

AÑO XVIII-VOL. LXIX-NUMERO 202-MADRID, MARZO-ABRIL 1969



REVISTA DE EDUCACION

En este número

UNIDAD Y DIVERSIFICACION DE LOS PLANES DE ENSEÑANZA,
por Arsenio Pacios

KARL JASPERS, TESTIGO DE NUESTRO TIEMPO. SU PEDAGOGIA
EXISTENCIAL, por Ricardo Marín Ibáñez

REVISTA DE EDUCACION

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:	Ricardo Díez Hochleitner
Vocales:	Isabel Fonseca Ruiz Juan Gómez Arjona Luis González Seara Antonio de Juan Abad Juan Carlos Molero Cervantes Francisco Sevilla Benito
Asesores del Consejo de Redacción:	Dacio Rodríguez Lesmes Vicente Pérez García
Director:	José Blat Gimeno
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

SUSCRIPCIONES

	<i>Ptas.</i>
Anual.....	300
Número suelto.....	50
Número atrasado.....	60



REVISTA DE EDUCACION

En este número

UNIDAD Y DIVERSIFICACION DE LOS PLANES DE ENSEÑANZA,
por Arsenio Pacios

KARL JASPERS, TESTIGO DE NUESTRO TIEMPO. SU PEDAGOGIA
EXISTENCIAL, por Ricardo Marín Ibáñez

Sumario

	<u>Páginas</u>
Editorial	5
Estudios	
Unidad y diversificación de los planes de enseñanza, por Arsenio Pacios	8
El contenido de la nueva educación básica, por Juvenal de Vega	12
Tendencias europeas en torno a la organización del bachillerato superior, por Rogelio Medina Rubio	23
Karl Jaspers, testigo de nuestro tiempo. Su pedagogía existencial, por Ricardo Marín Ibáñez	34
Las bibliotecas y las casas de la cultura en la educación permanente, por José Antonio Pérez-Rioja	40
Investigaciones educativas	
La ciencia transforma la metodología de la enseñanza, por Ismael Escobar V.	45
Información	
Reuniones y congresos	
Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en el acto de apertura de la Asamblea Nacional de Dirigentes del Servicio Español del Magisterio	54
Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la reforma de la Educación en España	58

Informes

La evolución actual de la enseñanza profesional (Notas tomadas de «Informes de la OCDE»), por Francisco González Arizmendi. 65

La educación en las revistas 69

Actualidad educativa 72

Crónica legislativa 84

Bibliografía 86



1. Editorial

La opinión pública y el «Libro blanco»

La nota más destacada de la actualidad educativa española en los dos últimos meses ha sido la aparición de la obra «La educación en España. Bases para una política educativa», más conocida con la denominación de «Libro Blanco». Rápidamente, hecho desusado en ese tipo de estudios, se ha convertido en un «best seller», y ha suscitado la atención de la opinión pública y la toma de posiciones de distintos sectores sociales y grupos profesionales en torno a la política educativa esbozada en la obra. El Ministerio de Educación y Ciencia se propone resumir en forma sistemática las principales críticas y sugerencias que se han producido y difundirlas más adelante, pero es interesante ya ofrecer una primera impresión sobre la acogida que ha tenido y las reacciones que ha motivado hasta ahora dicha publicación.

La aparición de la obra se ha producido en un momento propicio. En efecto, la educación que hasta hace pocos años no era «noticia» en nuestro medio, tiene ahora una gran resonancia en todos los medios—familiar, estudiantil, profesorado, sociedad en general—por estar en el centro de las preocupaciones de todos ellos. Por otra parte, existe una satisfacción profunda en relación con determinados aspectos y resultados de nuestro sistema educativo, lo que da origen a un afán, muy extendido, de reforma. Ambos factores, interés por la educación y espíritu de reforma, han motivado sin duda la acogida dispensada al «Libro Blanco», cuya valoración más expresiva desde el punto de vista cuantitativo es la venta en pocas semanas de varias decenas de miles de ejemplares. A ello ha contribuido muy eficazmente la prensa nacional, que ha consagrado múltiples artículos a dicha obra, prestando así un servicio excelente de información a la sociedad española. Ese interés manifestado por la prensa es muy alentador y puede ser el comienzo de una atención más sistemática y continuada a los problemas educativos, tal como acontece en periódicos de gran circulación y prestigio del exterior, por ejemplo, el «Times» de Londres, con su suplemento educativo o las secciones permanentes de educación, a cargo de redactores especializados, de «Le Figaro» o de «Le Monde» en Francia. Igualmente, los sindicatos, al constituir comisiones provinciales para examinar la reforma educativa propuesta, han acreditado una fina sensibilidad y una inteligente comprensión de la importancia de lo que está en juego en ella.

Al examinar las reacciones suscitadas por el «Libro Blanco» se observan dos grandes corrientes de opinión: de la sociedad en general y la de quienes están dentro del sistema educativo (profesores, estudiantes, enseñanza no estatal). La posición de la primera de ellas, reflejada principalmente en la prensa o en la correspondencia dirigida espontáneamente al Ministerio de

Educación y Ciencia, es netamente favorable; la segunda también puede considerarse como tal en su conjunto, pero con ciertas reservas sobre cuestiones relacionadas con determinadas situaciones profesionales.

La parte descriptiva y crítica de la obra en la que se exponen los problemas, necesidades y desaciertos del sistema educativo español, ha tenido quizá más difusión que la segunda, referente a la nueva política educativa. Se ha reconocido unánimemente la objetividad con que describe la situación educativa, sin silenciar los graves problemas que tiene planteados, y el criterio seguido de analizar el sistema educativo en su estructura total y, a la vez, en sus distintos niveles y aspectos.

Los objetivos de la Reforma que han encontrado una acogida más calurosa ha sido probablemente los que se refieren a sus finalidades sociales y al propósito de «humanizar» y tecnificar a la vez el sistema educativo, especialmente a través de una mayor preocupación formativa, pedagógica, en la relación profesor-alumno. En ese aspecto social se pueden anotar los comentarios elogiosos sobre las propuestas de la Reforma en lo que atañe a educación general básica gratuita, obligatoria y única para todos los alumnos; la igualdad de oportunidades educativas; la formación profesional para todos; la concepción del sistema educativo con un carácter de educación permanente que ofrezca posibilidades de promoción y ascenso social a lo largo de toda la vida del hombre. En el plano de la tecnificación del sistema educativo han llamado particularmente la atención los propósitos expresados de renovación de los sistemas de formación del profesorado poniendo mayor acento en su preparación pedagógica; la racionalización y simplificación de los planes y programas de estudio; los nuevos criterios para la evaluación del rendimiento del alumno y de las instituciones docentes y la extensión de los Servicios de orientación educativa y profesional, entre otras realizaciones.

No faltan las críticas al «Libro Blanco». Más que críticas, lo que se ha manifestado en realidad son preocupaciones que principalmente se refieren a la omisión de ciertas cuestiones en el contenido del mismo, a las repercusiones que puede tener la aplicación de la Reforma para ciertos intereses del Cuerpo y a la factibilidad de ésta, especialmente en el aspecto económico.

La referencia a omisiones, justificada en algún caso, no lo es en la mayoría de las cuestiones que citan los opositores; éstos no han tenido en cuenta, por lo general, que las bases de política educativa adelantadas por el Ministerio debían tener un carácter amplio, general, sin detallar los aspectos y características que sí deberán contemplarse, en cambio, en las disposiciones legales que hagan realidad la Reforma. Alguna crítica—como la que se ha hecho sobre la insuficiente atención a la formación profesional—es injustificada; una de las notas más salientes de la Reforma es precisamente la de que nadie debe dejar el sistema educativo sin poseer una capacitación profesional, del nivel adecuado a sus estudios y aptitudes, que le permita incorporarse a la vida productiva.

Los intereses de Cuerpo han motivado también algunas reacciones, especialmente en lo que atañe a quienes deben asumir la responsabilidad docente en determinados ciclos educativos. La respuesta definitiva a este problema tendrá que darla la futura Ley General de Educación, pero de cualquier modo no parecen argumentos de sólida consistencia en torno a ese problema, dos de los que se han esgrimido: el de que el encargarse de la educación de los niños de menor edad es una infravaloración profesional y el de que la formación científica capacita, por sí sola, para asumir responsabilidades educativas.

La viabilidad de la Reforma en el orden económico ha despertado inquietudes.

tud y un cierto escepticismo que hace calificar de utópicos en determinados medios los propósitos de la misma. En su día se darán a conocer los estudios financieros sobre los planes que la aplicación de la Reforma exige. Ciertamente la Reforma exigirá aumentos importantes en las sumas dedicadas a educación, porque ningún sistema educativo eficaz es barato, pero en la conciencia de la sociedad española está la importancia de la educación y el convencimiento de que hay que consagrarla los recursos necesarios. En efecto, pocas medidas serían tan populares en este momento como las del incremento del presupuesto destinado a educación. Esa actitud social es prometedora para el futuro de la Reforma. A ello se agrega la posibilidad de utilizar más eficazmente los elementos personales y materiales del sistema educativo actual, así como la introducción de determinados medios de la tecnología moderna en la educación, y el propósito del Ministerio de aplicar la Reforma mediante planes con etapas escalonadas de acuerdo con las posibilidades de realización. Es decir, resolver el eterno problema de aunar la aspiración hacia lo que debe ser con lo que puede hacerse realmente.

Como síntesis del momento educativo actual podría decirse que la sociedad española ha vibrado, como muy pocas veces, ante el proyecto de Reforma educativa, que éste ha suscitado grandes esperanzas y que ello supone una tremenda responsabilidad para el Ministerio de Educación y Ciencia, especialmente a la hora de traducir en textos legales y reformas técnicas la ilusión que se ha despertado en el pueblo español en torno a los nuevos ideales y orientaciones de nuestro sistema educativo para conseguir una sociedad más justa.



2. Estudios

Unidad y diversificación de los planes de enseñanza, por ARSENIO PACIOS

En todos los países existe la preocupación de cohonestar en lo posible estas dos tendencias y no cesan los esfuerzos por encontrar una fórmula que, salvando la unidad básica de la formación del futuro ciudadano, presente suficientes variaciones para adaptarse a las distintas características e intereses de los diversos grupos de alumnos.

El problema no se plantea con la misma gravedad en los tres niveles de enseñanza: el básico, el medio y el superior o simplemente profesional. En el básico—primaria y ciclo inferior de la media— parece que debe mantenerse casi absolutamente la uniformidad de la formación, y consiguientemente la de los contenidos de enseñanza. En el superior y en el profesional propiamente dicho parece que la necesidad de llegar a un dominio efectivo de los conocimientos necesarios para el desempeño de la profesión, hace preciso abandonar muchos otros campos del saber que pudieran ser comunes con el resto de las profesiones. Nos hallamos aquí ante la aplicación del principio de la división del trabajo, sin la cual la limitación humana impediría una verdadera profundización en el dominio profesional elegido.

La enseñanza secundaria, colocada a medio camino entre la básica y la profesional, es precisamente el campo en que posiblemente deba esbozarse primero y acentuarse después esta diferenciación de los

estudios, para desembocar en las opciones propiamente profesionales. De aquí que sea en este nivel donde el problema se nos ofrece con mayores exigencias de solución.

Son, por un lado, evidentes las ventajas de una formación homogénea, común para todos, lo más sostenida posible.

En efecto, entre otras muchas razones, abogan por la unidad de los estudios medios las siguientes:

a) Una larga formación uniforme permitirá que los profesionales del futuro tengan intereses comunes y un lenguaje común en el que poder dialogar y entenderse, incluso los que hayan elegido las profesiones más dispares.

b) En caso de error en la orientación vocacional no necesitan retrotraer el comienzo de sus nuevos estudios a niveles excesivamente bajos, con el consiguiente ahorro de tiempo.

c) La formación propiamente humana se halla favorecida al ser de más ancha base su instrucción y al adquirir aquellos conocimientos fundamentales que determinan de una forma más genérica el modo de actuar del joven en la sociedad.

d) Una amplia y prolongada formación de carácter común servirá siempre de contrapeso a las estrecheces que suele llevar aparejadas una especialización muy acusada que, a veces, constituye una verdadera deformación.

