros de su localidad y deban abonar honorarios superiores a las 2.000 pesetas por curso, y, por último, los alumnos que estudien en centros radicados en la localidad de residencia, que abonen honorarios inferiores a las 2.000 pesetas anuales. La cuantía de las ayudas estará de acuerdo también con estas situaciones y con el grado de los estudios que se realicen.

#### AYUDAS PARA ESCUELAS

Más de 235 millones de pesetas han sido adjudicados por la Dirección General de Enseñanza Primaria a alumnos que concurren a centros de Enseñanza Primaria estatales y subvencionados que cuenten con comedores escolares encuadrados en la red nacional en concepto de ayudas de comensal, por resolución publicada en el «Boletín Oficial del Estado».

Asimismo, más de 101 millones de pesetas distribuirá la Dirección General de Enseñanza Primaria en concepto de ayudas entre alumnos internos en escuelas-hogar para cubrir el déficit de los últimos 137 días de los 274 que comprende el curso escolar en estos establecimientos, según una resolución que publica el «Boletín Oficial».

Por otra parte, la misma Dirección General, ya que faltan por cubrir 58 días, aproximadamente, de los 230 en que funcionan los servicios de transporte escolar, ha resuelto destinar al pago del servicio, durante estos días, los 50 millones de pesetas que, como suplemento del crédito de 150 millones para el mismo fin aprobó el Consejo de Ministros en su reunión del último 15 de abril.

#### PERIODISMO EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

Los estudios de periodismo han quedado incorporados a la Universidad, según ha acordado la Comisión de Educación y Ciencia, que dictamina la ley de Educación. El texto en que se realiza esta incorporación será incorporado a la ley en su lugar más oportuno. Numerosos procuradores hablaron para defender esta propuesta, que partió del rector de la Universidad de La Laguna. Por su parte, el señor Díaz

Llanos, procurador por los economistas, presentó una enmienda, que fue aprobada, en el sentido de equiparar diversas titulaciones de la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales.

Estos son los textos aprobados:

«Los estudios de periodismo y demás medios de comunicación social, se incorporarán a la educación universitaria en sus tres ciclos y titulaciones de diplomado, licenciado y doctor y serán impartidos en la Universidad, sin perjuicio de aquellos que sólo requieran la capacitación que otorga la formación profesional en cualquiera de sus grados. Queda autorizado el Gobierno para dictar las disposiciones precisas con el fin de que su regulación orgánica y docente se realice de acuerdo con las características singulares y específicas de estos estudios.»

★

Las Escuelas de Periodismo han estado hasta ahora regidas por una normativa excepcional. El decreto de 1938, que regulaba la Prensa y creaba las Escuelas Oficiales de Periodismo, respondía al criterio de urgencia y planificación propio de un ambiente bélico. De este modo, la formación profesional del periodista, por razones de circunstancia más que por criterios de sistema, dependía de la competencia del Ministerio de Información.

Definitivamente superada aquella etapa y en pleno momento de reestructuración radical de nuestro sistema de enseñanza, era lógico que se volviera a plantear el tema de la formación profesional del periodista. La fórmula excepcional esperaba ser revisada desde hacía tiempo. Y éste era, sin lugar a dudas, el momento oportuno.

El traspaso de la responsabilidad pedagógica de los periodistas al seno de la Universidad viene a satisfacer un anhelo unánimemente sentido por los profesionales de la Prensa. El evidente compromiso que significa ejercer la labor informativa requiere el respaldo de una formación integral, sistemática y científica. Cualidades éstas que responden perfectamente al tipo de enseñanza que de forma inveterada ha sido competencia de la Universidad. Por otro lado, el prestigio de la máxima institución docente, la significación social de su título, es un justo reconocimiento de la condición intelectual y cultural de la tarea periodística.

La inclusión del periodismo en la Universidad es, pues, una lógica consecuencia del desarrollo de la actividad periodística y un recono-

cimiento de la responsabilidad de la labor informativa que exige la máxima cobertura cultural e intelectual.

#### JUAN MARCH: ESTUDIOS EN EL EXTRANJERO

La Fundación Juan March ha convocado las becas de estudios en el extranjero correspondientes al presente año, que habrán de ser solicitadas antes del día 30 de septiembre próximo. En esta convocatoria, y como novedad con respecto a los años anteriores, las becas se han dividido en tres clases: Las dedicadas a ampliación de estudios, las que se proyectan hacia el aprendizaje de nuevas técnicas de trabajo científico y las que versan sobre investigación científica o creación artística.

A estas becas pueden aspirar los españoles que estén en posesión de un título superior y los interesados deberán dirigirse a la Fundación Juan March, en la calle de Núñez de Balboa, número 70, en Madrid.

#### SUBVENCION A ASOCIACIONES JUVENILES DE CARACTER FORMATIVO

Dada la importancia del mundo asociativo juvenil y la necesidad de fomentar el desarrollo de las actividades en el seno de las asociaciones, sobre todo aquellas que entrañan un mayor sentido formativo, en orden al entrenamiento para la convivencia, la Delegación Nacional de la Juventud, a través de su sección juvenil central, ha establecido un procedimiento para concesión de subvenciones a las diferentes asociaciones juveniles reconocidas por dicha Delegación Nacional, según un portavoz de la citada Delegación Nacional.

Mediante dicho procedimiento de ayudas, éstas serán distribuidas por provincias, en la Sección Juvenil Central, proporcionalmente al número de asociaciones inscritas en el registro nacional.

Asimismo, también se crean subvenciones extraordinarias a las asociaciones juveniles que, sin estar inscritas en el registro nacional, estén reconocidas por cualquier organismo de la Iglesia o del Estado facultado para ello.

#### MAS MAESTRAS QUE MAESTROS

De los 137.117 maestros que hay en España, 94.294 son mujeres, lo que quiere decir que la vocación fe-

menina al magisterio es netamente superior a la masculina.

Según los últimos datos estadísticos contabilizados por el Ministerio de Educación y Ciencia, en educación preescolar hay 8.431 maestras en el sector estatal y 9.711 en escuelas no estatales. En primaria —escolaridad obligatoria—, el total de maestros —en centros estatales— es de 87.195, de los cuales 52.338 son mujeres. En este mismo tipo de enseñanza, pero en escuelas de la Iglesia, los maestros son 19.214, de los cuales 15.576 son maestras, y en escuelas privadas, de un profesorado total de 12.377 son maestras 8.238.

En cuanto a directores de centros escolares, de los 2.088 en escuelas nacionales, 860 son mujeres; de los 1.171 en centros de la Iglesia, 822 son mujeres. Y en centros privados, de 730, ocupan el cargo de directoras 333 mujeres.

### **LA REFORMA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO UNIFICADO**

Más de 800 profesores de Enseñanza Media se han reunido en la Universidad Laboral de Chestre, en las jornadas de experimentación y estudio, para discutir los aspectos fundamentales de la implantación de la reforma educativa en el bachillerato unificado y en la educación general básica, informa Europa Press.

Los temas tratados durante el desarrollo de estas jornadas fueron los siguientes: 1.º Organización directiva de los centros nacionales de bachillerato unificado; 2.º Contenido científico del nuevo bachillerato, y 3.º Aspectos creativos en la educación correspondiente a la Enseñanza Media. También se desarrollarán estudios sobre la problemática del ciclo de la educación general básica.

### **22 NUEVOS INSTITUTOS**

Veintidós nuevos Institutos de Enseñanza Media han sido creados por decretos del MEC. Estos Institutos se levantarán en las provincias de Baleares, Badajoz, Barcelo-

na, Cáceres, Huesca, Alicante, Cádiz, Castellón, Las Palmas de Gran Canaria, Madrid, Murcia, Oviedo, Pontevedra, Santander, Valencia y Bilbao.

De estos Institutos, trece son mixtos, seis femeninos y tres masculinos.

### **CURSO DE ORIENTACION PSICOPEDAGOGICA PREESCOLAR**

Durante los días 25 de mayo al 13 de junio tuvo lugar en Cádiz la celebración del «Curso de Orientación Psicopedagógica Preescolar», organizado por la Dirección General de Enseñanza Primaria e Inspección Central de Educación Preescolar, y dirigido por la Inspección Provincial de Enseñanza Primaria y Escuela Normal «Josefina Pascual».

Este cursillo, que ha recibido el apoyo de las autoridades y del Magisterio de toda la provincia, ha reunido unos doscientos diecisiete alumnos procedentes de las provincias de Cádiz, Córdoba, Sevilla y Huelva.

El programa ha versado sobre temas fundamentales de Legislación, Puericultura, Psicología y Pedagogía preescolar en su doble vertiente teórico-práctica.

Los cursillistas visitaron los Centros de las Reverendas de Jesús y María y Reverendas Josefinas, de Jerez de la Frontera, donde tuvieron ocasión de contemplar unas clases de párvulos organizadas según los principios de enseñanza individualizada.

Asimismo, se celebró una exposición de material didáctico preescolar, parte facilitado por diversas Casas comerciales y editoriales y parte elaborado por maestras parvulistas. También se expusieron varias muestras de trabajos escolares de párvulos.

### **REUNION DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES LABORALES**

Se han reunido en el Ministerio de Trabajo los rectores de las Universidades Laborales para estudiar

la puesta en marcha del curso 1970-1971 y prever las incidencias que puedan derivarse de la entrada en vigor de la ley general de Educación.

En estas reuniones se ha concedido especial interés a la determinación de nuevos contenidos docentes, en particular a las llamadas «nuevas carreras», tal y como las demanda la sociedad tecnológica y del desarrollo a la que España está incorporándose.

Se analizó igualmente el tema del internado, articulándose soluciones para los distintos problemas de formación social y humana de los alumnos.

### **NUEVAS NORMAS PARA ESCUELAS TECNICAS DE GRADO MEDIO**

Los artículos 92 y 103 del Reglamento de Escuelas Técnicas de Grado Medio se modifican, por orden del MEC.

Según la nueva redacción, el alumno que tenga pendiente de aprobación no más de dos asignaturas en un curso, se podrá matricular de éstas y de todas las del siguiente, exceptuándose los alumnos de primer curso, habida cuenta de lo previsto para ellos en el artículo tercero de la ley de reordenación de las enseñanzas técnicas. El alumno matriculado con asignaturas pendientes del año anterior tendrá dispensa de escolaridad para las clases teóricas de estas últimas, si su horario es incompatible con las del nuevo curso, debiendo rendir las pruebas parciales que realicen. En cuanto a las clases prácticas, la dispensa sólo procederá si el alumno realizó, durante el curso anterior, la serie completa de ejercicios y trabajos propuestos a que se refiere el artículo 76.

Los exámenes de las asignaturas pendientes tendrán lugar durante la segunda quincena del mes de febrero y antes de que comiencen los exámenes del curso corriente, en los meses de julio y septiembre.

Los alumnos libres podrán matricularse en cuantas asignaturas deseen, pero no les será permitido examinarse de las que sean incompatibles con las que falten por aprobar del curso anterior.

## 2. Extranjero

### FRANCIA: MAS DINERO PARA EDUCACION

El presidente de la República francesa ha subrayado en un Consejo de Ministros que por primera vez en la historia de la República francesa el presupuesto de la defensa nacional dejará de ser el más impórtante a partir de 1971, dándose prioridad al presupuesto de la educación nacional.

Georges Pompidou ha subrayado al Consejo los siguientes puntos:

«El crecimiento del presupuesto militar será inferior al del producto nacional y al presupuesto general del Estado. Por primera vez en la historia de la República el presupuesto de la defensa nacional cesará, desde 1971, de ser el más impórtante, reemplazándolo la educación nacional.»

«Pero el esfuerzo se hace para que las cantidades destinadas a la defensa sean de la máxima eficacia, de lo que se deduce la concentración sobre la mecanización de las divisiones terrestres y su dotación en armas nucleares tácticas sobre el desarrollo de la fuerza estratégica (misiles tierra-tierra, submarinos lanzadores de ingenios) y su paso al estadio termonuclear.»

### III ASAMBLEA MUNDIAL SOBRE EDUCACION PREESCOLAR EN BONN EN 1971

El Comité Español de la OMEP se complace en comunicar a todas las personas interesadas en los problemas preescolares que en el verano de 1971 se tendrá en Bonn una Asamblea mundial, con el tema general de estudio «El juego del niño preescolar».

Con este motivo se ha difundido una encuesta sobre la que se elaborarán determinadas conclusiones que han de presentarse a la Asamblea como aportación de España.

Sin embargo, y sobre los temas que a continuación se indican, pueden enviarse a este Comité, Ayala, número 45, bajo, Madrid-1, cuantos estudios, investigaciones, esquemas o proyectos de trabajo, comunicaciones, etc., se considere oportuno, durante el próximo curso, enviando antes del 1 de septiembre próximo el título del tema y la persona que haya de defenderlo.

### XXXV REUNION DEL CONSEJO DIRECTIVO DE LA OEI

Bajo la presidencia de don José Luis Villar Palasí, ministro de Educación y Ciencia de España, se celebró la XXXV Reunión del Consejo Directivo de la Oficina de Educación Iberoamericana (OEI). Asistieron los representantes de trece Estados miembros de Iberoamérica y un representante personal del ministro de Educación de Filipinas. Asimismo, estuvo presente un representante del Instituto de Cultura Hispánica.

Tras la aprobación del acta de la reunión anterior, celebrada el 17 de diciembre de 1969, el secretario general de OEI, don Rodolfo Barón Castro, presentó su informe oral al Consejo, en el que se refirió a las más importantes actividades del organismo y a los proyectos que actualmente están en marcha.

Se informó en dicha reunión que Madrid será la sede de la tercera reunión extraordinaria del Consejo Directivo de la Oficina de Educación Iberoamericana y de la Conferencia Interamericana de Ministros de Educación.

Durante la reunión fue nombrado vicepresidente del Consejo Directivo don Rafael Bardales Bueso, ministro de Educación Pública de Honduras, hasta la primera reunión que el Consejo Directivo celebre en 1971.

El Consejo Directivo concedió la Medalla de Oro correspondiente a 1970 al doctor don Carlos Martínez Durán, una de las más relevantes figuras iberoamericanas en los campos de la Ciencia y la Educación.

El Consejo Directivo, antes de clausurar la sesión aludida, aprobó un acuerdo de condolencia por la catástrofe del Perú.

La Unesco, y con la Oficina de Educación Iberoamericana, ha organizado un seminario para estudiar cuantos problemas plantea la creación de servicios nacionales de información científica.

El seminario se celebrará en Madrid próximamente. Asistirán especialistas de los países hispanoamericanos más representativos, con tres expertos invitados por la Unesco a título de observadores.

Será base de discusión el anteproyecto español y habrá una confe-

rencia sobre «Los ordenadores en la información bibliográfica», a cargo del señor Piera; «Sistemas integrados de cooperación bibliotecaria», por el señor Carrión, subdirector de la Biblioteca Nacional, y «La microficha en los servicios bibliográficos», por M. Bastardie.

### LA RELIGION EN LAS ESCUELAS ITALIANAS

«La enseñanza de la religión en las escuelas medias superiores» ha sido el tema de una reunión de los directores de las oficinas catequísticas diocesanas italianas. El problema fue enfocado a la luz de la situación del mundo juvenil italiano y de las exigencias de renovación de las catequesis en las iglesias locales.

Después de un informe de monseñor Aldo del Monte sobre la situación general de la catequesis en Italia, monseñor Gjulio Salinei expuso un análisis de la verdadera situación de la enseñanza de la religión en las escuelas medias y superiores.

Cinco grupos de estudio profundizaron la temática de la reunión en otros tantos sectores: situación actual de la enseñanza de la religión en los institutos superiores, motivación y justificación de dicha enseñanza, finalidades, contenidos y métodos, profesores de religión y relaciones de la enseñanza religiosa con la comunidad eclesial. Estos grupos desarrollaron su tarea sobre bases regionales.

### EL LIBRO COMO INSTRUMENTO DE CULTURA

En su intento de contribuir al estudio del problema del libro, la Unesco encargó al profesor de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de Burdeos y director del Centro de Sociología de la Literatura, señor Robert Escarpit, un estudio crítico, cuya versión española acaba de publicarse en Madrid. No hay duda de que la lectura de sus 200 páginas alentará el examen e incluso el debate de cuestiones tan importantes y urgentes.

¿Cuáles son los aspectos principales señalados por el autor de este libro? Tarea difícil la de resumir

un estudio en el que aparecen numerosas estadísticas, referencias, citas y la historia completa del libro desde su aparición en los países europeos. Hecho trascendental es sin duda el que se publicaran en 1964, en el mundo entero, unos 380.000 títulos, con cinco mil millones de ejemplares. Producción en aumento continuo, porque el libro como instrumento de comunicación ha sabido adaptarse a las condiciones exigidas para la difusión entre las masas.

La última novedad es la del libro de bolsillo, modalidad comprensiva de problemas urgentes y que ha hecho en siete años, a partir de 1965, que se conviertan en lugares comunes las ideas científicas, educativas y políticas más revolucionarias.

Pasemos rápidamente sobre el libro, como objeto indefinible y diferente de las demás cosas. Todavía en los siglos XVI, XVII y XVIII las ediciones cubrían sectores sociales muy reducidos. Byron fue el autor que logró las primeras ediciones importantes con el éxito de su *Corsario*, del que se vendieron en la misma fecha diez mil ejemplares. Ya no podían ignorarse las grandes masas de lectores de las que dependen la suerte del libro y su rentabilidad.

En 1954, observa el señor Escarpit, existían unos cuantos gigantes de la edición: la URSS, China continental, Reino Unido, Alemania, Japón y Estados Unidos. Agreguemos que ahora Francia y España figuran también en la nómina y que esa producción, junto a la de la India, Países Bajos, Italia, Polonia, Checoslovaquia y Yugoslavia representa el 75 por 100 de los libros editados.

Con las grandes ediciones se han ido perfilando las grandes regiones lingüísticas supranacionales del inglés, el alemán, el español y el francés. Digamos también que las ediciones en idioma español son modestas y pocas veces rebasan los tres mil ejemplares.

Establece el señor Escarpit algunas hipótesis sobre posibilidades de venta y amortización de las obras publicadas. Si en los Estados Unidos las ediciones disponen de enor-

mes medios publicitarios, en Francia pasaron diez años desde la aparición del libro de bolsillo hasta que las revistas se ocuparan del asunto.

La difusión del libro exige modernizar el carácter de las librerías, dar al libro el trato que merece, pues en cuanto deja de cumplir su función de comunicación de las ideas se convierte en un peso de papel muerto y en un tesoro sin alma.

#### LA EDUCACION FEMENINA

Suzanne Simon, escritora francesa especializada en psicología del hogar, en su reciente libro «El carácter de las mujeres», estudia nuevos aspectos de la vocación femenina.

En uno de los párrafos del citado libro dice que, actualmente, se puede comprobar que la progresiva aproximación de la educación de las muchachas a la de los muchachos reducirá diferencias entre comportamientos impuestos por una sociedad pasada. Añade que los paladines de la oposición de los sexos —todavía los hay— deploran que la nueva educación virilice demasiado a las chicas y feminice a los chicos: el pelo largo y la coquetería masculina —más universales y refinadas en nuestros días— parecen avalar este juicio un tanto precipitado.

Se dice que marchamos hacia una humanidad menos sexuada en la que hombres y mujeres parecerán casi intercambiables en su modo de vivir y en su función social. Nosotros decimos que no; que un mundo así sería aburridísimo.

Dejando a un lado estas aventuradas profecías —como bien dice Suzanne Simon— lo que sí es justo comprobar es que la mujer que durante miles de años ha sido más o menos reprimida en sus aspiraciones de «ser humano», hoy ha adquirido este derecho fundamental.

La mujer, hoy, como ser humano, puede «realizar su existencia mediante un estilo personal». Ya no está obligada a atenerse de buen o mal grado a un modo de existencia impuesto por una secular tradición

o coacción social; puede realizarse del modo que mejor satisfaga el conjunto de las tendencias de su carácter.

Superada la etapa reivindicativa y pasional de las feministas que reclamaban el «derecho a ser hombres», hoy el problema es otro: el de la vocación de la mujer.

No podemos olvidar que el cuerpo y el psiquismo femenino están orientados hacia la maternidad, lo que determina la más imperiosa vocación femenina: ser madre, y para lograrlo tiende a ser esposa. Frente a esta vocación tan profunda se impone hoy la exigencia de una realización humana. La mujer capta en sí misma la vocación de «ser» y «darse a conocer» como ser válido gracias a una cualificación y a una competencia personales; es decir, necesita plasmarse en una actividad que no esté vinculada al sexo; necesita ser apreciada en una tarea que sea obra suya en cuanto ser humano y no en cuanto a mujer o madre abnegada.

Las mujeres de España, a través del último Consejo Nacional de la Sección Femenina, han venido a exigir, en su esencia, este derecho de poder participar, igual que el hombre, en cualquier tarea humana; «ser» y «darse a conocer» como seres válidos en una actividad no vinculada al sexo.

#### EL PERIODICO Y LA ESCUELA

Un diputado italiano, Alessandri, ha propuesto que se declare obligatoria la lectura de periódicos en las Escuelas. A los españoles, excepción hecha de algunos profesores concienzudos, nos suena eso un poco a música celestial. Pero en Estados Unidos, y desde hace una década, 67 millones de diarios son distribuidos anualmente en 17.000 Escuelas. En Canadá, 2.500 profesores fueron formados el año pasado y cerca de 30.000 en los diez años próximos para que ayuden a sus alumnos a «leer» los periódicos. En Francia, desde las oficinas de educación hasta los propios diarios, se ocupan de lo mismo.

## 6. Bibliografía

### Bibliografía sobre educación (general y por países), por VICENTA CORTES ALONSO

Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo

#### GENERAL

- ANDERSON, James G.: *Bureaucracy in Education*. Baltimore. The Johns Hopkins Press. 1968. XXI + 217 pp. 23,5 cm.—684.
- AYERST, David: *Understanding schools*. Harmondsworth, Middlesex (England), Penguin Books, 1967. 252 pp.
- B. I. E.: *Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement*. Ginebra, 1965-1968. 4 vols. 24 centímetros.—1.107 (20-23).
- BROWN, Bob Burton: *The experimental mind in Education*. New York-London. Harper & Row, Publishers. 1968. XIII + 301 pp. 20 cm.—286.
- Conseil de l'Europe. *Education et culture. 20 années d'activités éducatives et culturelles au service de l'Europe 1949-1969*. S. 1. Strasbourg, 1969. 50 pp. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 243/6.
- Conseil de l'Europe. Comité de l'Enseignement Général et Technique. *Rapport de la conférence ad hoc sur la terminologie pédagogique* (Luxemburgo, 20-27 de septiembre de 1965). Compte rendu des débats et conclusions de la conférence ad hoc tenue a Luxembourg du 20 au 26 septembre 1965 por l'examen détaillé des mesures à prendre en vue de l'établissement d'un dictionnaire de terminologie pédagogique. Strasbourg, 1965, 12 pp. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 202/2.
- Conseil de l'Europe. Conseil de la Coopération Culturelle. *Guide des systèmes scolaires* Strasbourg, 1965. 359 pp.
- COOMBS, Philip H.: *La crise mondiale de l'Education. Analyse des systèmes*. Preface de Raymond Aron, Paris. Presses Universitaires de France, 1968. 322 pp. 17,5 centímetros.—452.
- COOMBS, Philip H.: *The world Educational crisis—a systems analysis*. Paris. Unesco. International Institute for Educational Planning. 1967. 2 vols. 27,5 cm. (tirado a multicopista).—2.234 (1-2). Ed. 1968.—548.
- CRAMER, John Francis: *Educación contemporánea. Estudio comparativo de sistemas nacionales...*, y George Stephenson Browne. Traducción de la segunda edición en inglés por Manuel Sánchez Sarto, México. Unión Tipográfica Editorial Hispano-Americana. 1967. XXII + 603 pp. + 1 h. 23 centímetros.—512.
- EBLE, Kenneth E.: *A perfect Education*. New York. Collier Books. London. Collier-Macmillan Ltd., 1968. 3 h. + 115 pp. 18 cm.—208.
- Educación. *La educación, meta inaplazable*. Compilación de C. Scott Fetcher. Versión española de Talde Palacios. México. Libreros Mexicanos Unidos. 1965. 319 pp. 18,5 centímetros.—1.955.
- Enciclopedia. *Enciclopedia Técnica de la Educación*. Madrid. Santillana, 1970. 3 v., 27 cm.—2.832.
- Foy, Rena (ed.): *The World of Education*. Selected Readings, New York. The Macmillan Co., London, Collier-Macmillan Ltd., 1968. XI + 544 pp. 23 cm.—212.
- FULLAT GENIS, Octavio: *Reflexiones en torno a la educación*. Barcelona. Editorial Nova Terra, 1966. 402 pp. + 4 h. 20 cm.—1.994.
- GUÉRON, Geneviève: *Education sans frontières* (Ecole européenne-Ecoles internationales), par... Rachel Cohen et Jean Meyer. Préface de Gaston Mialaret. Paris. Presses Universitaires de France, 1967. VI + 187 pp. 17 cm.—488.
- HOVASSE, Colette: *Liberté et autorité devant les enfants de notre temps*. Paris. Editions du Centurion. 1965. 252 pp. 18 cm.—1.763.
- JOUSSELLIN, Jean: *Le devenir de l'Education*. Paris. Les Bergers et les Mages. 1968. 326 pp. 19,5 cm.—721.
- KAZAMIAS, Andreas M.: *Tradition and change in education*. A comparative study... Byron G. MASSIALAS. Englewood Cliffs, N. J., Prentice - Hall. 1965. 182 pp. (Foundations of education series).
- LATAPI, Pablo: *Educación nacional y opinión pública*. México. Centro de Estudios Educativos, 1965. 194 pp.
- LIFTON, Walter M. (ed.): *Educating for tomorrow*. The role of media, career, development, and society. New York-Toronto, John Wiley & Sons, Inc. 1970. XII + 242 pp. con grab. 23 cm.—2.361.

- MAGER, Robert F.: *Vers une définition des objectifs dans l'Enseignement*. Traduit et adapté par G. Décote avec un préface du traducteur. Paris. Gauthier-Villars. 1969. VIII. pp. + 2 h. + 60 pp. 21 cm.—1.543.
- MARITAIN, Jacques: *La educación en este momento crucial*. Versión castellana de Leandro de Sesma, O. F. M. Buenos Aires. Edic. Desclée de Breuwer. 1965, 172 páginas. 18,5 cm.—1.993.
- MARTIN, W. Oliver: *Realism in education*. New York-London. Harper & Row, Publishers. 1969. X+198 pp. 20 cm.—2.358.
- MIALARET, Gaston: *Educación nueva y mundo moderno*. Publicado bajo la dirección..., con la colaboración de Marthe Chenon-Thivet y otros. Barcelona. Editorial Vicens-Vives. 1968. 141 pp. 20 cm.—519.
- MOEHLMAN, Arthur H.: *Sistemas de educación comparados*. Traducción de Luis Echevarri. Buenos Aires. Edic. Troquel. 1968. 135 páginas+3 h. 22 cm.—199.
- MOLLO, Suzanne: *L'Ecole dans la société. Psychosociologie des modèles éducatifs*. Paris. Dunod. 1970. XI + 306 pp. + 1 h. 21,5 cm. 2.070.
- NOAH, Harold J.: *Toward a science of comparative education...* Max A. Eckstein. London. The Macmillan Co. Collier-Macmillan Limited. 1969. 222 pp. 21,5 cm.—796.
- OCDE. Comité du Personnel Scientifique et Technique. *Examen des politiques nationales en matière d'Éducation. France*. Paris, 1969-1970. 2 vols. 29,5 cm.—1.560 (1-2).
- OCDE. Conseil. *Examen des activités de l'Organisation dans le domaine de l'Enseignement* (note du Secrétaire Général). Paris, 1969. 23 pp. 27 cm.—C 117/5.
- OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Comité Directeur. *Plan d'affectation des ressources aux projets* (note du Secretariat). Paris, 1969. 3 pp. 27 cm.—C 98/19.
- OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Comité Directeur. *Projet de budget rectifié pour 1969*. Paris, 1969. 1 h. 27 cm.—C 98/18.
- OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Comité Directeur. *6<sup>ème</sup> Session qui se tiendra au Château de la Muette à Paris le lundi 27 et le mardi 28 octobre 1969 à 10 h. et à 15 h. Projet d'ordre du jour révisé*. Paris, 1969. 1 h. 29,5 cm.—C 170/9.
- OCDE. Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement. Comité Directeur. *Technologie de l'Enseignement. Proposition de Projet commun* (note du Secrétariat). Paris, 1969. 9 pp. 29,5 cm.—C 170/8.
- PAPPAS, George: *Concepts in art and education*. An Anthology of Current Issues. London. The Macmillan Co. Collier-Macmillan. 1970. XII+473 pp. 23 cm.—2.435.
- PETERSON, A. D. C.: *The future of Education*. London. The Cresset Press. 1968. 3 h.+234 pp. 22 cm.—855.
- PIAGET, Jean: *Educación e instrucción*. Traducción Hugo Acevedo. Buenos Aires. Ed. Proteo. 1968. 130 pp. + 1 h. 18,5 cm.—30.
- PICKERING, George: *The challenge to Education*. Harmondsworth, Middlesex. Penguin Books. 1969. 1969. 155 pp. 18 cm.—2.743.
- RICHMOND, W. Kenneth (ed.): *Readings in Education*. A sequence. London. Methuen & Co. Ltd. 1968. IX + 246 pp. 24 cm.—206.
- RUSSELL, Bertrand: *Ensayos sobre educación*. Especialmente en los años infantiles. Madrid. Espasa-Calpe. S. A. 1967. 234 pp. 18 cm. 1.728.
- SASTRE, José Luis: «Hacia la reforma educativa». *Momento*, pp. 23-46. Madrid, mayo, 1970.—C 241/10.
- SILVER, Harold: *The concept of popular education*. A study of ideas and social movements in the early nineteenth century. London. MacGibbon & Kee. 1965. 284 pp. (Studies in Society.)
- SIMONE, Daniel V. de (ed.): *Education for Innovation*. Oxford-Braunschweig. Pergamon. 1968. IX + 180 pp. 22 cm.—337.
- SINGH, Schan: *The way of Education*. London. Asia Publishing House. 1967. 4 h.+ 134 pp. 22 cm. 389.
- THOMAS, Maurice J.: *The Educational challenge. It can be met*. An Appraisal and Some Considerations of Educational Needs in Pennsylvania. Pennsylvania. The Tri-State Area School Study Council. University of Pittsburgh (S. a.). XIV+102 pp. con grab. 23 cm.—244.
- Unesco. *Les droits culturels en tant que droits de l'homme*. Paris, 1970. 129 pp. 24 cm.—7.827.
- VIZEY, John: *L'éducation dans le monde moderne*. Texte français de Christine Renar-Cheinisse. Hachette. Paris, 1967. 256 pp. (L'Univers des connaissances.)
- WALTERS, Elsa H.: *Principles of education*. With special reference to teaching in the Caribbean... Elsa H. Walters in collaboration with E. B. Castle. With a foreword by H. W. Springer. London, 1967. 211 pp.
- The World Year Book of Education, 1969. *Examination*. Joint Editors: Joseph A. Lauwerys; David G. Scalon. London, published in association with the University; New York, by Evans Brothers (1969). 404 pp.
- The World Year Book of Education, 1968. *Education within industry*. Joint Editors: Joseph A. Lauwerys; David G. Scalon. London, Published in association with the University of London Institute of Education and Teachers College, Columbia University. New York, by Evans Brother (1968). 382 pp.