Pero, por otra parte, también ofrece ven-

tajas una prematura especialización. Citaré algunas:

a) La limitación de la capacidad humana impide abarcar un dominio demasiado extenso y pide una pronta delimitación del campo sobre el que hay que concentrar los esfuerzos.

b) El poco tiempo disponible para adquirir el dominio de una profesión y de los conocimientos que le son imprescindibles impone el sacrificio de aquellos campos del saber que no se hallan en relación directa con ella. ¿Para qué han de perder el tiempo estudiando unos rudimentos de latín los que han de dirigirse, por ejemplo, hacia profesiones manuales?

c) Las características individuales marcan acusadas diferencias, de tal modo que se pueden formar grupos de alumnos cuyas aptitudes especiales y cuyos intereses difieren notablemente de los de los alumnos pertenecientes a otros grupos. Parece natural que, de acuerdo con estas diferencias, se les ofrezca la posibilidad de seguir un tipo de estudios concorde en cada caso con las características del grupo. Y esto supone ofrecer a la elección de los alumnos un repertorio de opciones diferentes desde el momento en que aparecen esas características.

d) El hecho de poder ensayar, desde una edad más temprana, la elección de un determinado tipo de estudios puede facilitar la orientación vocacional, bien confirmando la elección hecha, o bien negativamente, demostrando lo antes posible el error de la elección.

Sin meternos a valorar y criticar estas razones, que no son sino una muestra de otras muchas que se pudieran aducir, salta a la vista que la solución óptima, a la hora de elaborar los planes de enseñanza, sería el satisfacer con ellos todas las exigencias que en la enumeración de dichas razones van implicadas. En otras palabras: sería deseable encontrar un sistema de enseñanza de nivel medio que, manteniendo el carácter de generalidad y unidad, permitiese a los alumnos elegir opciones concordantes con sus intereses, vocación y preferencias.

Pero como a primera vista aparece, se trata de una aspiración irrealizable. Será, pues, necesario encontrar unas fórmulas

que manteniendo la unidad fundamental de las enseñanzas —aunque disminuida en cierta medida—, acepte sin embargo una determinada diferenciación de acuerdo con las características distintas de los alumnos.

En todo caso, bien se ve que ya no se mantiene incólume ni el principio de la unidad ni el de la diversidad. Pero posiblemente no sea necesario ni conveniente mantener a ultranza ninguno de los dos principios, dentro de ciertas limitaciones, de tal forma que permitan obtener el máximo de ventajas con el mínimo de inconvenientes.

En este sentido se trabaja hoy en todas partes, tratando de hacer compatible la unidad fundamental de los planes de enseñanza con una diversificación de los mismos, de forma que se adapten a las particulares exigencias de los distintos tipos de alumnos.

Cierto que no es fácil acertar con la fórmula y que el número de éstas que se puede proponer es prácticamente ilimitado. Y ello quiere decir que no hay ninguna tan perfecta que arrastre el consentimiento de todos.

Sin embargo, creemos que se puede ensayar una propuesta práctica que resulte satisfactoria.

A nuestro juicio la unidad fundamental de la formación del joven se logra manteniendo un *tronco común* de disciplinas más o menos extenso y más o menos robusto. Fuera de él caben materias opcionales a tono con las peculiares características de los diversos grupos de alumnos.

Por otra parte ayudará a salvar esa unidad fundamental el hecho de que la diferenciación sea introducida *progresivamente*. Con esto se paliarán sin duda los siempre posibles errores de orientación y sólo según se vayan confirmando los aciertos de la primera elección irá aumentando la diferenciación.

En tercer lugar se estima que puede contribuir en gran medida a atenuar los inconvenientes de una prematura aunque necesaria diferenciación el *modo de enseñar y de aprender* que, si es verdaderamente básico y fundamental en sus contenidos y racional en la forma, contribuirá a la formación uniforme a pesar de la diversificación de las materias.

Creemos que no será baldío insistir sobre estos tres últimos puntos.

Respecto del *tronco común* se estima indispensable que esté constituido por cada una de las tres formas principales de expresión que, por sí solas, contribuyen a lo que podríamos cifrar, aproximadamente, en el 60 por 100 de la formación. Consideramos que la expresión verbal —oral y escrita— es la principal y que, por lo tanto, debe figurar entre las materias de tronco común en todos los cursos de la enseñanza secundaria, pero cargando el acento precisamente en lo que la acredita como medio de expresión, de tal forma que la Literatura y su Historia, así como la Gramática, sean consideradas más bien como medio que como fin.

Como complemento de la lengua materna debe darse entrada también en el tronco común al menos a una lengua extranjera moderna. No es necesario insistir en la necesidad de su posesión, no sólo por cuanto abre una ventana a una civilización, una cultura, un modo de ser y de pensar distintos de los nuestros y que los complementan y perfeccionan, sino porque, además, la facilidad de las comunicaciones y la tendencia a una cada vez más estrecha relación con otros países la hace indispensable.

Otro medio de expresión de valor universal, no sólo en el ámbito científico, sino también en el de las ciencias humanas y en la vida corriente es el lenguaje matemático. Se cree, pues, que todos los alumnos deben coincidir en la enseñanza de esta materia. Bien entendido que esta obligatoriedad se funda en su carácter de medio de expresión y, por lo mismo, no es necesario que todos los alumnos la estudien ni con la misma profundidad y extensión ni según la misma modalidad. Para unos podrá servir la Matemática pura, para otros alguna Matemática aplicada; para otros, en fin, una Matemática básica sin excesivas pretensiones.

Por último, consideramos como un medio necesario de expresión el Dibujo, ya sea artístico y de figura, ya técnico. Debe, pues, concedérsele sitio entre las materias del tronco común; si bien las horas que se le han de dedicar pueden no sobrepasar las dos semanales, a ser posible dadas en una sola sesión.

Con esto atendemos de una manera relativamente uniforme a la formación intelectual del joven en los distintos aspectos

de su inteligencia: en el simbólico, en el lógico y en el técnico. En sentido parecido se pronunció el grupo de trabajo francófono que, en la Reunión del Consejo de Europa de Düsseldorf (11 al 20 de noviembre de 1968) se expresó así en una de sus conclusiones: «La organización del segundo ciclo secundario debería permitir la eliminación de una enseñanza demasiado enciclopédica. Sin embargo, dentro de un sistema de opción que permite un mejor estudio en profundidad, los alumnos deberían elegir necesariamente tres disciplinas particularmente capaces de desarrollar:

- a) las aptitudes para el diálogo y la comunicación,
- b) el espíritu lógico,
- c) el espíritu de observación,
- d) la creatividad.

Y creemos que las tres materias propuestas como las mínimas indispensables para formar el tronco común responden a estas exigencias, ya que mientras todas ellas pueden contribuir a desarrollar la capacidad creadora, las lenguas capacitan para el diálogo y la comunicación, la matemática para el espíritu lógico y el dibujo para el de la observación. A esto habría que añadir el valor que estas disciplinas tienen en cuanto medios instrumentales que facilitan el acceso a todos los campos del saber.

Con esto pensamos haber salvado lo esencial de la unidad de la formación pudiendo abrir el paso a diversificaciones accidentales, dando entrada a algunas materias más con carácter electivo; aunque sea obligatorio el elegir un determinado número, nunca demasiado grande, señalando si es preciso grupos homogéneos y racionales de materias coherentes y complementarias entre sí, de acuerdo con los especiales intereses de los alumnos.

Si a estas materias, obligatorias, pero de opción, añadimos alguna para que sea elegida libremente por los alumnos, simplemente de acuerdo con sus personales preferencias, habremos dado un buen paso de aproximación a las particulares disposiciones del alumno, sin renunciar por eso a la unidad fundamental de su formación.

Dado el carácter de transición que tiene la enseñanza secundaria —entre la básica y la superior y profesional— es preciso que la diferenciación sea *progresiva*, de tal forma

que en los primeros cursos haya pocas materias opcionales en beneficio de las que componen el tronco común. Este debe comprender en los primeros cursos, además de las que anteriormente se han considerado indispensables, alguna materia de las llamadas ciencias humanas o sociales. Paulatinamente se irán restringiendo las comunes para dar paso a una más acusada especialización.

En cuanto al *modo de enseñanza y de aprender*, lo consideramos de extremada importancia para salvar la unidad fundamental de la formación. Siendo así que la finalidad de esta etapa educativa es no sólo proporcionar al alumno determinados conocimientos de base para proseguir después con provecho estudios ulteriores, sino —y sobre todo— formarse humanamente hasta el mayor grado posible, se deduce que no interesa tanto lo que aprenda, cuanto que el modo como lo aprenda sea verdaderamente eficaz en orden a su formación.

Los buenos hábitos intelectuales y morales se adquieren por el ejercicio del entendimiento y de la voluntad. Pero este ejercicio tiene que hacerse mediante actos lo más perfectos posible, ya que, si no es así, esos actos podrían incluso llegar a destruir los buenos hábitos. De aquí la importancia que tiene, para la formación de los alumnos, el modo correcto, depurado, perfecto a ser posible, de hacer los actos que llevan a la posesión del saber. De forma que no siempre son correlativos el aumento de saber y el aumento y perfección de los buenos hábitos. Toca a los profesores cuidar de que la adquisición de la ciencia por parte del alumno contribuya efectivamente, no sólo a su instrucción, sino, sobre todo, a su formación intelectual y humana. Por donde también así nos acercaremos en alguna medida a la tan deseada unidad y uniformidad de la formación, incluso con planes de enseñanza suficientemente diferenciados.

Hemos considerado, pues, el problema de la unidad y diversificación de los planes de enseñanza referido exclusivamente al ciclo superior de la enseñanza secundaria

y teniendo en cuenta solamente la formación intelectual que se pretende conseguir.

Ello no quiere decir que esta aporía no se presente en otras etapas más tempranas o más tardías que la considerada. Pero es en ésta donde el problema adquiere más acusada gravedad y por eso nos hemos ceñido a su discusión en las líneas precedentes.

También sabemos que una auténtica formación humana incluye el dominio de lo moral y hasta de lo fisiológico (1). Pero estimamos que de haber pretendido abarcar todos los aspectos de la formación hubiéramos introducido confusión en nuestras reflexiones. Siendo propio del entendimiento humano considerar por separado los aspectos distintos de una misma cosa, hemos preferido, para mayor comodidad y claridad, atenernos exclusivamente a la enseñanza y a la formación intelectual. Aun así, la evidente dificultad del tema permitirá muchas matizaciones y, con seguridad, muchas discrepancias. Al fin y al cabo, en un problema en que se quiere conciliar los opuestos, siempre quedarán cabos sueltos y conclusiones sin fundamentar.

(1) Entendemos que el cultivo del entendimiento debe afectarle en todos sus aspectos: el especulativo, el práctico o moral y el técnico. El hombre debe estar formado para amar y perseguir la verdad; para juzgar del bien y del mal y adaptar la conducta a sus convicciones; para encontrar un sentido a los objetivos de la técnica y ser capaz de valorarlos con justeza. Una formación del entendimiento que descuide alguno de estos aspectos es manca y deficiente.

En un medio social como el actual, en que la técnica nos rodea por todas partes, es concebible que el hombre sea sordo y ciego para los objetos técnicos. Por otro lado despreciar la técnica como estéril en orden a la formación humana —humanística— es un prejuicio reñido con la realidad. Todo conocimiento nuevo, aunque sea del más baladí objeto técnico es humanamente formativo si es racional, si nos permite descubrir el sentido del todo y el sentido de las partes en el todo, de su forma y disposición. En cambio, puede muy bien acontecer que un capítulo de matemáticas, aprendido sin comprender su sentido, su razón de ser, sea perfectamente estéril en orden a la formación humana del que lo aprendió.

Por eso juzgamos que debe ser ofrecida a la elección de los alumnos una materia que nos gustaría llamar «Formación tecnológica», que, en los primeros cursos podría ser precientífica, muy apta para despertar el interés por las ciencias de la naturaleza, y, en los años subsiguientes, poscientífica y de aplicación.

Esta materia eminentemente formativa, además de colmar una laguna en la formación intelectual, sería un precioso auxiliar para el descubrimiento de secretas inclinaciones y aptitudes para la técnica. E incluso para quienes no se hayan dedicado a ella, sería un complemento de gran valor, una ventana a un mundo desconocido.

En el examen racional de un objeto técnico —un grifo, dos interruptores conmutados, una cisterna, una cerradura, un tornillo de tuerca o una balanza— se encuentran motivos más que suficientes para desarrollar hábitos de observación, de medida, de relación de elementos, de razonamiento, de invención o reinención, de actividades manuales, de descomposición y reconstrucción. Se presta a su representación gráfica mediante el esquema y el dibujo técnico —lenguaje universal—. En su estudio se dan siempre cita la economía, la matemática, las ciencias físicas, la geografía, la historia, el arte, etc. Pocos temas, pues, se prestan tan bien como éste a las grandes síntesis, siempre que el profesor sepa sacar partido a objetos usuales llenos de tesoros de experiencia, de agudeza e ingenio y de la nobleza inherente siempre al trabajo humano.

El contenido de la nueva educación básica, por JUVENAL DE VEGA Y RELEA

I. LA ESCUELA DEL ESPIRITU

1. Las cuestiones que se formulan en un planeamiento educativo, general o especial, teniendo todas ellas el rango importante de contribuir a la totalidad de la planificación, se jerarquizan, no obstante, según lo que podríamos llamar su «grado de imprescindibilidad» para que la obra se realice. Con esa consideración, podemos diferenciar, en cuanto a planeamiento educativo se refiere, dos grupos de cuestiones: las que afectan a la institución educativa material —la escuela de ladrillos, como decía Gabriela Mistral—, el edificio, el mobiliario, el material; y las correspondientes a la institución educativa espiritual, la formación del educador, el conocimiento de los alumnos, los libros, la organización escolar, las técnicas metodológicas, los ideales (individuales y sociales) del desenvolvimiento, los contenidos formativos e informativos, educativos e instructivos de los cuestionarios correspondientes a esos ideales. Cuando Rousseau decía que «la mejor escuela es la sombra de un árbol»; cuando Rabrindanath Tagore enseñaba en su Santiniketan; cuando Cossío censuraba el fetichismo *materialista* en el conocido folleto titulado *El Maestro, la Escuela y el material de enseñanza* y decía que «poesía y realidad son las fuentes más puras de toda inspiración educadora», quedaba claro que lo esencial, lo imprescindible en cualquier pla-

neamiento educativo es la escuela del espíritu, los ideales de la educación, la relación educador-educando, los caminos y el proceso por los que y en los que se puede asistir a la plenitud del desenvolvimiento psicosomático de un alumno o a la elevación de un pueblo por medio de la cultura educativa.

2. A la Pedagogía, como a toda ciencia o actividad técnica —ciencias y actividades de transformación de algo que es en algo que *debe ser*— se le plantea, en definitiva, a base de un conjunto de saberes y habilidades técnicas fundamentales, el problema de *montar* la educación, de montar una escuela, de organizar las instituciones educativas en las que un alumno o un grupo de alumnos encuentren el ambiente más propicio posible para su gradual transformación de infantes en niños, de niños en púberes, de púberes en adolescentes, de adolescentes en jóvenes, de jóvenes en hombres maduros, etc., sin perder nunca de vista el doble valor sustantivo y funcional de cada etapa. Se tratará, en suma, de montar una organización que (dentro de las líneas generales de la amplia ciencia abstracta y esquemática, dirigida a enseñar el orden, la conexión jerarquizada, la planificación y las técnicas de ejecución y control convenientes para obtener, en cualquier empresa humana el mayor rendimiento con el mínimo esfuerzo, bien sea según las inspiraciones de un Taylor, de un Fayol, de un Handale, de un Mooney,

de un Gulick, de un Weber) (1) encaje los ideales y los elementos personales, técnicos, instrumentales, sociales y económicos necesarios para la feliz realización de un proceso educativo determinado.

3. Quiere ello decir que en la bella y ardua empresa, trascendental para el porvenir de España, a que se ha lanzado nuestro Ministerio de Educación y Ciencia, convirtiendo la pedagogía en política y haciendo de la política una pedagogía con su ya famoso «Libro Blanco» titulado *La educación en España. Bases para una política educativa*, hay unas cuestiones de primera urgencia que plantear y resolver y que, entre ellas, se encuentra la del contenido del sistema educativo que se pretende establecer, que es tanto como decir la del *debe ser*, individual y social que ese sistema se propone, que es dar respuesta a aquella pregunta: *quel type d'homme il s'agit de former pour la société de demain*, de Jean Capelle, en sus estudios sobre la educación permanente (2). Recordamos la frase de Howre, uno de los mejores expositores de la pedagogía cristiana: «la pedagogía sin filosofía es ciega, así como la filosofía sin pedagogía es vana». ¿Cuál es el conjunto de creencias, doctrinas y principios (filosofía) que definen nuestra interpretación del mundo y de la vida y forma el sistema de valores en el que debemos integrar a las nuevas generaciones? ¿Qué será de esa «filosofía» si no la incorporamos pedagógicamente a la vida y la cultura de esas generaciones? ¿Qué validez prospectiva, y por cuánto tiempo, atribuimos a esa «filosofía» en estos tiempos de los que ha podido decirse que «vivimos en una sociedad en movimiento, en unas estructuras en movimiento» y que la «educación que se adquiere en unos años de carrera ya no es válida porque un torrente de nuevos conocimientos arruina las teorías y hay que prepararse para la educación permanente»? (3). En el esquema problemático, que en otra ocasión hemos citado, de Harold Laswell (4), «*Quién dice qué a quién, con qué efecto*», de amplias aplicaciones y especialmente en este caso, los

interrogantes segundo y cuarto hacen precisamente referencia a los contenidos y a la finalidad que presupone cualquiera organización pedagógica. El «Libro Blanco» a que nos hemos referido, no podía por menos de plantearse esas cuestiones en las que, para nuestro gusto, aún debería haber precisado más las cosas, descendiendo un poco más de generalidades formativas e informativas a la realidad concreta del hombre español del último cuarto del siglo XX. Así, en el capítulo X (pág. 144) alude al artículo 5.º del Fuero de los Españoles y, en relación con él, al artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Y en la página 206, bajo el epígrafe *Principios generales*, dice que «la educación se inspirará, en todos sus niveles, en el concepto cristiano de la vida que recoge y potencia todos los valores humanos, y en los Principios del Movimiento Nacional. Preparará a la juventud para el ejercicio responsable de la libertad y fomentará la integración social y la unidad y convivencia nacionales, respetando y cultivando los valores regionales que enriquecen la unidad nacional española». Más adelante, en las páginas 211 y siguientes, habla de los contenidos (planes y programas) de cada uno de los ciclos educativos (preescolar, básico, medio, superior, etc.) del proceso total. Dentro de toda esa problemática de contenidos, se destaca con una excepcional importancia lo que se refiere a la educación general básica, que va a ser no sólo, ni en su mayor parte, un paso para los ciclos medios, sino el nivel mínimo de cultura exigible a todos los españoles y con cuyo repertorio todos los españoles quedarán preparados a la integración sociocultural, a la participación activa y responsable en la vida del país dentro de la que, a partir de ese momento de integración, cada uno seguirá los rumbos y alcanzará las superaciones correspondientes a su capacidad y a su personalidad.

II. LA EDUCACION GENERAL BASICA

4. La nueva educación general básica formulada en el «Libro Blanco» del Ministerio de Educación y Ciencia, comprende ocho cursos, correspondientes a los años seis, siete, ocho, nueve, diez, once, doce y trece

(1) Véase MORENO G., JUAN MANUEL: *Organización escolar*, Madrid, 1967. Notas y documentos del CEDODEP, p. 5.

(2) Véase *Education Permanente en France*. Strasbourg, 1968. Conseil de l'Europe, p. 34.

(3) ARMAND, L., y DRANCOURT, M.: *Una sociedad en movimiento*. Madrid, 1965, pp. 24 y ss.

(4) MORRIS HEROWITZ: «Los medios de comunicación de masas» en *Revista Española de la Opinión Pública*, último trimestre de 1966.

de edad, como ya está establecido legalmente con anterioridad, aunque, en realidad, la organización de los llamados cursos séptimo y octavo no se haya normalizado. Por razones que caen fuera del objetivo de esta exposición, nos parecería mejor que ese ciclo básico comprendiera un curso más (nueve en total) (5). Pero, en todo caso, lo importante es estudiar los mejores contenidos posibles de ese ciclo. J. Dewey señalaba un doble fundamento a la formulación de los contenidos y programas de la enseñanza: la *naturaleza individual* y la *cultura social*, según su terminología, que es lo que con otras palabras pedía la Recomendación número 46 de la Conferencia Internacional de Instrucción Pública del año 1958, en Ginebra (6): «tener en cuenta tanto la capacidad y los intereses del individuo, niño o niña, como las necesidades de la sociedad». Se trata de fundamentos biopsicológicos (individuales), por un lado, y extraindividuales (colectivos), por otro, debidamente coordinados.

En nuestro caso, tenemos, por una parte, como sujeto individual, el *niño-muchacho*, de seis a trece años de edad, y, por otra, a una sociedad universal y española actual y en un futuro inmediato, que tendrá vigencia previsible en el último cuarto del siglo XX, cuya característica general más acusada es la de una movilidad extraordinaria y cuyo estudio, con vistas a los planes de desarrollo económico, social y cultural, debería ser objeto en todos los países de ese permanente «Groupe 25» que propugna Capelle (7) con una magnífica visión de las cosas.

¿Cómo conciliar el desarrollo de esos niños y muchachos de la llamada tercera infancia y del tránsito prepuberal con las necesidades, con las exigencias de una sociedad inestable, que tiene prisa, que está haciendo cambiar vertiginosamente la circunstancia orteguiana, ingrediente insoslayable de la personalidad humana, llena de novedades y de inconformismos, que va del endiosamiento del *superman* al nirvana del hombre masificado? ¿Cómo nos parece que va a ser y cómo creemos que debe ser esa sociedad de los próximos veinticinco años y en qué medida las actuales genera-

ciones maduras tenemos el derecho y el deber de moldearla con arreglo a nuestros criterios mediante el planeamiento educativo? Quizá lo que con mejores títulos de orden moral podemos hacer es revisar lo que hemos hecho hasta ahora, observar la situación a que hemos llegado, investigar los errores y los fallos por los que la sociedad actual es, a veces, agresiva, incómoda, desconcierto de inadaptaciones de individuos o de grupos, y decidir las medidas de todo orden, entre ellas las educativas, conducentes a evitar para lo futuro los males que ahora nos perturban.

En nuestra sociedad de hoy se advierte un desequilibrio entre el progreso material y el progreso moral; una falta de conciencia de la solidaridad social como deber; un clasismo discriminatorio entre sabios e ignorantes, entre pobres y ricos, entre trabajadores de oficios y trabajadores de corbata; una subversión o confusión de valores, incapaz de jerarquizar los diversos ideales que mueven a los hombres con signo positivo y negativo; un espíritu gregario de multitudes sin espíritu crítico, despersonalizadas. Y, con más especial referencia a España, un bajo nivel de cultura general; una subestimación de los trabajos prácticos y manuales (recuerdo de aquella Pragmática de un rey castellano que señalaba como «viles y bajos» determinados oficios, y del unamunesco «que inventen ellos»); una inferior cultura femenina; unos movimientos migratorios abundantes de grupos humanos culturalmente desarrollados, creadores de suburbios y despobladores del campo; en fin, una inacabada vertebración política y social en el orden interindividual, interlocal, interprovincial, interregional, que todavía da vigencia a la conocida frase de Ganivet, «el ideal de cada español es llevar en el bolsillo un salvoconducto que diga: este español está autorizado para hacer lo que le dé la gana». Podríamos añadir un bajo índice de lo que hemos denominado en otra ocasión «aptitud para el cambio» (8) en un mundo que tiende a convertirnos en «nuestros propios antepasados», según se ha dicho recientemente.