#### BIBLIOGRAFIA

APANASEWIECZ, Nellie: *Eastern Europe Education: a bibliography of english-language material...* in collaboration with Seymour M. Rosse. Washington, D. C.—U. S. Department of Health, Education, and Welfare. 1966. 35 pp. 23,5 centímetros.—C 199/17.

B. I. E. *Bibliographie pédagogique annuelle du Bureau International d'Éducation*. 7 vols. Ginebra, 1955-1969. 23,5 cm.—Bib 1 (1-7).

BARON, George: *A bibliographical guide to the English educational system*. 3rd ed. London. The Athole Press, 1965. 124 pp.

Conseil de l'Europe. Centre de Documentation pour l'Éducation en Europe. *Bibliographie de base*. 13 fasc. Strasbourg, 1968. 21 cm. Texto en francés e inglés.—C 94/13.

Conseil de l'Europe. Centre de Documentation pour l'Éducation en Europe. *Cahiers des bibliographies de base par Pays*. 1 vol. Strasbourg, 1968. 23 cm.—1.372.

Estados Unidos. Department of Health Education and Welfare. *South and Southeast Asia*. July 16, 1965. A Bibliography from Educational Materials Centre. Division of Research Training and Dissemination. (S. l. Washington D. C.?). 1966. 11 pp. 26 cm.—C 121/9.

Estados Unidos. Department of Health, Education and Welfare. Israel Program for Scientific Translation. *Selected Bibliography of Israel Educational materials*. Washington, D. C. 1966. V + 30 pp. 24 cm.—C 161/16.

Estados Unidos. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. *Education-Literature of the profession*. A Bibliography. Based on the Acquisitions of the Educational Ma-

- terials Center from April 16, 1966 through December 31, 1968. Washington, D. C., 1969. 34 pp. 26 cm.—C 145/15.
- HANSON, John W.: *African education and development since 1970*. A Selected and Annotated Bibliography... Geoffrey W. Gibson. Michigan, Institute for International Studies in Education and African Studies Center. 1966. VIII+327 pp. 25 cm.—1.216.
- Indian National Scientific Documentation Centre, New Delhi. *Indian Educational Material*. Annotated quarterly bibliography. Nueva Delhi, 1966. 198 pp. 24 cm. C 202/8.
- Indian National Scientific Documentation Centre, New Delhi. *Indian Educational material*. Annotated quarterly bibliography. Nueva Delhi, 1966. 4 h. + 125 páginas + 2 h. 24 cm.—1.265.
- JURF, Paul: *Manuel bibliographique des sciences de l'éducation*. Fernand Dovert. Paris, 1968. 318 pp.
- Kokusai Bunka Shinkokai. Tokio. *Bibliography of standard reference books for Japanese studies with descriptive notes*. Vol. V-B. Education. Tokio, 1966, 186 pp.—982.
- Nolit Publishing House, Belgrado. *Selected Bibliography of Yugoslav Educational Materials*. 4 vols. Belgrado, 1965. 24 cm.—C 134/4 (1-4).
- ROHLOFF, Hans-Joachim (ed.): *Erziehungswissenschaftliche Hochschulschriften. Bibliografie der Dissertationen und Habilitationsschriften in Deutschland (BRD und DDR), 1945 bis 1967*. Zusammenge stellt von Hans-Joachim Rohloff Bearbeitet von Lydia Franke. Verlag Julius Beltz. Weinheim, Basel, etc., 1968. 564 páginas.
- SMETHURST, J. M. (ed.): *Union List of Periodicals Held in Institute of Education Libraries as at 31st July, 1968*. Newcastle. Oriel Press. upon Tyne, 1968. 217 pp.
- Unesco. Department de l'Avancement de l'Education. *Service cooperatif de resúmes analytiques de publications relatives a l'Education*. (S. l.) 1. vol. 1969. 22 cm.—C 116/1.
- CONFERENCIAS
- BEREDAY, George Z. F.: International Conference on the world Crisis in Education. Williamsburg, Virginia, 5-9 octubre 1967. *Sistemas escolares y la crisis educativa: una sinopsis comparativa*. Paris. International Institute Planning. Washington, Institute of Modern Languages, 1967. 27 pp. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 163/15.
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. XXVIII. 1965. Genève. *Conférence Internationale de l'Instruction publique, XXVIII, session 1965*. Paris-Genève. B. I. E. Unesco. 1965. 198 páginas. 28 cm.—1.187.
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. XXIX. 1966. Paris-Genève. Unesco. Genève. B. I. E. (S. a. 1967?). 3 vols. 24 centímetros.—1.185 (1-3).
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. XXX. 1966. Paris-Genève. Unesco. Genève. B. I. E. (S. a. 1967?). 3 vols. 24 centímetros.—1.186 (1-3).
- Conférence Internationale de l'Instruction Publique. XXXI. 1968. Genève. *Compte rendu analytique*. Genève. Bureau International d'Education. Paris. Unesco. 1968. 186 pp. 24 cm.—597.
- Conférence des Ministres Européens de l'Education. VI. 1969. Versailles. 20-22 de mayo... *L'Education pour tous*. Rapport de synthèse sur les activités de l'OCDE et leurs incidences d'ordre politique (s. l.). 1969. VIII + 87 pp. 26,5 cm.—C 57/502.
- Conférence des Ministres Européens de l'Education. VI. 1967. Athènes. *Annexe au rapport présenté par le Secretariat* (S. l., s. a. 1967?). 56 pp. 20,5 cm.—C 16/293.
- Conférence des Ministres Européens de l'Education. VI. 1968. Versailles. *Sixième Conférence des Ministres Européens de l'Education*. Comité des Hauts Fonctionnaires (Versailles, 3-4 de octubre de 1968). Strasbourg, 1969. 15 pp. 27 cm.—C 57/504.
- Conférence des Ministres Européens de l'Education. VI. *Sixième Conférence des Ministres Européens de l'Education*. Versailles, 20-22 de mayo de 1969. Comité des Hauts Fonctionnaires (Versailles, lunes 19 y viernes 23 de mayo de 1969). Projet rapport. Strasbourg, 1969. 12 pp. 27 cm.—C 138/10.
- Conférence of European Ministers of Education. Versailles, 20-22 de mayo de 1969. *Six Conference of European Ministers of Education*. Versailles, 20-22 de mayo de 1969. Strasbourg, 1969, 13 pp. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 117/12.
- Conférence des Ministres Européens de l'Education. Strasbourg, 1970. Comité des Hauts Fonctionnaires. Strasbourg, 19 de enero de 1970. Projet de rapport. Strasbourg, 1970. 6 + III + 3 pp. 27 cm.—C 212/4.
- Conférence des Ministres Européens de l'Education. Strasbourg, 1970. *Origine et structures de la Conférence des Ministres Européens de l'Education*. Document d'information préparé par le Secrétariat de la Conférence et la Direction des Affaires Juridiques. Strasbourg, 1970. 13+8 pp. 27 centímetros.—C 210/1.
- Conférence Internationale de la Enseñanza Pública. XXIX. 1966. Genève. *La enseñanza pública en la Unión Soviética, 1965-1966*. Moscú, 1966. 62 pp. + 1 h. 21 cm. C 146/25.
- Conseil de l'Europe. *Sixième Conférence des Ministres Européens de l'Education*. Versailles, 20-22 de mayo de 1969. Strasbourg, 1969. 18 pp. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 141/14.
- Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs. XXXVI. Lausanne. *Congress International de la FIAI Copenhague*, del 25 al 28 de julio de 1967. *Sommaire*. Lausanne, 1967. 23 pp. 29 cm. (tirado a multicopista).—C 223/21.
- HUSÉN, Torsten: International Conference on the World Crisis in Education. Williamsburg, Virginia, 5-9 de octubre de 1967. *La estructura escolar y la utilización de talentos*. Paris. International Institute for Educational Planning. Washington. Institute of Modern Languages. 1967. 43 pp. 28 cm. (tirado a multicopista).—C 163/16.
- OCDE. Comité du Personnel Scientifique et Technique. *Sixième Conférence des Ministres Européens de l'Education: Resolutions*. C 189/1.
- OCDE. Directorate for Scientific Affairs. Committee for Scientific and Technical Personnel. *Conference on Policies for Educational growth. Educational growth enquiry*. Paris, 1969. 12 pp. 29,5 cm. (tirado a multicopista).—C 186/7.
- OCDE. *Conférence sur les Politiques d'Expansion de l'Enseignement*. Paris, 1970.—189/1.
- ODECA (Organización de Estados Centroamericanos). *Sexta reunión ordinaria del Consejo Cultural y Educativo de la ODECA*. Ministerio de Educación. Panamá. 1969. 5 vols. 28 cm. (copia en Xerox).—876 (1-5).
- QUICK, Heimen G.: International Conference on the World Crisis in Education. Williamsburg, Virginia, 5-9 de octubre de 1967. *Cooperación internacional para fortalecer la educación*. Paris. International Institute for Educational Planning. Washington. Institute of Modern Languages. 1957. 25 pp. 28 cm. (tirado a multicopista).—C 163/17.
- White House Conference on Edu-

cation. Washington, D. C., julio de 1965. *Contemporary issue in American education*. Consultants papers prepared for use at the white House Conference on Education, 20-21 de julio de 1965. Washington, D. C. Office of Education, Washington, D. C., 1965. 158 pp.

## DESARROLLO

ADISESHIAH, Malcolm S.: *Education et croissance économique...* Directeur général adjoint. Pour le premier stage d'études national sur la planification de l'Education, Seinäjoki (Helsinki) 12 juin 1967. Paris, Unesco, 1967. 25 pp. 27 cm.—C 70/15.

ADISESHIAH, Malcolm S.: *L'education et la culture au service du développement...* Directeur général adjoint. Allocution prononcée à la Conférence générale de 1968 du Conseil International des Agences bénévoles, Genève, Kensington Close Hotel. Londres, 4 de junio de 1968. Paris, Unesco, 1968. 16 pp. + 2 h. 27 cm.—C 70/16.

ASHER, Robert E., y otros: *Development of the Emerging Countries*. An Agenda for Research... Washington, D. C., The Brookings Institution, 1968. XI + 259 pp. 23 cm.—787.

ANDERSON, C. Arnold (ed.), y May Jean BOWMAN: *Education and Economic Development*. Chicago, Aldine Publishing Co., 1965. X + 436 pp. 24 cm.—173.

Aspectos. *Aspectos económicos de la Educación*. John Vaizey y otros. Buenos Aires, Solar/Hachette, 1968. 155 pp. + 2 h. 20 cm. 507.

BIDLE, William W., y J. LOUREIDE: *The Community Development Process*. The Rediscovery of Local Initiative... New York-London, Holt, Rinehart and Inston, Inc., 1966. XIV + 334 pp. 21,5 cm.—62.

BURGESS, Tyrrel; Richard LAYARD y Pitambar PANT: *Manpower Educational Development in India 1961-1968*. Edimburg y London, Oliver and Boyd, 1968. XII + 89 páginas. 25 cm.—210.

Career. *Career Development*. Arthur Maynard Kroll, y otros. Growth and crisis. New York-Toronto, John Wiley & Sons, Inc. X + 262 pp. 23,5 cm.—2.270.

CURLE, Adam: *Educational Problems of Developing Societies*. With case studies of Ghana and Pakistan. New York-London, Praeger Publishers, 1969. IX + 170 páginas + 1 h. 24 cm.—2.037.

ELAM, Stanley, y William P. MACLURE: *Educational Requirements*

for the 1970's. An interdisciplinary Approach. New York-London, Edited by Frederick A. Praeger, Publishers, 1967. VII + 266 páginas. 21,5 cm.—143.

GOLLIN, Albert E.: *Education for National Development*. Effects of U.S. Technical Training Programs. New York-London, Praeger Publishers, 1969. XVIII + 280 páginas + 1 h. 24 cm.—2.697.

HARBISON, Frederick: *La formation, clé du Développement*. Les stratégies du développement des ressources humaines. Charles A. Myers. Traduit par Dominique Vignaux. Paris, Les Editions Ouvrières. Edit. Economic et Humanisme, 1967. 285 pp. 21 cm.—171.

Instituto de Ciencias Sociales. Barcelona. *Educación, información y desarrollo*. Barcelona, 1967. IX + 280 pp. + 2 h. 27 cm.—1.779.

LE THANH KHOI: *L'industrie de l'enseignement*. Paris, Les Editions de Minuit, 1967. 419 pp. 21 cm.—170.

LUI, Bangnee Alfred: *Estimación de la futura matrícula escolar en los países en desarrollo*. Paris, Unesco, 1969. VI + 132 pp. 27 cm. C 170/17.

OCDE. Comité du Personnel Scientifique et Technique. Groupe de Travail sur le Développement de l'Education dans les Pays Méditerranéens. *Problèmes posés par le développement de l'enseignement et de la formation techniques, dans les pays du P. R. M.* Paris, 1968. 25 pp. 29,5 cm. (tirado a multicopista).—C 18/329.

ONU. Economic Commission for Latin America. *Education, Human Resources and Development in Latin America*. New York, 1968. VIII + 249 pp. 23 cm.—725.

SHIELDS, James J.: *La educación en el desarrollo de la comunidad*. Su función en la asistencia técnica. Centro Regional de Ayuda Técnica. Agencia para el Desarrollo Internacional (A. I. D.) México-Buenos Aires, 1969. 165 pp. + 1 h. 19,5 cm.—2.352.

TIBBETS, John: *Teaching in the Developing Nations*. A guide for educators. Belmont, Merle Akesson y Marvin Silverman. California, Wadsworth Publishing, Co., Ins. 1968. XI + 210 pp. con grab. 23 cm.—356.

Unesco. Rapport final. *Conférence sur l'éducation et la formation scientifique et technique dans leurs rapports avec le développement en Afrique*. Nairobi, 16-17 de julio de 1968. Paris, Unesco, 1968. 83 pp. 27 cm. Conferencia organizada conjuntamente por la Unesco y Organización de la Unidad Africana.—C 2/45.

## ESTADISTICA

B. I. E. *Quelques aspects du mouvement éducatif...* Etude comparée extrait de l'Annuaire international de l'Education. Genève, 1964-1967. 2 fascs. 24 cm. Comprende: 1964-65 y 1965-66.—C 96/7 (1-2).