Sin dejar de anotar con legítimo orgullo

(5) Véanse *Conferencias Internacionales de Instrucción Pública*. UNESCO-BIE, Ginebra, 1963, pp. 7 y 98.

(6) *Ob. cit.*, p. 206.

(7) *Ob. cit.*, p. 34.

(8) «Lo que no cambia no tiene historia... Esta es, pues, una revolución permanente, la adaptación constante del hombre, de sus ideas, de su conciencia a las alteraciones que él mismo introduce en la estructura de la sociedad y en su pensamiento». MARABINI, J.: *Los hombres hacia el mañana*. Madrid, Cid, 1966, p. 68.

nacional los avances, mejoras y perfeccionamientos del sistema escolar español, en los últimos quince años especialmente, que empieza ahora a dar sus frutos, entre los cuales se destaca un gran interés general por la elevación del nivel de cultura y una creciente demanda de educación e instrucción para satisfacerlo, cabe preguntarse en qué medida puede hacerse responsable a ese sistema del modo de ser y de estar de la sociedad de hoy en sus aspectos indeseables; es decir, qué errores o fallos educativos pueden haber concurrido, con causas de otra procedencia, por acción o por omisión, a esta situación, y, consiguientemente, qué cambios deben introducirse en el sistema vigente para enmendar las cosas en el próximo futuro, y, relativamente, qué es nuestra incumbencia de hoy, en el contenido de la enseñanza general básica.

En este aspecto, nuestro sistema escolar vigente adolece, a nuestro juicio, de los siguientes errores:

1.º Olvido de la unidad integral del hombre que es, al mismo tiempo, cabeza, corazón y mano, y, en otro aspecto, *homo sapiens*, *homo faber* y *homo loquax*; olvido especialmente de aquellos aspectos por los que el hombre es «el animal que fabrica instrumentos», como decía Franklin, o el hombre es «el animal que construye ciudades», según Spengler.

2.º Olvido de que en la realidad viva de cada persona no se da separadamente esa distinción entre materias o actividades *formativas*, es decir, estimulantes del desarrollo y de la capacidad, por un lado, y materias *informativas* suministradoras de conocimientos concretos, por otro, cuando la verdad es la herbartiana doctrina de la educación por la instrucción, que quiere decir que todo lo que instruye (función informativa), educa (función formativa).

3.º Formulación de una educación humanística parcial o incompleta que ha subestimado el humanismo científico y el humanismo manual, como si no hubiera tanto humanismo en la proyección amorosa del hombre total sobre la obra de artesanía o sobre la interpretación de un enigma de la Naturaleza, como pueda haberlo en la traducción e interpretación de un texto clásico (9).

(9) Recientemente el Consejo de Europa ha reunido (mayo de 1968) en Strobl (Austria) un seminario científico pedagógico para estudiar el valor educativo de la enseñanza de las Ciencias.

4.º Subestimación de la cultura vital a favor de una cultura verbalista, inoperante, «bachilleresca», uniforme, intelectualista, forjadora de lo que podríamos llamar un «señorismo cultural» hermano de otros señorismos infecundos y nocivos.

5.º Incapacidad escolar para contrarrestar influencias educativas extraescolares que, por ejemplo, convierten la imagen no en auxiliar, sino en sustitución de la idea, haciendo del saber, «slogan», del hombre-persona, hombre-masa; contribuyendo a un analfabetismo por desuso; matando la afición al libro; señoreando a cuenta de «tebeos» y emisiones diversas (10), en función de antipedagogía, la formación humana.

Y no queremos dejar de comentar, en relación con el apartado quinto de los anteriormente seriados, algo que dice el «Libro Blanco» (11), precisamente al hablar de contenidos de la *educación general básica*: «no será especializada ni en sentido académico ni profesional». ¿Qué quiere decir exactamente esa frase? Es demasiado escueta para poder interpretar su contenido. Pero nos atrevemos a suponer que no pretenderá sostener criterios incompatibles con el sentido rectificador, de avance «revolucionario» que nuestra educación básica necesita. El afán «formativista» e «integralista» mal interpretado, ha hecho mucho daño a la educación y a la sociedad española. El saber general y el saber profesional son ingredientes del hombre, en potencia y en acto. De un modo general, podemos decir que, en el hombre, a cualquier edad, existe la tendencia y se siente la necesidad de saber unas cosas teóricas y de utilizar técnicas para la transformación bella o útil de otras. En esa última tendencia, no contemplativa sino activista, se encuentra ya la raíz de la «profesionalidad», que es, por un lado, factor formativo de la persona humana, y, por otro, necesidad informativa para la integración del individuo en una colectividad en la que nadie debe sentarse a la mesa sin pagar su escote. No concebimos un período educativo, formativo, en el que se deje para más adelante el profesionalismo (ampliamente considerado) cuyo cultivo, en la medida posible, es tan formativo como lo de-

(10) Véase DE VEGA Y RELEA, JUVENAL: «Los comic-strips y los comic-books» en *El Mundo Hispánico, comunidad de cultura y de educación*. Madrid, A. Aguado, 1966.

(11) Página 212.

más. Y precisamente una de las cosas que vienen faltando en nuestra educación básica, a cuenta de un «formacionismo» desorbitado y falso es la integración vivida de niños y muchachos en procesos escolares de rango social, técnico y económico, dentro de pequeños complejos de producción. ¿Será preciso recordar la doctrina expuesta por Lombardo Radice en ese gran libro, que no envejece, *Lecciones de Didáctica* (12); la formulación pedagógica de las doctrinas de Dewey en el llamado «método de proyectos» (13); los ensayos y realizaciones, ya viejos, de Kalunga Gubernia, en Rusia, de Ooundle y de los *Farmer's Club* en Inglaterra, de las escuelas italianas *Paterna Domus* y *Rinnovata*, de la *Cottage School* norteamericana, y las posibilidades, apenas consideradas, de los españoles «cotos escolares»? (14).

Pero, además, la frase oficial que comentamos dice que la educación básica no será especializada. ¿Hasta qué punto puede afirmarse eso? ¿Qué es lo que tratamos de educar: el hombre abstracto o el hombre concreto, que es repitiendo a Ortega, *él y su circunstancia*? Un pedagogo francés (creemos que Abel Faure, pues hacemos la cita sin el texto a la vista) dijo que «educar es cultivar las diferencias». En cuanto a los alumnos, diferencias por el sexo, por la edad, por las aptitudes, por la propia, singular e insobornable individualidad, que imponen lo que se ha llamado «pedagogía a la medida». Fuera del sujeto en sí, diferencias de la escuela según las coordenadas de espacio y tiempo, del *dónde* y *cuándo* que la determinan.

Hay un «peso inútil» en la educación actual, ha dicho Gaston Berger. No podemos aspirar a aquel *homo universalis* que ya en su propio tiempo condenaba Rabelais. Necesitamos, sin duda alguna, una educación auténticamente formativa, pero utilizando como estímulos del desenvolvimiento contenidos informativos útiles, muy seleccionados. Como quería Montaigne, cabezas bien hechas, pero a base de repertorios e instrumentos de instrucción que permitan

una ágil adaptación del hombre futuro a situaciones nuevas y diversas y los procesos de autoeducación y autoinstrucción correspondientes. «Al querer armar demasiado al niño para la existencia, se le aplasta bajo el peso de pertrechos inútiles y se le despoja de toda flexibilidad, quitándole además el gusto por el combate» (15). Por eso Karl Stöcker, cuyos criterios deben considerarse al decidir en estas cuestiones, dice que «la acertada selección de contenidos constituye hoy en día ante la apremiante superabundancia temática... uno de los problemas más arduos de la didáctica moderna» (16). «Una enseñanza meramente formal—sigue diciendo el mismo autor en la página 33 de la obra citada—, sin contenidos materiales, es inimaginable. Siempre necesita de la materia, de los contenidos en los cuales pueda efectuarse... Ejercitamos y cultivamos la *observación* no en sí misma, sino sobre hechos dignos de observación.» Hay que llegar a la «síntesis entre las finalidades, sólo en apariencia opuestas, de la enseñanza material y formal». Con *enseñanza situacional, con unidades vitales* (superando el concepto de unidades didácticas), con una *didáctica dinámica*, con una *enseñanza epocal*, con el principio de la «profundidad del efecto», con el de «la significación vital de los bienes formativos» (utilizamos en todo esto la terminología de Stöcker) hace falta urgentemente esa síntesis, a la que aspira por otros caminos, A. y J. Schmieder (17), cuando dice: «La instrucción es la transmisión sistemática de bienes culturales, unida a la preocupación por la elaboración del objeto de aquélla, en el desarrollo de las fuerzas que se hallan en el niño.»

Las cosas están claras. Toda enseñanza, aparte su valor formativo, al convertirse en *instrucción* (que implica ya recepción y elaboración por el sujeto que es su beneficiario) tiene un valor formativo, de estímulo, de desenvolvimiento. No hay distinción posible entre enseñanzas formativas y no formativas. De lo que sí se podrá hablar es de los resultados formativos e informativos de cada enseñanza. Por otra parte, no es posible ni conveniente una enseñanza enciclopédica. Por consiguiente, se impone la

(12) Barcelona, Labor, 1933. Se refiere a lo que el autor llama «educación económica».

(13) Véanse LOURENCO FILHO: *La escuela nueva*. Barcelona, Labor. FERNANDO SAINZ: *El método de proyectos en las escuelas rurales*. Madrid, Revista de Pedagogía. A. BALLESTEROS: *De la cooperación en la escuela*. L. LUZURIAGA: *Las escuelas nuevas alemanas*.

(14) Véanse *Asamblea de Mutualidades Escolares*. Madrid, 1934. Publicaciones del I. N. de P. BRUNO CIARI: *Nuevas técnicas didácticas*. Madrid, UE, 1967, p. 346.

(15) *Universidad, tecnocracia y política*. Madrid, Cid, 1965, p. 73.

(16) *Principios de Didáctica Moderna*. Buenos Aires, Kapelusz, 1965 (traducción del alemán).

(17) *Didáctica General*. Buenos Aires, Losada, S. A., 1966 (traducción del alemán), p. 11.

necesidad de una selección de contenidos a favor de aquellos que, siendo estímulos desde el primer momento del desenvolvimiento del hombre total, proporcionen el mayor y mejor repertorio posible de conocimientos, sentimientos, actividades, destrezas, hábitos, etc., de interés social, dentro de aquello que podríamos considerar como el sentido ético de la cultura según Spranger (18), con el que se ilumina el conocido *voir pour savoir; savoir pour prévoir; prévoir pour régler*.

Por definición, la educación general básica es aquella que debe haber alcanzado, por lo menos, todo español para estar en condiciones de serlo con conciencia y responsabilidad, para autoeducarse, para decidirse, para servir a la sociedad y servirse de ella, para poder emprender procesos y actividades de superación. Las metas de esa educación serán:

- El hombre (integral, individual y social).*
- El hombre cristiano.*
- El hombre español.*
- El hombre productor.*
- El hombre ciudadano.*

III. EL SUJETO Y LOS PERIODOS DE LA EDUCACION GENERAL BASICA

5. ¿Quién es el sujeto de esa educación general básica? Según el «Libro Blanco» del Ministerio de Educación y Ciencia, normalmente el sujeto de esa educación es el hombre comprendido entre los seis y los catorce años de edad, durante ocho años de formación e información, y, excepcionalmente, el hombre adulto que a lo largo de esa edad no ha aprovechado ese ciclo, ese hombre al que amplía y sistemáticamente ha atendido la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, creada por decreto de 10 de agosto de 1963 («BOE» de 5 de septiembre), como puede verse en sus publicaciones (19)

(18) «¿Vivimos una crisis espiritual?», en *¿Dónde estamos hoy?* Madrid, «Revista de Occidente», 1962, p. 37.