Francia. Ministère de l'Education Nationale. Service Central des Statistiques et de la Conjoncture. *Statistiques des enseignements. Tableaux et informations*. Paris, Institut Pédagogique National, S. a., 1909?, 3 fascs. 27 cm. C 103/5 (1-3).

Institut Pédagogique National. Service Central des Statistiques et de la Conjoncture. Paris. *L'Education nationale, en chiffres*. Paris, 1969. 36 pp. 17,5 cm.—C 175/16.

Irak Central Bureau of Statistics. Section of Research and Publicity. *Statistical Abstract 1965* (resumen estadístico 1965). Bagdad, 1966. 455 pp. (ejemplar bilingüe en inglés y árabe).—C 104/9.

KENDALL, W. L.: *Les statistiques de l'Education dans les pays en voie de développement*. Comment les rassembler et les présenter. Paris, Unesco, 1968. 100 pp. 27 cm. Rapports et études statistiques.—C 9/164.

KENDALL, W. L.: *Statistics of Education in Developing Countries*. An introduction to their collection and presentation. Unesco. Paris, 1968. 85 pp. con grab. 27 centímetros. Rapports et études statistiques.—C 15/281.

MEYER, Donald L.: *Las estadísticas en la educación*. Traducción de Enrique Molina de Vedia. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1968. 138 p. + 2 h. 22 cm.—585.

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. *Datos y cifras de la enseñanza en España*. Madrid, 1967-1968. 2 vols. 19 cm.—1.985 (1-2).

Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. *Datos y cifras de la enseñanza en España*. 1969. Tomo I. Estadísticas. Madrid, 1969. 159 p. + 2 graf. pleg. 18,5 cm.—1.442.

STONE Richard.: *Les statistiques de l'enseignement et leurs relations avec les systèmes de comptes socio-démographiques et de comptes économiques* (S. 1.). Commission de Statistique et Commission Economique pour l'Europe. Conférence des Statistiques Européens. Groupe de travail des Statistiques de l'Enseignement (conjointement avec l'Unesco et l'OIT). Unesco, 1969. 131 pp. 28 cm. (tirado a multicopista).—C 171/12.

Unesco. *Annuaire Statistique 1968*.



Paris, 1969. 1 vol. + 1 foll. 27 cm. 2.085.  
Unesco. *L'éducation dans le monde*. 4 vols. Contiene: vol. I: «Organisation et statistiques»; vol. II: «L'Enseignement du premier degré»; vol. III: «L'Enseignement du second degré», y vol. IV: «L'Enseignement supérieur». París, 1955-1967. 26 cm.—1.078 (1-4).

## HISTORIA

ABBAGNANO, N.: *Historia de la pedagogía*. A. Visalberghi. Traducción de Jorge Hernández Campos. Fondo de Cultura Económica. México, 1969. 709 pp. + 1 h. 23.5 centímetros.—2.706.  
ALT, Robert: *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte*. Band 2. Von der Französischen Revolution bis zum Beginn der Grossen Sozialistischen Oktoberrevolution. Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlín, 1965. 658 pp.  
ARMYTAGE, W. H. G.: *The American Influence on English Education*. London, Routledge and Kegan Paul; New York, Humanities Press, 1967. 118 pp. (The Students Library of Education.)  
ARMYTAGE, W. H. G.: *The German Influence on English Education*. London, Routledge & Kegan Paul; New York, Humanities Press, 1969. 131 pp.  
ARMYTAGE, W. H. G.: *The Russian Influence on English Education*. London, Routledge & Kegan Paul; New York, Humanities Press, 1969. XII + 137 pp. 19 cm. The Students Library of Education.—1.577.  
AUDET, Louis-Philippe: *Histoire de l'éducation au Québec*. Cahier numéro 1. L'organisation scolaire sous le régime français, 1608-1760. Montreal (Canadá). Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1966. 64 p.  
BARNARD, H. C.: *The French Tradition in Education*. Ramus to Mme. Necker de Saussure. At the University Press. Cambridge, 1970. X + 319 p. 21,5 cm.—2.775.  
BECK, Robert Holmes: *A social History of Education*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1965. 149 p. (Foundations of education series.)  
BINDER, Frederick M.: *Education in the History of Western Civilization*. Selected Readings London, The Macmillan Co. Collier-Macmillan Ltd., 1970. X + 390 p. 23,5 cm.—2.360.  
BONE, Thomas R. (ed.): *Studies in the History of Scottish Education, 1872-1939*. London, 1967. 320 p.  
BLISHEN, Edward (ed.): *Blond's*

*Encyclopaedia of Education*. London, Blond, Educational, 1969. 882 p.

CALO, Giovanni: *Pedagogia del Risorgimento*. Firenze, Sansoni Editore, 1965. 732 p.

CODIGNOLA, Ernesto: *Historia de la educación y de la pedagogía*. Traducción y adaptación de Manuel Horacio Solari. Prólogo de Juan Mantovani. Buenos Aires-Barcelona, Libr. El Ateneo, 1969. 321 p. + 3 h. 19,5 cm.—1.380.

LAWSON, John: *Mediaeval Education and the Reformation*. London, Routledge and Kegan Paul; New York, Humanities Press, 1967. 114 p. (The Students Library of Education.)

MACLURE, J. Stuart: *Educational Documents*. England and Wales, 1816-1963. London, Chapman & Hall, 1965. 307 p.

MUSGRAVE, P. W.: *Society and Education in England since 1800*. London, Methuen, 1968. VII + 152 p. 19 cm.—1.1568.

MYERS, Edwards D.: *La educación en la perspectiva de la historia*, con un capítulo final de Arnold J. Toynbee. Traducción al español de Florentino M. Torner. México, Fondo de Cultura Económica, 1966. 500 p. + 1 h. 17 cm. (Breviarios del Fondo de Cultura Económica), 188.—408.

PIAGET, Jean: *Education et instruction depuis 1935*. Mise a jour du tome XV, «Education et instruction», de l'Encyclopédie Française. París, Société Nouvelle de l'Encyclopédie Française Librairie Larousse, 1965. 49 pp.

POIGNANT, Raymond: *Education and Development in Western Europe, the United States and the U. S. S. R.* A comparative study. Originally published in French. New York, Teachers College Press. Teachers College Columbia University, 1969. 329 pp.

PROST, Antoine: *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*. París, Librairie Armand Colin, 1968. 524 p.

RUDY, Willis: *Schools in an Age of Mass Culture*. An exploration of selected themes in the history of twentieth-century American education. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1965. 374 pp.

SELLECK, R. J. W.: *The New Education 1870-1914*. London, Sir Isaac Pitman & Sons Ltd, 1968. XIII + 374 p. 23,5 cm.—169.

SIMON, Brian: *Education and the Labour Movement, 1870-1920*. London, Lawrence & Wishart, 1965. 387 p. (Studies in the History of Education.)

SIMON, Joan: *Education and Society in Tudor England*. Cambrid-

ge, At the University Press, 1966. 451 p.

STUART, W. A. C.: *The Educational Innovators, 1750-1880*. W. A. C. Stuart, W. P. Mac-Cann, London, 1967. 370 p.

TURIN, Ivonne: *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Liberalismo y tradición. Trad. del francés por Josefa Hernández Alfonso. Madrid, 1967. 380 p.

ULICH, Robert: *The Education of Nations*. A comparison in historical perspective. Rev. ed. Cambridge (Massachusetts), 1967. 365 p.

ZANI, Lucia: *La Scienza dell'Educazione*. Il problema pedagogico attraverso i tempi. Storia della pedagogia per gli Istituti Tecnici Femminili e le Scuole Magistrali. Milano, Fratelli Fabbri Editori, 1964. 348 p.

## SOCIEDAD

ADISESHIAH, Malcolm, S.: *L'Education des adultes pour la démocratie parlementaire*. Directeur général adjoint de l'Unesco. Colloque national de l'Indian Adult Education Association. Pondichery, 26 de diciembre de 1968. París, Unesco, 1968. 15 p. 27 cm.—C 70/14.

BRAMELD, Theodore: *La educación como poder*. Versión española de Juan Bosco Auriolles Guevara. Mexico, Edit. F. Trillas, S. A., 1967. 189 p. + 1 h. 21 cm.—506.

BREMBECK, Cole S. (Edit.): *Social Foundations of Education: A Book of Readings*. Edited by Cole S. Brembeck and Marvin Gandstaff. New York-Toronto, John Wiley & Sons Inc., 1959. X + 401 p. 23 cm.—1.360.

Centro de Estudios Educativos. México, D. F. *Un debate simulado sobre la solución de los problemas educativos de los grupos menos favorecidos*. México, D. F., 1969. 14 p. + 1 h. 22,5 cm.—C 181/6.

CORREA, Héctor: «The Psychological and Social Variables Determining Education». *Socio-Economic Planning Science*. Oxford-París, Pergamon Press (S. a.). Vol. 2. 439-454 p. 24,5 cm.—C 154/12.

DE COSTER, Sylvain: *Essais sur la régression sociale virtuelle et l'enseignement*, avec la collaboration de J. Burniaux-Tailleu. Bruxelles, Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre, 1967. 226 p. 24 cm.—2.748.

ENTWISTLE, Harold: *Education, Work and Leisure*. London, Routledge & Kegan Paul; New York, Humanities Press, 1970. VIII + 119 p. 18,5 cm.—2.723.

EUSSE Hoyos, Gerardo: *La educa-*

ción como inversión nacional. Buenos Aires. Instituto Argentino de Cultura Hispánica, 1968. 15 p. (Reproducción mecánica de un original mecanografiado).—C 87/8.

Federación Española de Religiosos de Enseñanza. *La democratización de la enseñanza*. Madrid, 1968. 255 p. + 1 lám. 23,5 cm.—1.727.

GUINCHAT, Claire: *Equipements socio-culturels*. Confrontation des Pays-Bas (mai 1970). Le développement culturel et les équipements culturels en France. Etude bibliographique (1959-1969). Strasbourg, 1969. 71 p. 27 cm.—C 181/4.

HODGKINSON, Harold L.: *Education, Interaction and Social Change*. Englewood, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1967. XXII+228 p. 23,5 cm.—1.832.

WATTS, D. C.: *Environmental Studies*. London, Routledge & Kegan Paul, 1969. X + 117 p. 18,5 cm. (Students Library of Education). 1.575.

## PAISES

### AFGANISTAN

Afganistan. Ministry of Education. *Report on Education Development in 1965-66 presented at the XXIXth session on the International Conference on Public Education*. Genève, July de 1966. 11 p. + 2 h. 28 cm. (tirado a multicopista).—C 158/11.

Afganistan. Ministry of Education. *Report on Educational Development in 1967-68 presented at the XXXIth session of the International Conference on Public Education*. Genève, July de 1967 (S. 1.) 1967. 4 p. + 4 h. 33 cm. (tirado a multicopista).—C 150/10.

### AFRICA

CASTLE, E. B.: *Growing up in East Africa*. London, Nairobi, etc. Oxford University Press, 1966. 272 p.

GREENOUGH, Richard: *Perspectives africaines. Les progrès de l'Education*. Paris, Unesco, 1966. 117 p.

ROSE, Brian (ed.): *Education in Southern Africa*. Johannesburg-London, Collier-Macmillan Ltd., 1970. XII + 321 p. 21,5 cm.—2.304.

SASNETT, Martena Tenney: *Educational Systems in Africa*. Interpretations for use of academic credentials, Martena Temey Sasnett and Fuez Sepmeyer. Berkeley & Los Angeles, University of California Press, 1966. XLIV + 1.550 p.

### ALEMANIA

ARNTZ, Helmut: *Enseñanza. Educación. Ciencia*. 5.ª ed. Berlin, Oficina de Prensa e Información del Gobierno Federal, 1966. 58 p. (Alemania Hoy, V).—C 101/21.

KNOLL, Joachim H.: *Realidades y problemas de la enseñanza alemana*. Köln, Inter Nations. Bad Godesberg, 1967. 75 p. 24 cm.—2C/31.

SCHUEERL, Hans: *Die Gliederung des deutschen Schulwesens*. Analytische Darstellung und Gesichtspunkte zu seiner weiteren Entwicklung. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1968. 173 p.

SHULTZE, Walter: *Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Walter Shultze und Christoph Führ. Weinheim, Verlag Julius Beltz. 1966. 180 p.

### ARABIA SAUDITA

Arabia Saudita. Ministry of Education. *General Report of the Ministry of Education for the Years 1964-1965, 1965-1966, Presented by the Saudi Arabian Delegation to the Twenty Ninth International Conference Held in Geneva*, July 1963. 44 p. + 1 h. 30 cm.—C 157/18.

Arabia Saudita. Ministry of Education. *Report on Educational Developments in 1966-67, Presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education*. Geneva, 1967. (S. 1.) 1967. 1 fasc. 29,5 cm. (Texto en inglés y árabe).—C 150/22.

### ARGELIA

Argelia. Ministère de l'Education Nationale. XXIX<sup>e</sup> Conférence Internationale sur l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1966. *Rapport sur le mouvement éducatif*. Argel, 1966. 69 p. 21 cm. (Texto en francés y árabe).—C 157/16.

Argelia. Ministère de l'Education Nationale. XXX<sup>e</sup> Conférence Internationale sur l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1967. *Rapport sur le mouvement éducatif* (S. 1.) 1967. 50 p. 21 cm. (Texto en francés y árabe).—C 250/16.

### ARGENTINA

Argentina. Centro Nacional de Documentación e Información Educativa. *Planeamiento y desarrollo de la acción de gobierno*. Directiva. Buenos Aires, C. N. D. I. E., 1968. 19 p.+1 h. 19,5 cm. (Serie Divulgación XXIV).—C 1/19.

Argentina. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. *Movimiento educativo en la República Argentina durante el año 1966*. XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Buenos Aires, 1967. 58 p. + 2 h. 26 cm.—C 150/19.

OCDE. *Education, ressources humaines et développement en Argentine*. Paris, 1967. 490 p. + 1 h. 24 cm.—1.353.

OCDE. *Education, ressources humaines et développement en Argentine. Problèmes méthodologiques et données statistiques*. Paris, 1968. 300 p. + 1 h. 24 cm.—1.352.

### ASIA

Education. *Education et développement dans le Sud-est de l'Asie*. Colloque tenu à Bruxelles les 19, 20 et 21 avril 1966. Bruxelles, Editions et l'Institut de Sociologie. Université Libre, 1967. 236 p. 24 cm. (Collection du Centre d'Etude du Sud-Est Asiatique, 5). (Texto en francés e inglés).—2.745.

Institut de Sociologie. Centre d'Etude du Sud-Est Asiatique. Bruxelles. *Education et développement dans le Sud-Est de l'Asie*. Colloque tenu à Bruxelles les 19, 20 et 21 avril 1966. Bruxelles, 1967. 236 p. (Texto en francés e inglés.)

Unesco. Regional Office for Education in Asia. *Directory of Educational Research Institutions in the Asian Region*. Bangkok, 1967. 261 p. (Texto en inglés y francés.)

### AUSTRALIA

Australia. Commonwealth Office of Education. *Education in Australia*. Nort Sydney, Commonwealth Office of Education, 1965. 33 p. 21 cm.—C 111/9.

Australia Commonwealth Office of Education. *Education in Australia Development During 1965*. Report presented at the XXIXth International Conference on Public Education. Genève, July, 1966. (S. 1.) 1966. 17 p. 26,5 (tirado a multicopista).—C 158/10.

Australia. Department of Education and Science. *Report on Educational Developments in 1966-67 Presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education*. Genève, July, 1967 (S. 1.) 1967. 14 p. 24 cm.—C 150/16.

PARTRIDGE, P. H.: *Society, Schools and Progress in Australia*. Oxford, New York, 1968. 246 p.

## AUSTRIA

Austria. Bundesministerium für Unterricht. *Erneueres Österreich — Erneuerte Erziehung 200 Jahre Unterrichtsverwaltung*. Wien Österreichsverwaltung, 1968. 81 p. gr. 32 cm.—C 93/19.

Austria. Bundesministerium für Unterricht. *Österreichischer Bildungsbericht*. Wien, 1965. XVI + 228 p. + 16 map. 29,5 cm.—1.133.

Austria. Ministère Federal de l'Instruction Publique. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-66*, présenté à la XXIX<sup>e</sup> Conférence internationale de l'Instruction Publique, Genève, juillet, 1966. Rapport annuel 1965-1966. (S. l.) 1966. 67 p. 29 cm. (tirado a multicopista. Texto en alemán, inglés y francés).—C 157/1.

Austria. Ministère Federal Autrichien de l'Instruction Publique. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1966-1967*, présenté à la XXX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, juillet, 1967 (S. l.) 1967. 118 p. 29 cm.—1.429.

Institut Pédagogique National. Paris. *L'Enseignement en Autriche*. Paris, 1965. 43 p. + I-IV h. 23 cm. (Memoires et Documents Scolaires. Brochure n.º 23 MS.).—C 121/4.

## BELGICA

Bélgica. Ministère de l'Education Nationale. *Rapport succinct du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture sur le mouvement éducatif pendant l'année scolaire 1965-1966 (Avril 1965 à avril 1966)*. XXIX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Julio 1966. (S. l.) 1966. 37 p. 30 cm. (tirado a multicopista).—C 160/4.

Bélgica. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture. *Rapport succinct du Ministère de l'Education Nationale et de la Culture sur le mouvement éducatif pendant l'année scolaire 1966-67 (Avril 1966 à avril 1967)*. XXX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, juillet, 1967 (S. l.) 1967. 43 p. 29,5 cm.—C 157/22.

## BOLIVIA

Bolivia. *Bolivian Education*. (S. l.) (S. a. 1966?). 4 p. Fotocopia. 27,5 cm.—C 116/11.

## BRASIL

Brasil. Ministerio de Educação e Cultura. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais. Unesco

(B. I. E.). *Educational Activities During the School Year 1965-1966*. (S. l.) 1966. 15 p. + 1 h. 33 cm. (tirado a multicopista).—C 158/8.

## BULGARIA

Bulgaria. Ministère de l'Instruction Publique. *L'Instruction publique en République Populaire de Bulgarie pendant l'année scolaire 1966-67*. Rapport présenté à la XXX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, juillet, 1967. Sofia, 1967. 87 p. 20 cm.—C 137/14.

## CAMERUN

Camerun. Ministère de l'Education de la Jeunesse et de la Culture. Secretariat d'Etat à l'Enseignement. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1966-1967*, présenté à la XXX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, 6-15 juillet 1967. (S. l.) 1967. 17 p. 26 cm.—C 150/9.

## CANADA

Audet, Louis-Philippe: *Le système scolaire du Québec*. Organisation et fonctionnement. Louis-Philippe Audet et Armand Gauthier. Montreal. Libraire Beauchemin. 1967. 235 p.

Canadá. Ministère de l'Education. *Rapport sur les développements dans l'enseignement 1965-66*, présenté au XXIX<sup>e</sup> Congrès International sur l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1966. (S. l.) 32 p. 23 cm. (Texto en francés e inglés).—C 160/10.

Canadá. Ministère de l'Education. *Rapport sur les développements dans l'enseignement 1966-1967*, présenté au XXX<sup>e</sup> Congrès International sur l'Instruction Publique. Genève, 6 au 15 Juillet, 1967. (S. l.) 1967. 32 p. 23 cm. (texto en francés e inglés).—C 151/25.

HARRIS, Robin S.: *Quiet Evolution*. A study of the educational system of Ontario, 1967. 168 p.

## CEILAN

Ceílán. Ministry of Education. *Report of Educational Progress in 1965-66 presented at the Twenty-ninth Session of the International Conference on Public Education 7th to 16th July 1966*, Genève. (S. l.) 1966. 5 p. 33 cm.—C 160/9.

Ceílán. Ministry of Education. *Report of Educational progress in 1966-67 at the 30th Session of the*

*International Conference on Public Education. 6th of July to 15th 1967*, Genève. (S. l.) 1967. 7 p. + 2 h. 33 cm. (tirado a multicopista).—C 154/2.

## CENTROAMERICA

SOTO BLANCO, Ovidio: *La educación en Centroamérica*. San Salvador. Secretaría General de la Organización de Estados Americanos, 1968. (IV + 124 p. + 1 h. 21 cm. (Serie monografías técnicas).—714.

## CONGO

Congo (Brazzaville). Ministère de l'Education Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif au Congo en 1965-66 présenté à la vingt neuvième session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique*. Genève, Juillet 1966. (S. l.) 1966. 8 p. 31 cm. (tirado a multicopista).—C 158/9.

Congo (Brazzaville). Ministère de l'Education Nationale, de la Culture et des Arts. *Rapport sur le mouvement éducatif au Congo en 1966-67*, présenté à la Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, Juillet 1967. (S. l. Brazzaville?). Centre National de Recherche Pédagogique. 1967. 1 fasc. 31 cm. (tirado a multicopista).—C 150/17.

Congo. República Democrática. Ministère de l'Education Nationale et des Affaires Culturelles. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-66 présenté à la XXIX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique à Genève*. Kinshasa-Kalina, 1966. 15 p. 30 cm. (tirado a multicopista).—C 157/8.

GEORGE, Betty: *Educational Developments in the Congo (Leopoldville)*. Washington, D. C., U. S., Office of Education, 1966. 196 p.

## COREA

Corea. Ministry of Education. *Educational Developments in 1965-1966 presented at the XXIXth International Conference on Public Education*, Genève, July, 1966. (S. l.) 1966. 11 p. 21 cm.—C 160/7.

Corea. Ministry of Education. *Report on Educational Developments in 1966-1967 presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education*. Genève, July 1967. (S. l.) 1967. 11 p. 24 cm.—C 150/7.

## CUBA

Cuba. Ministerio de Educación. *Informe a la XXIX Conferencia Internacional de Instrucción Pú-*

- blica convocada por la OIE y la Unesco. Ginebra (Suiza), 7 al 16 de julio de 1966. La Habana, 1966. 88 p. 4 h. 20,5 cm.—C 157/7.
- Cuba. Ministry of Education. Report of the XXX International Conference of Public Instruction convened by the OIE and the Unesco, Genève (Switzerland), 6-15 of July, 1967. La Habana, 1967. 83 p.+2 h. 22 cm.—C 137/17.
- CHAD**
- Chad. Ministère de l'Éducation Nationale. Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-66, présenté à la XXIX Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique à Genève le 7 Juillet 1966. (S.1.) 1966. 4 p.+1 h. 27 cm.—C 137/6.
- CHECOSLOVAQUIA**
- Checoslovaquia. Ministère de l'Éducation et de la Culture. Rapport sur l'enseignement en République Socialiste Tchecoslovaque dans l'année scolaire 1965-66. Praga, 1966. 32 p.+3 h. 21 cm.—C 157/9.
- Checoslovaquia. Ministerio de Educación. Movimiento educativo en 1966-1967. XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública. (S.1.) 1967. 1 fasc. 29 cm. (Tirado a multcopista. Texto en inglés, francés, ruso y español).—C 149/2.
- CHILE**
- GILL, Clark C.: *Education and Social Change in Chile*. Washington, D. C., U. S. Office of Education. 1966. 143 p.
- CHINA NACIONALISTA**
- China. Ministry of Education. Unesco. B. I. E. *Twenty-ninth International Conference on Public Education. Report on Educational Development of the Republic of China, 1965-66, July 1966*. (S.1.) 1966. 11 p. 31 cm. (tirado a multcopista).—C 160/8.
- China. Ministry of Education. Unesco. B. I. E. *Report on the Educational Development of the Republic of China, 1966-1967*. Thirtieth International Conference on Public Education. (S.1.) 1967, 21 p. 23 cm.—C 157/20.
- CHINA COMUNISTA**
- FRASER, Stewart (Comp. & ed.): *Chinese Communist Education*. Records of the first decade. New York. John Wiley, 1965, 1966. 542. p.
- PRICE, R. F.: *Education in Communist China*. London. Routledge & Kegan Paul. 1970. XIX+308 p. 22 cm.—2.496.
- CHIPRE**
- Chipre. Ministry of Education. Report on Educational Developments in 1966-1967, Presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1967. Nicosia, 1967. 8 p. 26 cm. (tirado a multcopista).—C 157/23.
- DINAMARCA**
- BRICKMAN, William W.: *Denmark's Educational System and Problems*. Washington, U. S., Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. 1967. 42 p. 23 cm.—C 89/2.
- ESCANDINAVIA**
- DIXON, Willis: *Society, Schools and Progress in Scandinavia*. Oxford. Pergamon Press, 1965. 193 p. (The Commonwealth and International Library. Education and educational research.)
- TRICHAUD, Lucien: *L'Éducation populaire en Europe. 2 Scandinavie*. Paris. Les Edition Ouvrières. 1969. 367 p. 18,5 cm.—1.571.
- ESPAÑA**
- Comisión Episcopal de Enseñanza y Educación Religiosa. *La Iglesia y la educación en España, hoy*. Conferencia del Episcopado Español. Madrid, 1969. X+121 páginas+1 h. 18 cm.—589.
- Comité Internacional para la Reforma de la Educación en España. *Informe final*. Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. 1969, 16 p. 27,5 centímetros.—C 166/10.
- DOHERTY, Ellen M.: *Education in Spain*. Educational data... in collaboration with George A. Male. Washington D. C., U. S., Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. 1966. 36 p. 23 cm.—C 146/14.
- IGLESIAS SELGAS, Carlos: «El "Libro Blanco", la primera revolución social y cultural de la enseñanza en España». *Revista Tiempo Nuevo*, núm. 91, 1 de abril. Madrid, 1969; p. 14-21. 27 cm.—C 86/14.
- IGLESIAS SELGAS, Carlos: *Objetivos de la política de educación*. Sindicato Nacional de Enseñanza. Madrid, 1968. 118 p. 20,5 cm.—48.
- Instituto de Ciencias de la Educación. *Memoria informativa*. Pamplona. Universidad de Navarra. 1969. 8 h. 22 cm.—C 84/13.
- MAZZETTI, Roberto: *Società e educazione nella Spagna contemporanea*. Firenze. La Nuova Italia Editrice. 1966. 117 p. (Educatore antichi e moderni, 203.)
- Ministerio de Educación y Ciencia. *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid, 1969. 245 p.+4 h. 27,5 cm.—368.
- Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría General Técnica. *España: El movimiento educativo durante el año escolar 1966-1967*. Informe a la XXX Conferencia Internacional de Educación. Unesco. B. I. E. Ginebra, julio de 1967. Madrid, 1967. 102 pp.+3 h. pleg. 21,5 cm. (Texto en francés, inglés y español).—2.225.
- Ministerio de Educación Nacional. Secretaría General Técnica. *La educación y el primer Plan de Desarrollo, 1966*. Madrid, 1966. 65 páginas. 31,5 cm. (tirado a multcopista).—C 183/4.
- PEDRO-PONS, Agustín: «Final de etapa y nuevas perspectivas». Agustín Pedro-Pons y Pedro Laín Entralgo. *Comvivium*, núm. 29, 1969. p. 37-62.—C 160/15.
- SIGUÁN, Miguel: «La reforma de las estructuras educativas». *Comvivium*, núm. 29. 1969. p. 3-20. C 160/15.
- ESTADOS UNIDOS**
- BAYLES, Ernest E.: *Growth of American Educational Thought and Practice*. Ernest E. Bayles. Bruce L. Hood. New York, Harper & Row. 1966. 305 p.
- CALLAHAN, Raymond E.: *An Introduction to Education in American Society*. A text with readings. Foreword by George S. Counts. 2d ed. New York. Alfred A. Knopf. 1965. 467 p.
- CARTER, Harold J. (ed.): *Intellectual Foundations of American Education*. Readings & Commentary. New York. Pitman. 1965. 653 p.
- Estados Unidos. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. *El progreso de la instrucción pública en los Estados Unidos de América, 1966-67*. Washington, D. C., 1967. 59 p. grab.+1 h. 25 cm.—C 158/7.
- Estados Unidos. Department of Health, Education and Welfare. *El progreso de la instrucción pública en los Estados Unidos de América, 1967-1968*. Informe presentado por la Oficina de Educación de los Estados Unidos ante la XXXI Conferencia Internacio-

nal de Educación Pública... Ginebra (Suiza), 1-11 de julio de 1968. Washington, 1968. 54 p. 26 cm.—C 1/1.

FRASER, Stewart E.: *American Education in Foreign Perspectives: Twentieth Century Essays*. New York-Toronto. John Wiley & Sons, Inc. 1969. XV+525 p. 23,5 cm.—1.319.

FRYMIER, Jack R.: *Fostering Educational Change*. Columbus. Ohio. Charles E. Merrill Publishing Co. Abell & Howell Co. Columbus, Ohio, 1969. XII+200 p. 23 cm.—1.330.

GREENE, Maxine: *The Public School and the Private Vision*. A search for America in Education and literature. New York. Random House, 1965. 177 p.

KING, Edmund J.: *Society, Schools and Progress in the U. S. A.* Oxford. Pergamon Press. 1965, 241 páginas. (The Commonwealth and International Library. Education and educational research.)

National Center for Educational Research and Development. Washington, D. C. *Progress in American Education*. Washington, D. C., Department of Health, Education and Welfare. 1970. 4 h. 30 centímetros.—C 243/1.

Nock, Albert Jay: *The Theory of Education in the United States*. New York. Arno Pres & The New York Times. 1969. 7 h.+160 p. 22 cm.—2.707.

OCDE. Comité du Personnel Scientifique et Technique. *Examen des politiques d'enseignement. Recherche et développement en matière d'enseignement aux Etats-Unis*. Paris, 1969. 346 p. 29 cm. (tirado a multicopista). STP (69)9. 1.675.

THAYER, V. T., y Martin LEVIT: *The Role of the School in American Society*. Nueva York-Toronto, 1966. 589 p.

WILLERS, Georg: *Das Bildungswesen der USA Eine Gesamtdarstellung der Entwicklung bis zur Gegenwart*. München. Ehrenwirth Verlag. 1965. 229 p.

#### FILIPINAS

Filipinas. Department of Education. *Report on Educational Developments in 1965-1966 presented at the XXIXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1966*. Manila, 1966. 34 p. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 182/8.

Filipinas. Department of Education. *Report on Educational Development in 1966-1967, presented at the XXXth Session of the International Conference on Public*

*Education. Genève, July 1967*. (S.l.) 1967. 1 fasc. 29,5 cm. (tirado a multicopista).—C 150/11.