(19) *Cuestionarios para la formación e información de adultos alfabetizados*. Madrid, 1967. *Una campaña decisiva para acabar con el analfabetismo en España*. Madrid, 1965. *Guía, cultura básica para adultos*. Teide, Barcelona. *Pequeña Universidad* (Educación continua de adultos), Salamanca, Anaya, 1966. *Cartillas de oficios* (de la madera, del metal, de la construcción, de electricidad y electrotécnica, de conductores de vehículos, de alfarería cerámica y vidrio, de zootecnia menor, de la mujer, de la alimentación, del vestido y calzado, etc.), editoriales diversas: Vicens-Vives, A. Aguado, Santillana y otras. *Cartillas de educación cívico-social*, etc.

lamentablemente olvidadas, en su acción no meramente alfabetizadoras, sino de extensión, elevación y actualización de la cultura popular, de educación permanente en suma, por el mencionado libro oficial.

Es decir, normalmente, el sujeto de la educación general básica es la niñez o tercera infancia con el remate puberal hasta las fronteras de la adolescencia. Se trata de una etapa del desenvolvimiento humano caracterizada según Lavara (20) recogiendo opiniones de A. Gemelli, Debesse, A. Gessell, E. Hurlock, D. Katz, J. Moragas, Fernández Huertas y otros, por lo siguiente:

- Edad del equilibrio emotivo.
- Edad de la actividad.
- Edad de dominio senso-motórico.
- Edad de la razón.
- Edad del saber y de la habilidad.
- Edad de la socialización.

Y todo ello termina y culmina en el despertar puberal, en la frontera de la preadolescencia, momento en el que hemos dicho alguna vez que el niño se hace muchacho y estrena fisiología, psicología y sociología; se hace persona; adquiere conciencia de situación y se convierte en esa especie de trinidad: el yo que se es, el yo que se quiere ser y el yo ímpetu de amorosa realización que transforma lo primero en lo segundo.

Naturalmente, todas esas características no se dan de una vez; se inician, se desarrollan y culminan de los seis a los catorce años, como hemos dicho; lo cual nos lleva a considerar la existencia de períodos realmente separables a lo largo del proceso de ocho años que transcurren desde su principio a su final. Desde diversos puntos de vista psicopedagógicos, podemos decir que hay en ese transcurso tres períodos:

1.º *Período instrumental, de integración ambiental y de localización*, correspondiente a los años seis y siete.

2.º *Período conceptual, sistemático y crítico, de integración lógica*, en los años ocho, nueve, diez y once.

3.º *Período de integración sociocultural personalizada y de iniciación autoeducativa* en los años doce y trece.

A ellos corresponden, respectivamente, a nuestro juicio, tres períodos escolares de

(20) «Características psicopedagógicas de la tercera infancia» en *Psicología escolar aplicada*. Madrid, Compi, 1967, pp. 33 y ss.

la enseñanza general básica: *preparatorio*, *fundamental* y *de perfeccionamiento*.

¿Qué le pediremos a la escuela y a cada alumno al término de cada uno de esos períodos? Al finalizar el período instrumental, el niño, en condiciones normales (personales y ambientales), debe alcanzar las siguientes metas: En materias de lenguaje, el niño que cumple los ocho años de edad sabe leer y escribir; ha corregido su vocabulario defectuoso; ha enriquecido su repertorio de palabras y lo emplea con precisión; ha inducido por observación del propio lenguaje las primeras, más sencillas y necesarias reglas gramaticales (grupos de palabras, terminaciones genéricas y numéricas, elementos de la oración simple, iniciación de la flexión verbal); es capaz de decir un cuento oralmente y de escribir los pies explicativos de una historieta contada en imágenes; puede componer frases por escrito con palabras dadas, describir por escrito un objeto, resumir por escrito una breve lectura silenciosa sobre asunto sencillo; está en condiciones de leer en voz alta y de recitar una poesía; no comete faltas de ortografía natural ni faltas de ortografía gramatical en palabras de su vocabulario habitual. En materias de cálculo, este niño tiene idea clara, oral y escrita del sistema de numeración hasta un límite cuantitativo (por ejemplo, el millar); es capaz de construirse su propia tabla de multiplicar de doble entrada para consultarla siempre que la necesite; dentro del límite cuantitativo indicado, es capaz de ejercicios con números concretos con las cuatro operaciones fundamentales de la aritmética y conoce empíricamente los instrumentos usuales de medida y su aplicación real y activa.

Por lo que respecta a su ambientación, ese niño alcanza un repertorio de primeros conocimientos intuitivos y descriptivos de los seres del *mundo natural* circundante; de los organismos, instituciones y exigencias principales del *mundo social*, escolar y extraescolar de que forma parte; de los seres, instrumentos, utensilios y herramientas del *mundo artificial* de que puede servirse; de las formas geométricas elementales; de las creaciones artísticas que tenga a su inmediato alcance; de sus propias necesidades; de Dios, como principio y fin de todas las cosas, como remedio de nuestra limitación y nuestra dependencia.

En otro orden de adquisiciones, ese niño debe sentirse localizado *aquí* y *ahora* como centro de referencias temporales y espaciales («hace tanto tiempo», «a tantos kilómetros», «más cerca», «más lejos», «antes», «después», etc.).

Ese niño ha adquirido hábitos piadosos, morales, sociales, de buen gusto y físicos; sabe un repertorio de juegos y juega y canta, y se divierte con los demás en equipo; ha adquirido destrezas iniciales de expresión e inversión para dibujar, modelar, recortar, doblar, clavar, pegar, etc., manejando pequeñas herramientas e instrumentos como tijeras, martillos, pinceles, reglas, compases, etc.

Todas esas adquisiciones representan un complejo egocéntrico para el alumno, que lo contempla todo en torno a sí, y un descubrimiento personal, poniendo en juego, consentido auténticamente activo, todas sus potencias.

Pasando al segundo período de los tres indicados, el período fundamental de los ocho, nueve, diez y once años de edad, ¿qué metas debemos proponernos en ese alumno que cumple los doce?. Al llegar a ese límite, el muchacho ha descubierto progresivamente las asignaturas; elementalmente, tiene una visión conceptual, articulada, sistemática, lógica, objetiva (dentro del colosal subjetivismo humano que es nuestra ordenación lógica del conocimiento), de los mundos que al final del período anterior había alcanzado en un «tú y yo» asistemático.

En materias lingüísticas, le pedimos: perfeccionamiento de la capacidad para la lectura y escritura funcional dirigida al estudio, al ocio, al mantenimiento de correspondencia epistolar, a la aplicación a las más diversas necesidades de la vida escolar y de la vida social; capacidad para el aumento constante del vocabulario con el manejo habitual del diccionario; conocimiento de un esquema de las principales creaciones literarias en lengua española y conocimiento directo de algunas en totalidad o en sus más destacados fragmentos; una capacitación inductiva para el análisis gramatical y literario dirigida a la valoración de la corrección y belleza de los textos.

En el aspecto de los conocimientos matemáticos, las metas serán: capacidad teórico-práctica para resolver problemas de la

vida real, escolar o extraescolar, mediante el cálculo aritmético con números enteros y fraccionarios, a través de las cuatro operaciones fundamentales, potencias, raíces, reglas de proporcionalidad, sistema métrico decimal, divisibilidad, y capacidad para el cálculo geométrico en problemas de trazo, construcción y medición de líneas, figuras planas y cuerpos de tres dimensiones, sobre necesidades de la agrimensura, afloros, construcción, etc.

En ciencias físico-naturales, deberá el muchacho alcanzar sobre todo un espíritu de ardiente curiosidad, de exploración, de descubrimiento del misterio y de la belleza del mundo físico-natural, especialmente del circundante—base del humanismo científico que urge crear—; y concretamente el alumno conocerá elementalmente las leyes de la gravedad y de la gravitación universal; las relaciones «tiempo, espacio, velocidad»; la teoría de palancas y poleas; de los principales fenómenos lumínicos y acústicos; de lo que son la máquina de vapor y el motor de explosión; de las grandes fuentes de energía (hidráulica, eléctrica y atómica) y de las aplicaciones de todo ello a la vida diaria. Ese alumno deberá tener una idea elemental, pero clara, de la Tierra en que habitamos y de su situación en el sistema solar y en el Universo; de sus componentes (sólido, líquido y gaseoso), de los fenómenos meteorológicos y de su constante dinamismo. A los doce años, el alumno debe tener noticia de los 103 elementos químicos y sus divisiones principales (metales, no metales, óxidos, anhídridos, hidróxidos, ácidos); de los principales minerales metálicos (cinabrio, galena, blenda, piritas, bauxita, casiterita); de los más importantes metaloides (oxígeno, hidrógeno, nitrógeno, carbono, azufre, fósforo, halógenos); de las reacciones químicas de descomposición, composición y sustitución; de la diferencia entre combinación y mezcla; de la importancia creciente del saber y del hacer químicos para la vida y para el progreso (análisis de alimentos, de sustancias orgánicas, química de medicamentos, química de plásticos, química del vidrio, etc.). En la meta de esos doce años, pedimos también: una capacitación para el estudio de los seres vegetales y animales del medio inmediato y su inserción en los cuadros esquemáticos de clasificación

mediante colecciones mineralógicas, herbarios, terrarios, acuarios producto de la investigación y elaboración escolar y un conocimiento de «mi cuerpo» y de los preceptos higiénicos conducentes a su normal desarrollo y conservación.

En Geografía, aspiramos a que en esa edad límite de los doce años el alumno posea una amplia base descriptiva, física y humana, que permita situar en mapas mudos, accidentes, ciudades, estados, razas, zonas religiosas, lingüísticas, económicas, etcétera.

En Historia, una capacitación para trazar *líneas del tiempo* universales, nacionales y locales, señalando en ellas los hechos históricos más importantes de todo orden y los hitos más señeros que permitan referencias de «antes», «después», «al mismo tiempo», etc. Y al mismo tiempo una capacitación para interpretar la sucesión histórica como un entrañable quehacer común universal, nacional y local de organización, de creación de naciones y estados, de convivencia pacífica, de descubrimientos científicos, artísticos e industriales, de progreso en general, a veces a costa de situaciones violentas, las guerras, que deben ser evitadas, y capacitación, en fin, para que cada uno se sienta de algún modo partícipe en ese quehacer colectivo. Con referencia especial al *hombre español*, lo que principalmente debe incorporar a su mentalidad, para seguir cultivándolo durante toda su vida este niño es la interpretación de nuestra historia nacional como la realización de un ímpetu histórico y subhistórico que viene actuando desde los orígenes, sin descanso, hasta nuestros días, con el empeño de forjar una perfecta unidad nacional española, que es, más que una regionalización de España, una españolización de las regiones, una tarea de síntesis de la variedad diferenciadora en la unidad integradora (21).

En materias religiosas, morales, estéticas, sociales, de conducta pública y privada y de convivencia, este alumno debe estar capacitado para unas valoraciones críticas razonadas: «bien», «mal», «correcto», «incorrecto», «me gusta», «no me gusta» y para ordenar valorativamente de «más a menos» o de «menos a más» hechos, sucesos, obras

(21) «España, España, España—Dos mil años de Historia no acabaron de hacerte», ha dicho el poeta Eugenio de Nora en su poema «España, pasión de vida», que ha obtenido el Premio Boscan.

y personas de la vida real escolar y extra-escolar.

En fin, en materia de manualizaciones, destrezas y hábitos, este muchacho debe haber convertido en hábito todo lo que, en nuestra cultura y en nuestra civilización constituye un comportamiento correcto individual y social (Gustavo Le Bon: «la educación es el arte de convertir lo consciente en subconsciente»); debe saber hacer gimnasia individual y en equipo; debe practicar un repertorio de canciones y juegos reglados; debe saber dibujo lineal empleando regla, compás y semicírculo graduado, escritura caligráfica y dibujo decorativo, y debe saber manejar los instrumentos y herramientas para manualizaciones en papel, cartón, alambre, maderas finas, pequeños montajes, etc.

Llegamos con esto al final del último período, que es, al mismo tiempo, el término escolar de la educación general básica. ¿Qué le pedimos a este muchacho que cumple los catorce años (y cuya escolaridad, según nuestro punto de vista, debería prolongarse un año más, hasta cumplir los quince)? De un modo general le pediríamos y nos pediríamos la preparación adecuada para lo que su edad representa: un «segundo nacimiento», según expresión de algún psicopedagogo; un estreno de hombre nuevo que necesita dominar y encauzar con capacidad autorreflexiva y autoeducativa estímulos, impulsos, ideales y posibilidades de integración en la vida adulta. A partir de ese momento, el muchacho debe estar preparado para decidirse, con las debidas asistencias, por una de estas alternativas: *colocarse* (como botones, aprendiz, subalterno, o meritorio en un Banco, en un taller, en una tienda, en una oficina, en una explotación agraria) o seguir estudios académicos superiores (científicos, literarios, técnicos). ¿Qué debe saber y saber hacer concretamente este muchacho? En materia lingüística, una corrección gramatical, oral y escrita, inspirada en una repulsa al lenguaje «mal hablado»; una afición a la lectura con el conocimiento de un repertorio de obras destacadas de la literatura nacional y universal; un conocimiento de las raíces, prefijos y sufijos que dan lugar a nuestra terminología científica, industrial y artística; una capacidad para todos los tipos de lec-

tura (detenida, rápida, deslizante, etc.), lectura de siglas, interpretación de señales viarias, de matrículas de vehículos, de guías telefónicas, de carreteras, de ferrocarriles, escritura mecanográfica; capacidad de redacción de documentos habituales (cartas, recibos, convenios) y de relleno de impresos de uso corriente, por ejemplo para obtener el Documento Nacional de Identidad, para pedir un libro en una biblioteca, para redactar un telegrama; manejo fácil de periódicos y conocimiento inicial de una lengua extranjera en su forma básica que, de verdad, sirva para mantener un diálogo fácil sobre usos corrientes de la vida, a lo que puede contribuir la correspondencia inter-escolar *People to people* que nosotros hemos ensayado en una provincia española. En Matemáticas, una agilidad operatoria aplicada a la resolución de cuestiones prácticas de la vida real, escolar o extraescolar, hasta un nivel de ecuaciones de segundo grado y nociones trigonométricas, y en relación con problemas corrientes de física elemental (medida de magnitudes, fuerzas, máquinas, trabajo, peso específico, principio de Arquímedes, escalas termométricas, velocidades del sonido y de la luz, unidades eléctricas) y de la química del aire atmosférico y del agua (volúmenes de agua para obtener cantidades de sal, peso del aire contenido en un recinto o recipiente), y en relación con problemas de escalas, distancias, horarios, etc. en mapas y dibujos diversos.

En Ciencias, ideas elementales y claras de ampliación y consolidación del nivel alcanzado en el período anterior, con un redoblado afán de saber y explorar y a su servicio una inicial técnica de investigación; el alumno deberá tener idea materializada de lo que es un mecanismo de relojería, un automóvil, un observatorio meteorológico, un receptor de radio o televisión, una máquina fotográfica, de una zootecnia menor, etc. Estará capacitado para interpretar y utilizar mapas con todos sus signos convencionales, longitudes y latitudes geográficas, curvas de nivel, proyectando viajes reales o imaginarios con todos los medios de comunicación existentes. Estará capacitado para comprender el momento histórico en que vive y en que se encuentra el desarrollo de las cosas e ins-

tituciones a través del tiempo: comunicaciones, alumbrado, cultura, costumbres, etcétera, y, en relación con ello, adquirirá una idea de la solidaridad social como hecho, como necesidad y como deber, y una amplia visión de la necesidad, variedad y dignidad del trabajo, de las posibilidades del tiempo libre y de lo que es —en forma vivida— un proceso elemental (técnico, social y económico) de producción. Ese muchacho habrá recibido, al terminar la educación general básica, una preparación inicial sobre el dinero, el ahorro, el crédito, Cajas y Bancos, giros y cheques, etc. Se encontrará en posesión de un repertorio de ideas-fuerza (ideas cargadas de ímpetus de realización, de afectividad y de voluntariedad), religiosas, morales, sociales, cívicas. Tendrá una capacidad crítica valorativa y un hábito de examen de conciencia diario, de vida interior. Habrá adquirido una apertura al espíritu de perfeccionamiento integral, autoeducativo. Practicará por lo menos un deporte: pelota a mano, bicicleta, natación. Poseerá destrezas iniciales en el manejo de herramientas de mano, instrumentos de medida y de control. Y, con todo ello, se dispondrá a entrar en el mundo con una apertura a vocaciones y aptitudes y una capacidad para el cambio, necesidad ineludible de nuestro tiempo.

6. Pero ¿cómo llegar a todo eso? El *cómo* —sobre todo tratándose de educación general básica— es también parte del contenido.

Pensando en la llamada «ley biogenética», será preciso ante todo considerar al niño como el explorador e investigador de un mundo complejo, natural, artificial y social, inicialmente desconocido para él y que está en él, ante él y alrededor de él. El descubrimiento de ese mundo y su ordenación es la tarea que acomete al iniciar su educación impulsado por la necesidad y la curiosidad. En cada uno de los tres períodos señalados, los intereses, las motivaciones son diferentes. En el primer período, predominan los intereses concretos, de las lecciones de cosas, de los programas de ideas asociadas (usando viejas terminologías que en su significación siguen vigentes), de la ausencia de asignaturas. «El niño —dice Otto (22)— nada sabe de asignaturas. El

mundo es para él un gran todo y trata de orientarse precisamente en la totalidad del mundo, y no le importa si lo que ha llamado su interés pertenece a las ciencias naturales o a cualquiera otra ciencia...» Cuando oficialmente no teníamos en España cuestionarios oficiales de carácter general, nosotros, en función orientadora provincial, hicimos un ensayo (23) de cuestionarios en cuyo grado de iniciación (para los seis y siete años de edad) se agrupaban las enseñanzas bajo tres rúbricas: *Lenguaje, Cálculo y medida* y *Lo que nos rodea*, clasificación que en realidad era para el maestro y no para los niños. En el segundo período aparecen los intereses abstractos. El niño sigue descubriendo el mundo y entre las cosas que descubre está el mundo de los conceptos, las posibilidades de la abstracción y de la generalización y de empezar a ordenar lógicamente el mundo que ya conoce y el que sigue descubriendo. Como un abanico, empieza a abrirse el panorama de las asignaturas, progresivamente subdivididas. En el tercer período, hacen su aparición los intereses ideales individuales y sociales. Se completa el saber de asignaturas, pero acentuando la significación funcional, vital de los saberes, que vuelven a concentrarse, no como al principio del ciclo por necesidades psicológicas de origen, sino por exigencias vitales de fin, en *proyectos* o *complejos*, conforme al proceso: necesidad, acción, teoría. Es el momento de la escuela que ha pasado de ser comunidad de obediencia a ser comunidad de voluntad, con la participación directa y activa de los niños en la organización y mantenimiento de la disciplina (24), de un posible *self government*; de la escuela productiva, asistida por las instituciones complementarias *ad hoc* en las que los niños intervienen como espectadores o como actores de las actividades (cotos, cooperativas, huertos, etc.), conducentes a un posible *self support*; de la escuela embrión social que va forjando para la sociedad generaciones nuevas en ese momento a que antes hemos aludido de un segundo nacimiento y de ingreso en la vida responsable de la colectividad. Es

(23) JUVENAL DE VEGA Y RELEA: *Plan de trabajo*. Cáceres, 1934.

(24) El año 1919 hicimos en el Grupo Escolar «Aguirre», de Madrid, con alumnos del grado superior, un ensayo de disciplina escolar por el sistema que llamamos de «puntos colectivos», que después, en 1958, aplicó en el Grupo Escolar «Pedro Alonso Niño», de Moguer, su director don Pablo García Izquierdo, prematuramente fallecido.

(22) Citado por STÖCKER: *Ob. cit.*, p. 33.

el momento en que en la escuela existen un cine club y una biblioteca circulante y un periódico y una relación con los centros de trabajo más inmediatos.

Pero, sobre todo eso, y en todos los períodos, un nuevo tipo de globalización, no de materias asociadas por el principio o por el fin de los saberes, sino de actividades por las que el hombre total se proyecta sobre su obra. Es la vieja —y siempre nueva— idea de que la lección *no se da ni se toma*, sino que *se hace*, poniendo en ella cabeza, corazón y mano como en una labor de la más fina artesanía. Con esa idea, nosotros, en otro ensayo en otra provincia española (25) aconsejábamos que en cada jornada escolar solamente se tratara un tema en torno al cual se dialogara, se comentara, se leyera, se escribiera, se recogieran datos, se calculara, se dibujara, se experimentara para acabar en el cuaderno del niño y del muchacho (libro personal que el alumno se va haciendo), con el esquema de ideas alcanzadas y articuladas como conquista final. Es, en su formulación más depurada y moderna, lo que se llama «unidades didácticas» de materia, de experiencia, globales, vitales (que de todas estas maneras se llaman y se diferencian). Los

(25) *Plan de trabajo escolar*. Huelva, 1960. Publicaciones del Boletín de Educación, Santa María.

educadores de hoy tienen la suerte de poseer para lograr una enseñanza mejor, de calidad, la magnífica aportación del CEDODEP, en su etapa actual, los programas, un señero hito en la historia de nuestra pedagogía oficial (26), de los que el mejor elogio es no decir que se trata de una obra perfecta, *acabada* en el sentido etimológico de la palabra, sino decir que es un magnífico instrumento de la perfectibilidad que cada maestro ha de alcanzar en su clase. Así lo dice el director general de Enseñanza primaria, don Eugenio López, al presentarlo: «Su valor está en razón directa de cuanto pueda contribuir a facilitar y perfeccionar la labor del maestro.» Sería por ello muy de desear que, por lo menos, durante todo un curso, los centros de colaboración pedagógica se ocuparan de estudiar en detalle la posible aplicación de esos programas, así como que los alumnos de las escuelas normales lo estudiaran con espíritu crítico en el último trimestre de la carrera.

Intimamente relacionado con este tema del contenido de la educación general básica está también el del aparato bibliográfico escolar correspondiente. Pero esto puede ser mimbres para otro cesto y otro tiempo.

(26) *Programas para Colegios Nacionales*. CEDODEP, 1968, ocho volúmenes.

Tendencias europeas en torno a la organización del bachillerato superior, por ROGELIO MEDINA RUBIO

En los últimos años las condiciones de vida, a impulso del desenvolvimiento de las ciencias y de las técnicas, han evolucionado en todos los países europeos, acusando este impacto sus sistemas educativos que sienten la necesidad de ser hondamente transformados.

Muchos problemas inciden de forma inmediata sobre la educación como resultado de las exigencias de la tecnificación y elevación del nivel de vida, modificaciones en las estructuras ocupacionales de los países, demandas de mano de obra cualificada y corrientes sociales democratizadoras. Los más apremiantes hacen referencia a la formulación de unos objetivos educativos, inmediatos, congruentes con el desarrollo, y así se estima necesario hoy:

- Ampliación de los límites de escolaridad obligatoria y gratuita, pretendiendo prolongarla al período secundario ante la necesidad de contar con un mayor nivel de dotación cultural en la población.
- Transformación cualitativa de la enseñanza en orden a:
 - Crear en los alumnos actividades de libertad que hagan nacer la iniciativa, enfoque personal y consciente de problemas, sentido de responsabilidad y colaboración, apertura a

las ideas de los demás, más que a memorizar lo ya elaborado.