#### FINLANDIA

National Union of Finnish Students. Helsinki. *Finland and its Students*. Helsinki, 1967. 40 p. grab.+4 h. 21 cm.—C 57/508.

#### FRANCIA

Annuaire. *Annuaire de l'Education Nationale*. Publication de l'Institut Pédagogique National, Services d'édition et de vente des productions de l'Education Nationale (1968). 1.632+CXII p.

BARNARD, H. C.: *Education and the French Revolution*. Cambridge. At the University Press. 1969. 267 p.

BRUGNOT, Jack, y Albert PLENT: *Information sur l'enseignement en France et en Europe*. Premier et second degré. Paris. Les Editions Sociales Françaises. 1968, 229 p.

DRAN, Pierre: *Le guide pratique de l'enseignement en France* (structures, principes et conseils d'orientation scolaire). Verviers (Belgique). Editions Gérard. 1965. 346 p. (Bibliothèque (Marabout service, 33.)

Francia. Ministère de l'Education Nationale. *El movimiento educativo en Francia en el año 1965*. Informe presentado a la XXIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Paris. Institut Pédagogique National, 1966. 203 p. + 2 h. pleg. 24 cm. Texto en francés, inglés, ruso y español.—1.924.

Francia. Ministerio de Instrucción Pública. *El movimiento educativo en Francia en el año 1966*. Informe presentado a la XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Paris, 1967. 273 p. 24 cm. (Texto en francés, inglés, ruso y español).—1.430.

Francia. Ministerio de Educación Nacional. *El movimiento educativo en Francia durante el año 1967*. Informe presentado en la XXXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública. Paris. Institut Pédagogique National. 1968. 230 p. 24 cm. (Texto en francés, inglés, ruso y español).—2.069.

HALLS, W. D.: *Society, Schools and Progress in France*. Oxford. Pergamon Press, 1965. 194 p. (The Commonwealth and International Library. Education and educational research.)

PAPILLON, Jean: *L'école, pourquoi faire?* Paris. Bernard Grasset. 1965. 283 p.

#### GABON

Gabón. Ministère de l'Education Nationale de la Jeunesse et des Sports. *Rapport sur le développement de l'Education 1965-66, présenté a la XXIX<sup>ème</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1966*. Libreville, 1966. 13 páginas. 27 cm. (tirado a multicopista).—C 157/19.

Gabón. Ministère de l'Education Nationale et du Service Civique. *Rapport sur le développement de l'éducation 1966-1967, présenté a la XXX<sup>ème</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, Juillet 1967*. (S.l.) 1967. 18 p. 27 cm.—C 137/20.

#### GHANA

Ghana. Ministry of Education. *Report on Educational Development in 1965-66, presented at the 29th International Conference on Public Education. Geneva, July 1966*. (S.l.) 1966. 8 p.+2 h. 33 cm. (tirado a multicopista).—C 159/14.

#### GRECIA

Grecia. Ministère de l'Education Nationale et des Cultes. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-1966 présenté a la XXIX<sup>e</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1966*. Athènes. Institut Pédagogique, 1966. 24 cm. (Texto en francés, inglés y griego).—C 182/7.

#### GUAYANA

Guayana. Ministry of Education. *Report on Educational Developments in 1966-1967, presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education. Geneva, July 1967*. (S.l.) 1967. 4 p. 33 cm. (tirado a multicopista).—C 150/6.

#### HOLANDA

CUEVA Y FERNÁNDEZ DEL CAMPO, Javier de la: *Principales aspectos de las reformas de la enseñanza en los Países Bajos en el periodo de 1963-1969*. La Haya, 1969. 22 p. 32,5 cm. (tirado a multicopista).—C 156/5.

Holanda. Ministère de l'Education Nationale. *Rapport du gouvernement des Pays-Bas sur les progrès de l'enseignement en 1966/1967 présenté au 30<sup>e</sup> Congrès In-*

- ternational de l'Enseignement à Genève, Juillet 1967. La Haya, 1967. 16 p.+1 h. pleg. 29 cm.—C 151/20.
- Holanda. Ministère de l'Education et des Sciences. Servie de Documentation. *Rapport du gouvernement des Pays-Bas sur les progrès de l'Enseignement en 1965-1966*. La Haya, 1966. 24 p. 29 cm. (tirado a multicopista).—C 157/17.
- Holanda. Ministère de l'Enseignement et des Sciences. Division de Documentation. *Principaux aspects de la réforme de l'enseignement aux Pays-Bas dans le période 1963-1969*. La Haya, 1969. 17 p. 30 cm. Dofinform 248.—C 143/12.
- HUNGRIA**
- Hungria. Ministère des Affaires Culturelles. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-66 présenté à la XXIX<sup>e</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique*. Genève, Juillet 1966. Budapest, 1966. 46 p. 23,5 cm.—C 160/6.
- Hungria. Ministère des Affaires Culturelles. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1966-67 présenté à la XXX<sup>e</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique*. Genève, Juillet 1967. Budapest, 1967. 36 páginas+1 h. 23 cm. (Texto en inglés y francés).—C 154/3.
- INDIA**
- India. Ministère de l'Education. *Rapport sur le développement de l'éducation inde en 1965-1966 présenté à la XXIX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Education Publique*. Genève, Juillet 1966. Faridabad, 1966. 45 p. 24 cm.—C 157/14.
- India. Ministère de l'Education. *Rapport sur le développement de l'éducation inde en 1966-1967, présenté à la XXX<sup>e</sup> Conférence Internationale de l'Education Publique*. Genève, Juillet 1967. (S.l.) 1967. 101 p. 20 cm. (Texto en francés e inglés).—C 137/19.
- SARGENT, Sir John: *Society, Schools and Progress in India*. Oxford-Nueva York, 1968, 233 p.
- INGLATERRA**
- BARON, G.: *Society, Schools and Progres in England*. Oxford. Pergamon Press. 1965. 228 p. (The Commonwealth and International Library. Education and educational research.)
- DENT, H. C.: *British Education*. Rev. ed. London. Published for the British Council by Longmans, Green & Co. 1965. 70 p.
- Escocia. Scottish Education Department. *Education in Scotland in 1969*. A report of the Secretary State for Scotland. Presented to Parliament by the Secretary of State for Scotland by Command of Her Majesty, May 1970. Edinburgh. Her Majesty's Stationery Office. 1970. VII+104 p. 24 cm.—C 231/4.
- Inglaterra. Central Office of Information. *La educación en Gran Bretaña*. Londres, 1966. 2 h. + 98 páginas, 4 lám. 23,5 cm.—1.759.
- Inglaterra. Department of Education and Science. *Développement de l'Instruction Publique en 1965-66*. Rapport présenté à la 29<sup>ème</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1966. (S.l. Londres?) 1966. 60 p.+1 h. 24 cm. (Texto en inglés y francés).—C 157/11.
- Inglaterra. Department of Education and Science. *Développement de l'Instruction Publique en 1966-67*. Rapport présenté à la 30<sup>ème</sup> Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1967. London, 1967. 69 p. 24,5 cm. (Texto en francés e inglés).—C 146/23.
- Inglaterra. Department of Education and Science. *The Local Education Authorities*. Reports on Education, núm. 31. Oct. 1966. 2 h.—C 89/12.
- HUNTER, S. Leslie: *The Scottish Educational System*. Oxford-Nueva York. 1968. 269 p.
- JEFFESYS, M. V. C.: *The Unity of Education*. Eighth preface by W. R. Niblett. Wallinton, Surrey. Religious Education Press. 1966. 128 páginas.
- LESTER SMITH, W. O.: *Education in Great Britain*. 5th ed. London-Nueva York. etc., 1967, 167 p.
- OSBORNE, G. S.: *Change in Scottish Education*. London, 1968, 181 p.
- OSBORNE, G. S.: *Scottish and English School*. A comparative survey of the past fifty years. London. Longmans. 1966. 351 p.
- Schools, 1966. *A Directory of the Schools in Great Britain and Northern Ireland* arranged in order of their counties and towns, including statistical information regarding recognised public schools for boys, section for tutors and career training courses and schools on the continent of Europe 43d ed. London. Truman & Knightley Educational Trust. 1966. 1.072 p.
- Schools, 1968. *A Directory of the Schools in \*Great Britain and Northern Ireland* arranged in order of their counties and towns.
- 45th ed. London. The Truman & Knightley Educational Trust. 1968. 1.064 p.
- Schools, 1969. *A Directory of the Schools in Great Britain and Northern Ireland* arranged in order of their counties and towns. 46th ed. London, 1969. 1.064 p.
- SEABORNE, Malcolm: *Recent Education from Local Sources*. London, 1967. 113 p.
- SMITH, Peter: *Matthew Arnold and the Education of the New Order*. A selection of Arnolds writings on education, with an introduction and notes by Peter Smith and Geoffrey Summerfield. Cambridge. At the University Press. 1969. 259 p. 19 cm.—466.
- IRAN**
- Irán. Ministry of Education. General Department of Planning and Studies. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-66 présenté à la XXIX<sup>e</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique*, Genève, juillet 1966. Teherán. 1966. 11 p. 28 cm. (Texto en francés e inglés).—C 157/13.
- Irán. Ministry of Education. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1966-67 présenté à la XXX<sup>e</sup> Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique*, Genève, juillet. 1967. Teherán, 1967. 18 p. 29 cm.—C 150/5.
- IRLANDA**
- Irlanda. Ministry of Education. XXIXth International Conference on Public Education, Geneva, July 1966. *Brief report on the progress of education in Ireland during the year 1965/66*. (S.l.) 1966. 8 p.+2 h. 33 cm. (Tirado a multicopista).—C 160/5.
- International Conference on Public Education. Geneva, July 1967. 30th ... *Brief report on the progress of education in Ireland during the year 1966/67*. (s.l.) 1967. 6 p.+1 h. 32,5 cm. (Tirado a multicopista).—C 155/10.
- ISRAEL**
- BENTWICH, Joseph S. *Education in Israel*, London, Routledge & Kegan Paul. 1965. 204 p. (International Library of sociology and social reconstruction).
- BRAHAN, Randolph L. *Israel, A modern education system*. A report emphasizing Secondary and Teacher Education. Washington, U.S. Department of Health, Education and Welfare.

- Office of Education. 1966. 186 p. (OE-14125).—980.
- KLEINBERGER, Aharon F. *Society, schools and progress in Israel*. Oxford-Braunschweig. Pergamon Press. 1969. XV + 337 p. 19,5 cm. 1.639.
- SHLOMO, Tadmor: *Rapport présenté à la 29ème Conférence Internationale sur l'Éducation Publique, Genève, Juillet 1966*. L'évolution de l'enseignement 1965-66. Jerusalem, Israel. Ministère de l'Éducation et de la Culture. 1966. C 157/4.
- SHLOMO, Tadmor: *L'évolution de l'enseignement 1966-1967 présenté à la 30ème Conférence Internationale sur l'Éducation Publique, Genève, Juillet 1967*. Jerusalem. Ministère de l'Éducation et de la Culture. 1967. 32 p. 24 cm.—C 137/18.
- ITALIA
- Italia. Ministero della Pubblica Istruzione. *Rapport sul movimento educativo nell'1965-1966 presentato alla XXIX Conferenza Internazionale della Istruzione Pubblica. Ginevra. Luglio 1966*. Roma. Direzione Generale per gli Scambi Culturali. 1966. 177 p. 24 cm. (Texto en italiano, inglés y francés).—1.851.
- Italia. Ministère de l'Instruction Publique. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1966-67 présenté à la XXX Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, Juillet 1967*. Rome. Direzione Generale per gli Scambi Culturali. 1967. 81 p. 24 cm. (Textos en francés e inglés).—C 149/3.
- JAPON
- Association of International Education. Japon. *Education in Japan*. Tokyo, 1966. 136 p.
- KAIKO, Tokiomi: *Japanese education. Its past and present*. Tokyo, Kokusai bunka shinkokai. 1965. 123 p.
- Japón. Ministry of Education. *Educational developments in 1965-66*. Report presented at the XXIXth International Conference on Public Education, Genève, July, 1966. (s.l.) 1966. 19 p. 24 cm. (Texto en inglés y francés).—C 157/3.
- Japón. Ministère de l'Éducation. *Developpement de l'éducation en 1966-67*. Rapport présenté à la XXXe Conférence Internationale de l'Éducation Publique, Genève, Juillet, 1967 (s.l.) 1967. 26 p. 24 cm.—C 151/23.
- Japón. Ministry of Education. *Summary of the interim report submitted to the Central Council for Education by the sub-committee XXI, October 14, 1968* (Provisional Translation). 9 p. 29,5 cm. (Tirado a multicopista).—C 141/10.
- Japon. Ministry of Education. *Summary of the interim report submitted to the Central Council for Education by the sub-committee XXII. October 14, 1968*. (Provisional Translation). 11 p. 29,5 cm. (Tirado a multicopista).—C 141/9.
- Japón. Ministry of Education. Research Section. Minister's Secretariat. *Education in 1966*. Annual report of the Ministry of Education for the Year Ending March, 31, 1967. (s.l. Tokyo?) 1968. 91 p. + 3 lám.+1 h. 21 cm.—C 119/18.
- SHOJI, Masako: *Education in Japan*. Hiroshima, The International Educational Research Institute, 1966-1967. 2 vol.—951 (1-2).
- KENIA
- Kenia. Ministère de l'Éducation. *Rapport sur le développement de l'Éducation en 1966-1967 présenté à la XXXème Session de la Conférence Internationale de l'Éducation Publique, Genève-juillet 1967* (s.l.) 1967. 21 p. 29,5 cm. (Tirado a multicopista).—C 150/20.
- KUWAIT
- Kuwait. Ministry of Education. *Report on educational progress in 1965-1966 presented at the XXIXth International Conference on Public Education, Genève, July, 1966* (s.l.) 1966. 15 p. 33 cm. (Tirado a multicopista).—C 159/15.
- Kuwait. Ministry of Education. *Report on educational progress in 1966-1967 presented at the XXXth International Conference on Public Education, Genève, July 1967* (s.l.) 1967, 21 p. 34,5 centímetros (tirado a multicopista).—C 157/24.
- LAOS
- Laos. Ministère de l'Éducation Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-1966 présenté à la XXIXème Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique à Genève (Suisse). Genève 6-16 juillet 1966*. 11 p. 24 cm. (Tirado a multicopista).—C 157/2.
- LESOTHO
- Lesotho. Ministry of Education. *Report on educational develop-*
- ments in 1966-1967 presented, at the XXXth Session of the International Conference on Public Education. Genève, July, 1967 (s.l.) 1967. 8 p. 32,5 cm. (Tirado a multicopista).—C 137/21.
- LIBANO
- Libano. Ministère de l'Éducation Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-66 présenté à la XXIXe Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, Juillet 1966* (s.l.) 1966. 32 p. 24 cm. Texto en francés e inglés.—C 155/7.
- LIBERIA
- Liberia. Ministère de l'Éducation. *Un rapport sur les développements de l'éducation au cours de l'année 1965-1966 présenté à la vingtième Conférence sur l'Éducation Publique. Palais Wilson, Genève, 7-16 Juillet 1966* (s.l.) 1966. 22 p.+1 h. 27 cm. (Tirado a multicopista).—C 155/5.
- Liberia. Department of Education. *Annual Report... in the second session of the forty-sixth legislature ... October, 1967 - September, 1968* (s.l.) (Tirado a multicopista).—114 p. 27 cm.—197.
- Liberia. Department of Education. *A brief report on educational developments during the year 1966-1967 presented at the thirtieth International Conference on Public Education. Palais Wilson, Geneva 6-15 July* (s.l.) 1967. 14 p. 28 cm. (Tirado a multicopista).—C 150/2.
- LIBIA
- Libya. Ministry of Education. *Report on educational development in 1965-1966 presented to the XXIXth International Conference on Public Education, Genève, July 1966* (s.l.) 1966. 14 p. + 1 h. 25 cm. (Tirado a multicopista).—C 182/9.
- MALTA
- Malta. Ministère de l'Éducation. *Rapport sur les développements de l'Éducation en 1965-66 présenté à la Dix-neuvième session du congrès internationaux de l'enseignement publique. Genève, juillet, 1966* (s.l.) 1966. 6 p. 33 cm. (Tirado a multicopista).—C 159/18.
- MEJICO
- ORTEGA M. Fidel: *Política educativa de México*. México. Edit. Pro-