- Estructurar los programas con un sentido *polivalente* y *práctico*, al menos en su etapa obligatoria. *Polivalente*, por cuanto se estima no sólo que la misma formación especializada se resiente si antes no se ha procurado a los alumnos una cultura general correspondiente a los diversos niveles de cualificación profesional, sino porque cada día se hace más borrosa la separación total entre formación general y profesional; la cualificación es más una forma de cultura «profesionalizada» que una real especialización, una cultura general adaptada al espíritu o nivel de cualificación que se busque; sentido *práctico* por cuanto no se trata de un simple aprendizaje práctico de nociones u operaciones, sino de preparar al alumno en los comportamientos y hábitos necesarios para saber hacer. De ahí la tendencia, para hacer esto posible, a la reagrupación geográfica de clases y secciones en los diversos ciclos, funcionamiento de centros con una función múltiple que permitan el paso «horizontal» entre secciones diversas, y a la equivalencia de

títulos en orden a acoplar éstos con las nuevas exigencias profesionales que los Estados requieran (1).

Y quizá la enseñanza media por su situación puente entre los niveles primario y superior esté llamada a ser más sensible que ninguna a las oscilaciones de ese desarrollo europeo.

Vamos a analizar sumariamente los problemas más notables que en la organización de la enseñanza media preocupan a los diferentes países europeos. Se centran en torno a:

- A) El paso del ciclo primario al secundario.
- B) La estructuración de las enseñanzas en este período.
- C) Contenido y organización de los programas.
- D) Orientación de los alumnos.
- E) Composición de las clases.
- F) Empleo de medios pedagógicos modernos.
- G) La formación del profesorado.
- H) La crisis de vocaciones docentes.

A) EL PASO DEL CICLO PRIMARIO AL SECUNDARIO

A) Las tendencias más generalizadas para la solución de este problema son:

a) Retrasar, cuando no suprimir, los exámenes que señalaban el tránsito del primero al segundo ciclo de enseñanza, más fundamentado ahora en las observaciones realizadas a lo largo de los estudios primarios o del «ciclo de observación».

b) Prolongación de ese ciclo de orientación posprimario, retrasando la edad en que los alumnos deben optar por una determinada especialización, permitiendo con flexibilidad entre las diferentes categorías de especializaciones el paso de unas a otras (véase en el cuadro 1 las tendencias más destacadas en la estructuración del «ciclo de observación»).

Podríamos alinear las diferentes reformas al respecto en tres direcciones:

1.ª Aquellas que tras los años de estudios primarios elementales confían en un

«ciclo de observación» (2), ciclo puente, ciclo preorientador, la base de las decisiones vocacionales posteriores del alumno. En este grupo se encuentra la República Federal Alemana («Plan para la reforma y unificación de la enseñanza pública general». Bonn, febrero, 1959), que pretende sustituir el examen de ingreso en la escuela media o liceo (Mittelschule, Gymnasium) por un ciclo de observación para todos (Förderstufe). Bélgica, a la edad de los doce años, término de la escuela primaria, ha decidido desde 1957 la organización de ese mismo período en los tres años iniciales de la enseñanza secundaria con un tronco común y escasas opciones (latín, enseñanzas modernas y enseñanzas técnicas). En Inglaterra el examen de *eleven plus* se ve sustituido por cursos de amplia base orientadora; así en Leicestershire las *modern schools* se han transformado en *high schools* para todos con tres años de ciclo común antes de toda elección; el London County Council y otras *local education authorities* han creado las *comprehensive schools*, que ofrecen tipos muy especializados de enseñanza; otras corporaciones han establecido en las *high schools* los cursos *grammar and technical*, *technical and modern* y *modern and grammar*.

La *scuola media statale* italiana, con un ciclo medio orientador de tres años, pretende reemplazar el valor del certificado de estudios primarios como medio de admisión, a los once años, a los múltiples centros de nivel medio que allí existían (*scuola media*, *scuola di avviamento professionale*, «institutos de arte» y «conservatorios de música»).

2.ª Países que conjugan, en el examen para el paso entre ambos ciclos, pruebas de conocimiento y *tests* de aptitudes psicológicas (3). En Suiza (Cantón de Vaud), junto al examen psicotécnico se insiste en la promoción del alumnado basada en dos materias fundamentales: lengua materna y matemáticas. Irlanda y Grecia acentúan el matiz de conocimientos para el ingreso en la enseñanza media general a los doce años. En Austria, a los diez años, el alumno pasa al ciclo primario superior (Hauptschule) o al liceo (Gymnasium, Real-gymnasium) so-

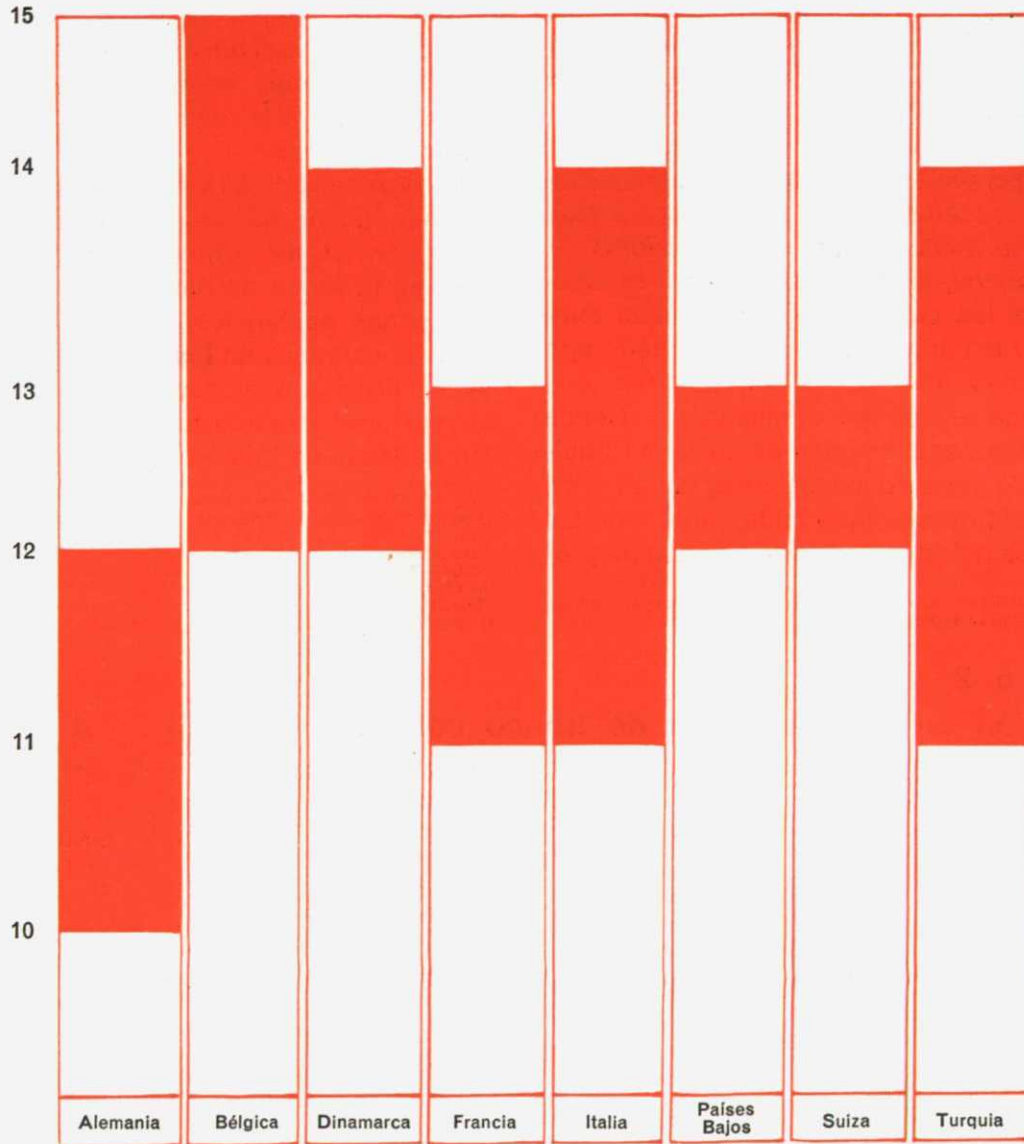
(2) REUCLIN: *L'orientation a la fin du premier cycle secondaire*. PUF. París, 1969.

(3) *Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe*. Guide de systèmes scolaires, 1965.

Cuadro 1

Duración del período de orientación en diferentes países

Años



 Período de orientación

bre la base de exámenes de nociones que se estiman indispensables, y principalmente de los *tests* de aptitud psicológica.

3.ª Países que prescinden de las dos líneas anteriormente expuestas, estableciendo el orgánico enlace de los ciclos en términos de aptitud comprobada a lo largo de los cursos de la escuela base. Así la escuela unificada sueca (4) (*Grundskola*) (y en la misma línea Noruega y Dinamarca), tras nueve años de duración (primaria más secundaria inferior—tronco común más disciplinas opcionales—, seis años de estudios comunes más dos años de estudios comunes, pero en grupos de materias obligatorias y opcionales, y un año final de especialización opcional) da el título preciso para el acceso a las enseñanzas posteriores.

En general, estas concepciones de enlace entre los ciclos vienen motivadas también por la tendencia a considerar todo tipo de examen más como «orientación» que como «selección por eliminación». Tiende a desaparecer el examen en su forma tradicional de registro de saberes, sustituyéndose por pruebas «que midan ante todo las aptitudes del joven en la resolución de pro-

blemas concretos y su capacidad de haber sabido aprender y comprender» (5). Lo que implica una evaluación más segura y continuada de cualidades y aptitudes del examinado frente a las pruebas terminales, estándar, formales y de azar aún vigentes (6).

B) LA ESTRUCTURACION DE LAS ENSEÑANZAS EN ESTE PERIODO

Se señala como línea directriz la consideración de la enseñanza como proceso continuado en varias etapas, sin solución de continuidad entre ellas, destacando con especial relieve:

a) Tendencia a aumentar la duración del período de educación general en relación con el de formación especializada, bien en la forma de un tronco común más disciplinas opcionales, bien mediante disciplinas comunes en las diversas secciones especializadas o preespecializadas, con un mismo nivel, aunque los alumnos no asistan a clases en común (cuadro 2).

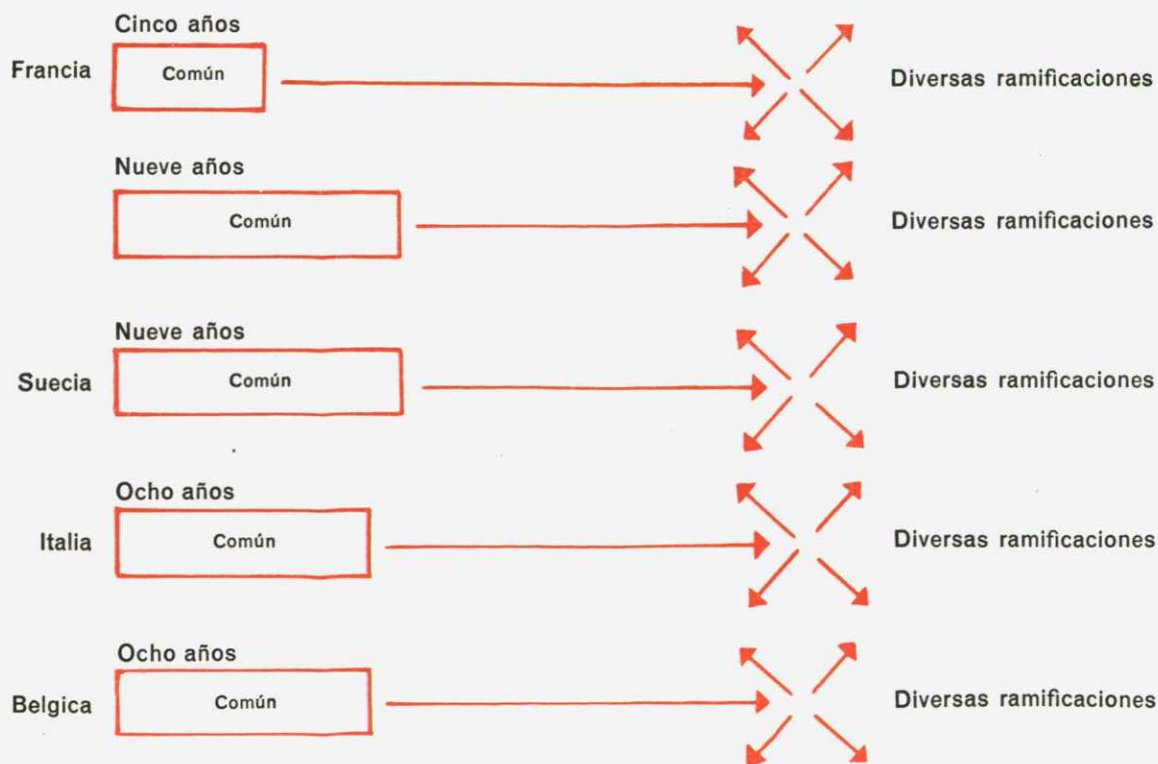
(5) JEAN PIAGET: *Les méthodes nouvelles*. Leurs bases psychologiques. Encyclopédie Française.