- greso, S. A. 1967. XV + 294 p. 22,5 cm.—851.
- NEPAL**
- WOOD, Hugh B.: *The development of education in Nepal*. Washington. U. S. Office on Education. 1965. 78 p.
- NICARAGUA**
- Consejo Superior Universitario Centroamericano. *El sistema educativo en Nicaragua*. Situación actual y perspectivas. Costa Rica. 1965. XXIV + 115 p. + 1 h. 27,5 cm. Número 4.—277.
- NIGERIA**
- LEWIS, L. J.: *Society, schools and progress in Nigeria*. Oxford. Pergamon Press. 1965. 159 p. (The Commonwealth and International Library. Society, schools and progress.)
- Nigeria. National Ministry of Information. Printing Division. *Report on educational progress in 1965-66 presented at the XXIXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1966*. Lagos. 1966. 10 p. 24 cm.—C 157/12.
- Nigeria. Federal Ministry of Information. Printing Division. *Report on educational progress in 1966-67 presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1967*. Lagos. 1967. 10 p. 24 cm.—C 137/26.
- Unesco. *University of Lagos college of education* (Formerly federal higher teacher training college), Lagos, Nigeria. Paris. Unesco. 1969. 34 p. 27 cm.—C 162/8.
- UKEJE, B. Onyerasara: *Education for social reconstruction*. Lagos, Macmillan & Co. 1966. 183 p.
- NORUEGA**
- HOVE, Olav: *The system of education in Norway*. Oslo. Royal Norwegian Ministry of Church and Education and Johan Grundt Tanum Forlag. 1968. 107 p. grab. 21 cm.—C 11/190.
- Noruega. State Council for Experiment in Education. *The state council for experiment in education*. Its structure and work. Oslo. Forskradet for skoleverket. 1968. 8 p. 24,5 cm.—C 11/188.
- PAKISTAN**
- Pakistan. Ministry of Education. Central Bureau of Education. *Report on the progress of education in Pakistan 1965-1966 presented at the XXIXth International Conference on Public Education, Genève, July 1966*. 14 p. 25 cm. C 182/10.
- Pakistan. Ministry of Education. Central Bureau of Education. *Report on the progress of education in Pakistan 1966-67 presented at the XXXth International Conference on Public Education, Genève, 1967* (s.l.) 1967. 18 p. 24,5 cm. C 149/4.
- PERU**
- OCDE. *Ressources humaines, education et développement économique au Pérou*. Previsión des besoins en main-d'oeuvre pour 1980 et des perspectives de développement de l'éducation. Paris. 1967. 414 p. 24 cm.—74.
- Perú. Ministerio de Educación. *La educación en el Perú*. Lima. 1969. 36 h. 27 cm. (Tirado a multicopista).—C 117/10.
- Perú. Ministerio de Educación. *Reunión con las fuerzas productoras*. (S.l. Lima?). 1969. 1 vol. 27 centímetros (tirado a multicopista).—C 117/11.
- POLONIA**
- Polonia. Ministry of Education and Higher Schools. *The development of education in the People's Republic of Poland in the schools year 1966-1967*. Report presented at the 30th International Conference on Public Education (International Bureau of Education-Unesco) Genève, July 1967. Drukarnia 1967. 63 p. 20,5 cm.—C 151/26.
- PORTUGAL**
- MACHADO, Fernando Falcal: *Possibilidades educativas em Portugal*. (Organizaçao escolar portuguesa.) Nova ed., remodelada e actualizada. Lisboa. Ministerio de Educación Nacional, Instituto de Orientaçao Profissional «Maria Luisa de Carvalho», 1966. 346 p.
- PUERTO RICO**
- LLORÉNS, Washington: *Transculturação en Puerto Rico*. San Juan. Ediciones: Academia de Artes y Ciencias de Puerto Rico. 1969. 39 páginas. 22 cm.—C 137/7.
- QUATAR**
- Quatar. Ministry of Education. *Report on educational development in 1965-1966 presented at the XXIXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1966*. Doha. 1966. 8 p.+3 h. 24,5 cm. (Texto en inglés y árabe).—C 155/8.
- Quatar. Ministry of Education. *Report on educational development in 1966-67 presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1967*. Doha. 1967. 1 fasc. 24 cm. (Texto en francés y en árabe).—C 150/18.
- REPUBLICA ARABE UNIDA**
- República Árabe Unida. Ministère de l'Éducation et des Recherches Pédagogiques. *Rapport sur l'évolution de l'éducation et de l'enseignement en République Arabe Unie au cours de l'année scolaire 1965-1966, présenté à la XXIX Conférence Internationale de l'Éducation Publique à Genève, Juillet 1966*. Le Caire. 1966. 81 páginas. 24 cm.—C 157/15.
- República Árabe Unida. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement. Centre de la documentation et des recherches pédagogiques. *Rapport sur l'évolution de l'éducation et de l'enseignement en R. A. U. au cours de l'année scolaire 1966-1967*. Le Caire. 1967. 40 p. 32,5 cm. (Tirado a multicopista).—C. 150/1.
- RUMANIA**
- Republique Socialiste Romaine. *Le mouvement éducatif dans la République Socialiste Roumaine l'année scolaire 1967-1968*. Bucarest. Editions Didactiques. 1968. 168 p. grab. 3 h. 24 cm.—83.
- Rumania. Ministerio de Enseñanza. *Desarrollo de la enseñanza en la República Socialista de Rumania en el año escolar 1965-1966*. Informe presentado en la XXIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Ginebra, julio de 1966. Bucarest 1966. 83 p. + 2 láminas. 24 cm. (Texto en francés, inglés, rumano y español).—C 182/15.
- Rumania. Ministère de l'Enseignement. *Le mouvement éducatif dans la République Socialiste de Roumanie pendant l'année scolaire 1966-1967*. Bucarest 1967. 166 páginas, grab. 24 cm.—1.548.
- RUSIA**
- COGNIOT, Georges: *Prométhée s'empare du savoir*. La Révolution d'Octobre, la culture et l'école. Préface de François Billoux. Paris, Editions Sociales. 1967. 261 p.
- Moos, Elizabeth: *Soviet education*. Achievements and goals. New



- York, National Council of American-Soviet Friendship. 1967. 127 p.
- ROSEN, Seymour M.: *Significant aspects of soviet education*. Washington D. C.—U. S. Department of Health, Education and Welfare. 1965. 23 p. 23 cm. OE-14112. Bulletin 1965, n° 15.—C 174/5.
- Rusia. Ministerio de Instrucción Pública. *La instrucción pública en la URSS durante el año escolar 1966-1967*. Informe presentado a la XXX Conferencia Internacional de la Instrucción Pública, Ginebra, 1967. 67 p. 20,5 cm. (Texto en ruso).—C 154/6.
- Rusia. Ministerio de Instrucción Pública. *Sobre la instrucción pública en la Unión Soviética en el año lectivo 1966-67*. Mockba 1967. 143 p. 20 cm. (Texto en ruso, inglés, francés y español).—C 157/21.
- Rusia. Ministerio de Instrucción Pública. *Desarrollo de la instrucción pública en la República Socialista Soviética de Ucrania en el año escolar 1965-1966*. Informe presentado a la XXIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Ginebra, julio de 1966. Kieb. 1966. 126 p. 21,5 cm. (Texto en ruso, inglés, francés y español).—C 155/4.
- Rusia. Ministerio de Instrucción Pública. *Desarrollo de la instrucción pública en la República Socialista Soviética de Ucrania en el año escolar 1966-1967*. Informe presentado a la XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Ginebra, julio de 1967. Kieb. 1967. 109 p. 21,5 cm. (Texto en ruso, inglés, francés y español).—C 152/18.
- Rusia. Ministerio de la Instrucción Pública. *Desarrollo de la instrucción pública en la URSS de Bielorrusia en el año escolar 1966-1967*. Informe presentado a la XXX Conferencia Internacional de Instrucción Pública, Ginebra, junio de 1967. Minsk, 1967. 86 p. grab. 21,5 cm. (Texto en ruso, inglés, francés y español).—C 151/19.
- SENEGAL
- Senegal. Ministère de l'Education Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1965-1966* (s.l.). 1966. 5 p. 27 cm. (Tirado a multicopista).—C 157/10.
- Senegal. Ministère de l'Education Nationale. *Rapport sur le mouve-*
- ment éducatif en 1966-1967* (s.l.). 1967. 3 p. 27 cm. (Tirado a multicopista).—C 137/23.
- SIRIA
- Siria. Ministère de l'Education. *Le mouvement éducatif en 1965-66*. Rapport présenté à la XXIXe Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, Juillet 1966. Damas (s.a.), 24 p. 2 plan. (Texto en francés e inglés).—C 98/26.
- Siria. Ministère de l'Education. *Le mouvement éducatif en 1966-67 rapport présenté à la XXXème Internationale sur l'Instruction Publique, Genève, Juillet 1967*. Damas. 1967. 23 p.+2 h. 33 cm. (Tirado a multicopista. Texto en francés e inglés).—C 158/1.
- SOMALIA
- Somalia. Ministry of Education. *Report on educational developments in 1966-1967 presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1967* (s.l.). 1967. 11 h. 33 cm. (Tirado a multicopista).—C 150/12.
- SUDAN
- Sudán. Ministry of Education. *Educational progress in Sudan 1965-66*. A brief report presented by... of the Sudan to the XIX International Conference on Public Education, Genève, July 1966 (s.l.). 1966. 1 fasc. 22,5 cm. (Texto en inglés y árabe).—C 155/3.
- Sudán. Ministry of Education. *Report presented at the XXXth Session of the International Conference on Public Education, Genève, July 1967* (s.l.). The Educational Documentation Centre. 1967. 18 p. 2 cm.—C 150/14.
- SUIZA
- Suiza. Centre d'Information en matière d'enseignement et d'éducation. XXIXe Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Geneve 1966. Suisse, le mouvement éducatif en 1965. Genève. 1966. 1 fasc. 29,5 cm. Tirado a multicopista.—C 159/19.
- Centre d'Information en Matière d'Enseignement et d'Education, Genève. XXXe Conférence Inter-
- nationale de l'Instruction Publique. Genève. 1967. Suisse, le mouvement éducatif en 1966. 1 fasc. 29,5 cm. (Tirado a multicopista).—C 155/9.
- THAILANDIA
- Thailandia. Ministry of Education. *Report on educational development in 1965-1966 presented at the XXIXth International Conference on Public Education, Genève, July 1966* (s.l.). 1966. 12 p. 25 cm. (Tirado a multicopista).—C 182/12.
- Thailandia. Ministère de l'Education. *Rapport sur le mouvement éducatif au cours de l'année scolaire 1966-1967 présente a la XXXe Conférence Internationale de l'Instruction Publique, Genève, Juillet, 1967* (s. l.). 1967. 12 p. 23,5 cm.—C 151/24.
- TANZANIA
- Tanzania, Ministry of Education. *Brief report on education development in United Republic of Tanzania during 1966*. (Only for Tanganyika.) XXXth session of the international conference on public education, Genève, Switzerland 6th-15th July, 1967 (s. l.). 4 + 1 p. 32,5 cm.—C 137/22.
- TUNEZ
- Túnez. Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif en Tunisie 1965-1966*. A l'intention de la XXIX Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève (B. I. E.), 7-16 de julio de 1966. (S. l.) 1966. 13 p. 27 cm. (Tirado a multicopista).—C 132/14.
- Túnez. Secrétariat d'Etat à l'Education Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif en Tunisie 1966-1967*. A l'intention de la XXX Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève (B. I. E., 6-15 de julio de 1967). S. l.) 1967. 15 p. 27 cm. (Tirado a multicopista).—C 150/13.
- TURQUIA
- KAZAMIAS, Andreas M.: *Education and the Quest for Modernity in Turkey*. London, George Allen & Unwin, 1966. 304 p.
- KODAMANOGLU, M. Nuri: *Education in Turkey (1923-1960)*. Transl. by

Cihat Zorlu. Istanbul, Ministry of Education, 1965. 78 p.

Turquía. Ministère de l'Éducation Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif pendant l'année scolaire 1965-1966 présenté à la vingt-neuvième Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève, 7-16 Juillet 1966.* Ankara, 1966. 21 p. + 2 h. 20,5 cm.—C 182/13.

Turquía. Ministère de l'Éducation Nationale. *Rapport sur le mouvement éducatif en 1966-1967 présenté à la XXX Session de la Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Genève,*

*Juillet 1967.* Ankara, 1967 (texto en inglés y francés).—C 158/3.

#### URUGUAY

Oficina Técnica Asesora de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza y C. I. D. E. Montevideo. *La educación en el Uruguay.* Montevideo, Universidad del Trabajo, 1966. 141 p. 24 cm.—850.

#### VENEZUELA

SISO MARTÍNEZ, J. M.: 1965. *Memoria y cuenta que el ministro de*

*Educación presenta al Congreso Nacional de la República de Venezuela en sus sesiones de 1966.* (S.l. Caracas?) 1966. 2 vols. 27 cm.—741 (1-2).

#### VIETNAM

Vietnam. Ministry of Education. XXIXth International Conference on Public Education. Geneva, July, 1966. *Progress of Education in Vietnam During the School Year 1965-1966.* (S.l.) 1966. (Texto en francés e inglés).—C 182/11.

DELCOURT, JACQUES: *Invertir en hombres. Una política educativa de cara al desarrollo*. Madrid, Ed. Razón y Fe, 1969, 338 pp. (Colección Biblioteca Fomento Social, núm. 7.)

El autor, profesor de la Universidad de Lovaina y doctor en Ciencias Sociales y Políticas, expone en la presente obra las consecuencias que, desde el punto de vista sociológico y económico, se derivan del desarrollo de la educación.

En cinco partes principales y unas conclusiones, además de una magnífica bibliografía internacional, está sistematizada esta obra.

Trata en la primera parte del desarrollo de la enseñanza y sus consecuencias económicas y sociales. Estamos en un periodo de transición, entre una sociedad en la que la instrucción estaba reservada a un número reducido de personas y otra sociedad en la que la instrucción se extiende a la masa. Como escribe Lazard: «la sed de saber invade el universo». La posibilidad de aprender ocupa más años en la vida del hombre, nuestra civilización técnica y científica exige cada vez más trabajadores cualificados, técnicos e investigadores y se requieren niveles de instrucción más altos para mantener y desarrollar la renta nacional e individual.

La considerable elevación de los niveles de escolaridad en la población activa, debido a la generalización de la obligatoriedad escolar y reducción de los costes de enseñanza, se presenta como el fenómeno más revolucionario de los últimos treinta o cuarenta años. Este volumen de instrucción se aprecia por el número de años de estudios realizados por la población activa. Así Schultz estableció que este volumen había pasado en Estados Unidos de 216 millones de años en 1900 a 766 millones de

años de estudios en 1957; el porcentaje pasó durante este periodo de 4,1 años de estudios por trabajador al 10,5. Correspondiendo el 7,5 al nivel elemental, el 2,4 al medio y el 0,6 al superior. Calculando de este modo el crecimiento medio anual de una fuerza de trabajo, desde 1900 a 1957 en los Estados Unidos, sobrepasa el 3 por 100.

El crecimiento futuro de este volumen de instrucción depende en gran parte de la evolución de la escolaridad. En efecto, en las civilizaciones más adelantadas, el sistema de enseñanza se ha hecho cargo de las funciones de socialización que en otros tiempos estaban confiadas a otras instituciones, como la familia, la Iglesia e incluso el Ejército. Una parte importante del desarrollo de la enseñanza técnica y profesional, está a cargo de la sociedad que costea la formación de los individuos, hasta que están aptos para desempeñar un trabajo productivo. Anteriormente la empresa financiaba directamente esta formación; hoy la sociedad se hace cargo de esa formación privada.

Hay una exigencia cada vez mayor del desarrollo científico y técnico. Como afirma Drucker, está más en un periodo de transición en el que la instrucción y la investigación ha dejado de ser un lujo para convertirse en un imperativo de producción. Durante los últimos treinta años los gastos en investigación técnica y científica de la industria americana se han multiplicado por 70 aproximadamente, pasando de menos de 100 millones de dólares a unos 7.000 actualmente. De ser un factor marginal ha pasado la investigación industrial a ser un generador de energía económica. Esta expansión no es posible sin la formación de un número creciente de técnicos, de investigadores y de sabios.

Un óptimo de productividad no se obtiene con cualquier volumen o combinación de educación. Dentro de una población activa, una combinación conveniente de los niveles y de los géneros de instrucción tiene tanta importancia como el nivel alcanzado.

Se refiere en la segunda parte a las aspiraciones de la educación y educabilidad. Analiza los mecanismos por los que la sociedad se esfuerza en crear las aspiraciones y cultivar las capacidades de los individuos, los obstáculos que en la estructura de la sociedad impiden distribuir la enseñanza con una perfecta igualdad de oportunidades y la selección que en el sistema social o de enseñanza clasificará a los individuos en función de sus aptitudes reales. Sin embargo, aunque al enjuiciar la primera enseñanza se dé un máximo de oportunidades a todos, y aunque se ponga empeño en que todo el que tenga aspiraciones y capacidad pueda tener oportunidades de desarrollarlas, continúa registrándose una correlación positiva entre las capacidades y la procedencia social de los individuos.

Al principio no es posible definir «quién tiene tales o cuáles talentos», o «quién puede adquirir» tales aptitudes y en qué medida, por lo que es necesario movilizar a todos y multiplicar las aspiraciones al nivel de la masa. Pero no es posible hacer brotar en todos las mismas aspiraciones. Asimismo, el hecho de crear aspiraciones no desarrolla indefinidamente la capacidad intelectual, aunque permita hacerla aparecer; incluso podrían suscitarse aspiraciones con una orientación de poco interés o que sobrepasasen las posibilidades reales de absorción de talentos. Pero esta operación puede resultar peligrosa. Por tanto, sería necesario que, al mismo tiempo que se des-

pierten aspiraciones, los objetivos que se les fijen sean realizables. Para incitar a los jóvenes provenientes de medios populares a buscar el desarrollo de las aptitudes requeridas para acceder a puestos determinados, es menester que la distribución de estos puestos se opere equitativamente. Es preciso que todos los mecanismos basados en la procedencia social y familiar, o en otros privilegios, igual que los sistemas de tutela, sean reemplazados por una selección de funciones de las aptitudes demostradas y certificadas en el marco de una competencia y de una criba que actúe sobre la misma masa.

Movilidad social, ingresos y posibilidades de empleo de las personas instruidas es el tema que desarrolla en la tercera parte, sin duda la más importante y extensa de esta obra.

En las sociedades científicas y técnicas se impone la búsqueda de inteligencias, debido a que hay que encontrar y desarrollar toda una gama de conocimientos para hacer frente a las rápidas transformaciones impuestas por la creciente competencia entre las naciones y los bloques internacionales.

El objetivo de la enseñanza es desarrollar, en la medida de lo posible, las aptitudes de todos y seleccionar los más inteligentes, pero de un modo tan objetivo como sea posible, es decir, evitando y eludiendo los mecanismos de predestinación en función de la raza, de la clase social, familiar, o de la importancia de los recursos con que cuenta la familia. Una primera cuestión que se plantea es la de saber en qué medida la movilidad social depende del desarrollo de la educación y del sistema de enseñanza. Hay otras causas determinantes, como el crecimiento demográfico, el desarrollo económico y la elevación del nivel de vida o el progreso científico y técnico. Estas evoluciones desarrollan los empleos del sector terciario y la necesidad de especializaciones muy diversas.

En nuestras sociedades, donde se ha intentado crear una situación en la que todos tengan las mismas posibilidades de acceso a la enseñanza, la educación deja de ser la prueba, el signo o el símbolo de la pertenencia a un rango superior o de un origen social más elevado, para convertirse ante todo en una esperanza o en una puerta que se abre, el acceso a un *status* superior y a un consumo que sin ella sería inaccesible. Sin duda, la evolución suscita la aspiración a la movilidad, al ampliar los horizontes profesionales y desarrollar el deseo

de alcanzarlos. Pero el sistema de enseñanza no asegura la movilidad social más que en el caso de que la posición social de los niños dependa de la instrucción recibida y del éxito escolar, más que de la pertenencia social.

Sorokin coloca la escolaridad entre las causas importantes de la movilidad social. Si la instrucción equivale a una especie de derecho a la promoción y si determina a su vez los niveles de aspiraciones, éstos no pueden satisfacerse si no se crean empleos correspondientes a estas aspiraciones. De nada sirve que las familias inciten a los estudios si faltan posibilidades de trabajo que permitan valorizarlas. La enseñanza no crea la movilidad en cualquier condición. Según Schumpeter, el desarrollo de la enseñanza, sobre todo a nivel superior y universitario, tiende a hacer aumentar la oferta de servicios en las profesiones intelectuales y liberales más allá de los límites de oportunidad trazados por la consideración de los costes y de los rendimientos financieros de estos niveles de instrucción. Como conclusión, puede afirmarse que no se concibe una política educativa sin una política de empleo.

La instrucción, en unas ocasiones, es factor de igualación, y en otras, de diferenciación de ingresos. Un factor que los teóricos del salario y de su reparto no han tenido en cuenta. Las incidencias dinámicas de su generalización merecen un atento estudio. El autor de este libro examina los estudios realizados en relación con los ingresos y los niveles o los costes de instrucción. Establece un juicio crítico sobre estos cálculos, que constituyen uno de los medios de apreciar el dinamismo del desarrollo de instrucción en la transformación económica. Busca las causas y mecanismos de nivelación de las diferencias de salario; examina los aspectos dinámicos de la evolución del reparto de la renta en función del desarrollo y los niveles de instrucción en el conjunto de la población; considera la evolución probable de acuerdo con la demanda de aptitudes.

Los gastos o inversiones suplementarios en el terreno de la enseñanza no se pueden juzgar, en función de la rentabilidad individual de la educación, sin tener en cuenta el conjunto de las repercusiones favorables o desfavorables sobre terceras personas, sus empleos, sus rentas y sus consumos. La inversión humana puede tener en el campo de la educación una rentabilidad colectiva o global, sin

que esto se traduzca en una rentabilidad individual, y ésta no constituye un índice importante en la contribución social. Economistas y sociólogos estiman, además, que la rentabilidad de la instrucción no se mide únicamente en términos monetarios individuales. Su rentabilidad no es la mera diferencia entre un coste y una renta, ni para el individuo ni para la nación. El aumento del capital de instrucción dentro de un país no se manifiesta exclusivamente en costes y en ventajas financieras, aunque los cálculos monetarios sean indispensables.

La rentabilidad, tanto en el plano individual como en el colectivo, no es inmediata. La evolución económica no corresponde espontáneamente al aumento de instrucción. Vaizey señala que la elevación de la enseñanza básica de un 30 a un 35 por 100 en la población adulta masculina no tiene necesariamente repercusiones importantes sobre la productividad general, mientras que la elevación de un 30 a un 75 por 100, durante un período relativamente breve, puede tener una gran significación para la estructura de la producción y la capacidad general del desarrollo económico de una sociedad. El Estado, que calcula en el plano global a muy largo plazo, es el único que tiene posibilidad de gozar de la totalidad o parte de los resultados de la instrucción ofrecida a los jóvenes, a los trabajadores o a cualquier otro miembro de la sociedad.

Jacques Delcourt examina, en la cuarta parte, la educación y flexibilidad de la oferta de aptitudes. En nuestra humanidad en vías de especialización funcional, gracias a las técnicas de producción y de gestión, gracias también a la diversificación profunda de las necesidades y del consumo, el individuo debe tender a desarrollarse tanto como le permitan sus posibilidades, puesto que de su perfeccionamiento depende el de los que le rodean. La enseñanza tiene, de hecho, un importante papel en la selección y en la diferenciación de los individuos y en la combinación de sus aptitudes. La enseñanza tiene que corresponder a las exigencias, cada vez más diversas, del desarrollo de nuestra sociedad. Desde el punto de vista de los economistas, el sistema de enseñanza aparece como el mecanismo que permite pasar de una oferta de trabajo indiferenciada a una oferta estructurada; esto es, un progreso en una economía y en una sociedad funcionalmente especializada.

Las inteligencias desarrolladas por los diferentes sistemas escola-

res siguen siendo limitadas, en comparación con el conjunto de las que se podrían descubrir y formar a medida que se desarrolla la economía. La enseñanza no se puede contentar con preparar al individuo para una tarea particular. Es también una de las fuerzas que orientan a los individuos en la búsqueda de un orden social, introduciéndole en las creencias, conocimientos, valores, ideas, técnicas, actitudes y costumbres de una sociedad y cultura. Esto no implica que todos estén preparados para ello de la misma forma y con la misma educación, porque no todos tendrán que realizar en la sociedad las mismas tareas. Pero todos deben estar suficientemente preparados de modo que puedan mantenerse y desarrollarse en el orden social.

De hecho, la individualización puede recomendarse tanto basándose en las diferentes virtualidades de los individuos como en las necesidades cada vez más diversificadas de la sociedad. Para Mannheim, el objetivo de la enseñanza es desarrollar al máximo los talentos más satisfactoriamente, tanto para el individuo como para la comunidad y la sociedad. La enseñanza está indisoluble y complementariamente al servicio del individuo y de la sociedad.

En un mundo en rápida transformación no basta con formar a jóvenes, sino que es preciso formar y reformar continuamente a los adultos para que puedan adaptarse a las nuevas dimensiones del mundo. Es necesario una formación en todas las edades de la vida y en todos los niveles de la jerarquía. «Hay que adaptar de modo permanente—dice Gaston Berger—los conocimientos y las perspectivas, si se quiere que el hombre conserve sus facultades de opción y de dis-

cernimiento y si queremos que pueda seguir asumiendo eficazmente sus responsabilidades ante los problemas de su evolución y la del mundo.»

«Las incidencias de la educación sobre la evolución socio-cultural» es el título de la quinta y última parte. El autor añade: «Mientras que para los economistas y para toda una corriente de investigadores el sistema de enseñanza tiene como fin, ante todo, la adaptación de la población a los oficios y a las tareas profesionales que tendrán que realizar; para otros, en cambio, la enseñanza es un mecanismo de transmisión de un conjunto más o menos jerarquizado de valores y normas y un mecanismo de transmisión de modelos de vida y modos de pensar. Cuando se considera la enseñanza como un instrumento de preparación al individuo para los papeles y tareas que tendrá que realizar en el plano profesional, se hace de la enseñanza una pieza funcional en el desarrollo económico y en la evolución de los oficios y profesiones.»

De todos modos, paralelamente a la formación profesional, la enseñanza no puede dejar de preparar a las personas para hacer frente al aumento del tiempo libre y para el conjunto de tareas que tendrán que realizar como ciudadano, como miembro de una Iglesia, de un partido político, de un sindicato, de una familia, o como consumidor. Parece indispensable instruir a todas las personas de modo que sepan vivir en un nivel más elevado.

Una planificación de la educación que no tuviera en cuenta más que el desarrollo del empleo y prescindiera de las profundas interrelaciones existentes entre la producción y el consumo, y, por consiguiente, entre los objetivos de la

instrucción en la preparación para el empleo y la vida, sería incompleta. Además, sería peligroso prescindir de las relaciones entre los aspectos técnico-científicos de nuestras civilizaciones y los sistemas de valores y de normas. Para que la institución escolar goce de una mejor adaptación y de un mayor dinamismo, es preciso analizar la transformación y la multiplicación de los papeles desempeñados por los individuos y reconocer su importancia en la evolución cultural y social.

A continuación analiza los efectos dinámicos del desarrollo de la instrucción sobre la evolución de los gastos y los efectos del modo de vida y del consumo de los individuos sobre la uniformidad o la diversificación de los comportamientos fuera de la vida del trabajo. Estudia también la incidencia del aumento de la instrucción sobre la aptitud de la sociedad para transformarse y transformar sus modos de vida, de pensar y de actuar. La enseñanza es una de las fuerzas que contribuyen a la vez a la aristocratización de los individuos y a la difusión de los modelos de comportamiento y de los modos de pensar. Estas incidencias sobre el desarrollo cultural y social fuera de los medios de trabajo y del ejercicio de las profesiones no se ha analizado suficientemente hasta el momento, a pesar de su importancia para la evolución puramente económica de las sociedades y de su importancia indirecta para las estructuras del empleo. Además de la ampliación de los mercados, el desarrollo de la educación tiene también como consecuencia el refinamiento de los gustos y la diversidad de las preocupaciones, consecuencias estas, sin embargo, más difícilmente medibles.—MARÍA CONCEPCIÓN BARRIGUERO.

PUBLICACIONES DE LA ESCUELA NACIONAL DE ADMINISTRACION PUBLICA

**Colección «Conferencias y Documentos»**

**JOSE LUIS MEILAN GIL**

# **Los planes universitarios de enseñanza en la España contemporánea**

A lo largo de las páginas de esta publicación se perfila con especial rigor la parte más importante de la historia de la Universidad en nuestro país.

La riqueza de datos y la profundidad en el análisis de cada supuesto la hacen particularmente valiosa, en especial en el momento presente en que España está a punto de iniciar una etapa decisiva en el campo de la educación.

El autor procura ofrecer más datos que interpretaciones, porque estima preferible que cada uno, ante este tema que a todos atañe, saque conclusiones personales de las experiencias pasadas que orienten su actuación y juicio de cara al inmediato futuro.

**Un volumen de 92 páginas, 80 pesetas**

Venta en principales librerías y

**Boletín Oficial del Estado. Ediciones. Trafalgar, 29. Madrid 10**



**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