(6) Al perder el examen el carácter terminal que tenía las condiciones de acceso a la enseñanza superior, también se ven modificadas. Además del título de enseñanza secundaria puede accederse por una segunda vía: los liceos de formación acelerada (Austria), los cursos para la promoción superior en el trabajo (Francia), permiten el acceso tras las pruebas correspondientes

(4) REGUZZONI: *La réforme de l'enseignement dans la Communauté économique européenne*. Aubier, Paris, 1966.

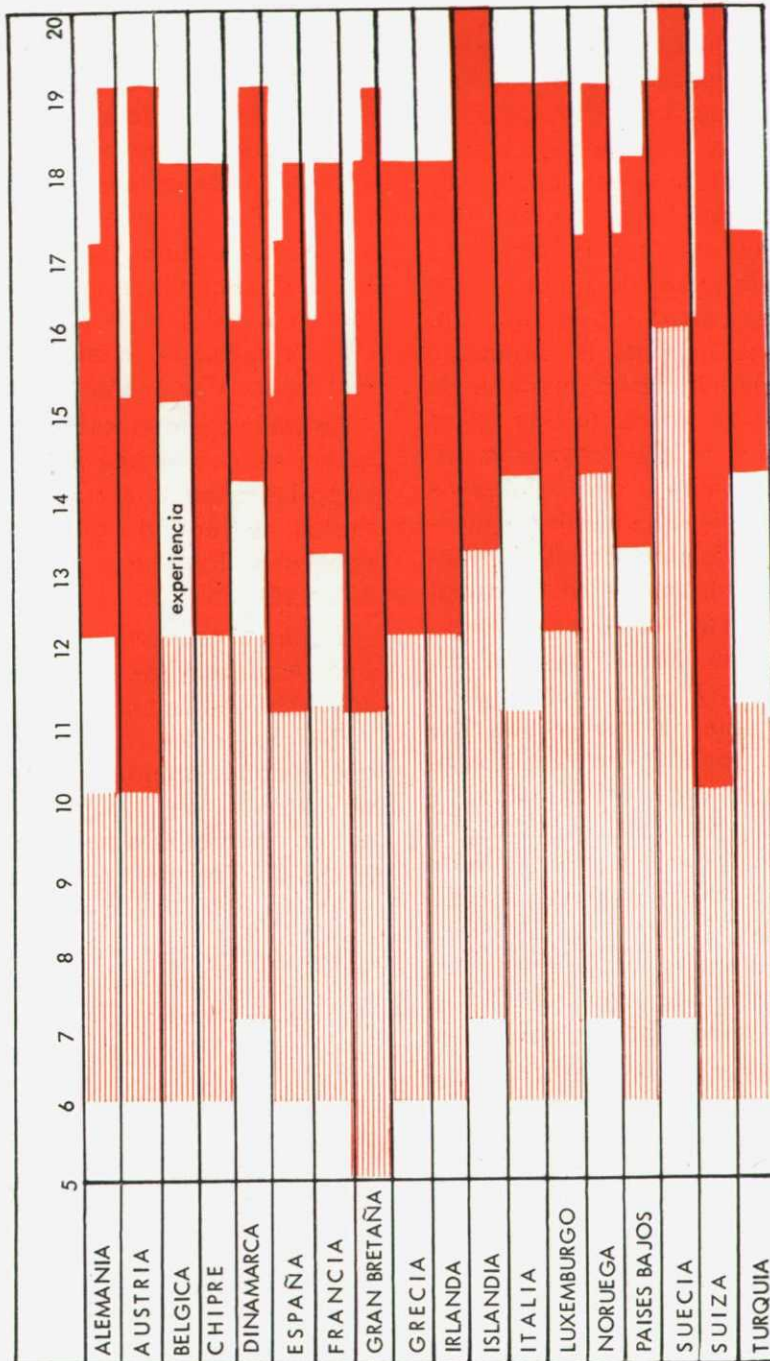
Cuadro 2

Duración de los programas de tronco común



Cuadro 3

Perfil de diversos ciclos de enseñanza en diferentes países europeos



Ciclo primario



Ciclo de observación u orientación



Ciclo secundario

De la obra de BRUGNOT y PLENT: *L'enseignement en France et en Europe*. ESF, París, 1968

b) Tendencia a dividir, tras el período de enseñanza primaria elemental, el ciclo secundario en dos períodos: uno de dos o tres años de duración, llamado comúnmente «período de enseñanza secundaria inferior», o de ciclo corto, y otro de análoga o mayor duración o «período de enseñanza superior» o de ciclo largo (cuadro 3).

c) Las enseñanzas técnicas y profesionales van tomando como categorías de enseñanzas un valor muy similar, en duración y enfoque, a aquellas enseñanzas clásicamente consideradas como las únicas de segundo nivel. Esta tendencia permite que sean cada vez más frecuentes en los países las posibilidades de pasar de unos cursos a otros, en distintas categorías de enseñanza, sin puntos muertos para la formación del alumno, ni retenciones ni mermas de rendimiento en los sistemas. A este fin se concede gran importancia al establecimiento de múltiples diplomas o certificados de aptitud de grado medio, que al mismo tiempo que reconocen oficialmente las diferentes cotas o niveles obtenidos en la formación como enseñanzas terminales, permitiendo el ejercicio de las profesiones correspondientes, consagran la necesidad de educación permanente para todos los titulados y la adopción de sistemas de promoción desde la misma vida profesional.

Dos grupos cabe hacer al respecto con las legislaciones europeas: el más común, que estructura en la forma indicada el ciclo secundario, con separación de las enseñanzas técnico-profesionales, y el de los que no admiten ese fraccionamiento en el ciclo secundario ni separan esas enseñanzas.

1.º En el primer grupo estarían, entre otros, Bélgica, Italia y Francia. En Bélgica, de doce a quince años, las enseñanzas de ciclo corto se imparten en las escuelas medias, escuelas técnicas secundarias de grado inferior y escuelas de cuarto grado de primaria (se ensaya la experiencia de un programa común); las enseñanzas de ciclo largo (de doce a dieciocho), en los establecimientos de enseñanza secundaria y en los de enseñanza técnica y profesional de segundo grado; en los tres primeros años la enseñanza tiene el mismo carácter que el grado inferior; sólo a partir del tercer

que señalan el nivel de cualificación real (conocimientos) y aptitudes. Esta flexibilidad puede ser una de las vías que conduzcan a una equivalencia de títulos en Europa mediante una normalización internacional de los programas.

año viene la elección en seis ramas de estudios diferenciados.

Francia, tras el «ciclo de observación», clasifica como centros de enseñanzas cortas los colegios de enseñanza general que otorgan al cabo de tres años el *brevet* de enseñanza general, y los colegios de carácter técnico-profesional que, con la misma duración, otorgan el certificado de aptitud profesional. La enseñanza larga (cinco años) corresponde a los liceos de enseñanza general y de enseñanza técnica, con dos secciones especializadas en los dos primeros años, siete en los tercero y cuarto y cinco en quinto; aquéllos conducen al título de bachillerato (clásico, moderno y técnico) y éstos al *brevet* técnico (*brevet d'agent technique*, cuatro años, y *brevet de technicien*, cinco años) (7).

En Italia tiene el carácter de ciclo corto la nueva escuela media del Estado, y de ciclo largo las enseñanzas de los centros o institutos de segundo grado, liceos, escuelas normales, institutos técnicos y profesionales (8).

2.º En el grupo segundo, Suecia, Noruega y Dinamarca. Tras el período común de la «escuela unificada» sólo se consideran enseñanzas cortas los dos cursos de la escuela complementaria (ciclo terminal, no obligatorio, de formación primaria para adultos con cuatro secciones: estudios generales, técnicos, comerciales y socio-económicos) (9).

Los *gymnasium*, después de tres cursos muy ramificados en sectores, conceden, tras los exámenes pertinentes, los títulos de *engineering examination*, *commercial examination*, etc.

C) CONTENIDO Y ORGANIZACION DE LOS PROGRAMAS

El tema de los programas permite una amplia diferenciación entre los diversos sistemas educativos europeos, según el punto de vista que en la concepción de aquéllos se observe.

(7) En Francia la enseñanza técnica larga a partir de 1967 tiene once clases terminales nuevas (en el año 12) que se dan en los liceos técnicos, lo que conduce a dos bachilleratos técnicos y tres económicos. Treinta títulos de bachiller fueron previstos para octubre de 1968.

(8) POIGNANT, R.: *L'enseignement dans le pays du Marché commun*. París. Institut Pédagogique National, 1965.

(9) MEDINA RUBIO, R.: «La reforma de los últimos cursos de escolaridad primaria en Suecia». REVISTA DE EDUCACION. Madrid, n.º 183, octubre, 1966.

A) Desde el punto de vista de su elaboración, cabe distinguir:

a) Sistemas como el francés y el italiano, en que los programas son limitativos, definidos para cada materia por las autoridades centrales, constituyendo obligatoriamente el temario al que han de plegarse los profesores en el desarrollo de sus respectivas materias.

b) La concepción anglosajona tiene un sentido más flexible, permitiendo a los centros una gran libertad en su confección. Corresponde a los Consejos de enseñanza de los Centros fijar el número y clases de programas más convenientes al medio y a los alumnos. Sólo los exámenes de acceso a grados académicos superiores limitan indirectamente u orientan esa libertad.

c) Un sentido mixto, más próximo a la concepción inglesa, representa la de los países centroeuropeos, si bien los horarios y materias están programados obligadamente, en su cuantía, son los centros quienes tienen libertad para la adaptación de los programas oficiales como simples valores indicativos.

B) Desde el punto de vista de la estructuración y armonización de los programas en su contenido general y especializado, cabe analizar estas posturas:

a) La de programas en concepción generalizada en el primer ciclo y especializados para el segundo. Bélgica, Suiza (Vaud), Irlanda, Italia y Francia, han establecido programas uniformes, con sentido práctico, para las disciplinas fundamentales, y de carácter opcional para sus secciones clásica, moderna y técnica. Tras esa formación general más amplia y profunda, vienen los programas cada vez más especializados a medida que se avanza en los cursos del segundo ciclo.

b) De acuerdo con el carácter descentralizado y flexible de la concepción anglosajona, no se señala otros requisitos a los programas que su adaptación a la edad, posibilidades y aptitudes de los alumnos. Se concede por ello importancia a la distribución inicial de los alumnos en tipos muy diferentes de centros, con posibilidades de transferencia durante los estudios secundarios. Se apunta como línea común la uni-

formidad de contenido en los primeros años y la introducción gradual de áreas o sectores de materias especializadas que el alumno ha de elegir para el examen final (dieciséis años o más).

Como contenidos comunes en los programas se encuentran: **a)** disciplinas fundamentales (lengua materna y extranjeras, matemáticas y educación física); **b)** complementarias (Geografía e historia, formación cívica, técnica, arte y filosofía) (10).

Lengua materna: Comprende el estudio constante y simultáneo de la pronunciación, cualidades expresivas del idioma, vocabulario, estructuras sintácticas y gramaticales al servicio de la comprensión y utilización de los medios de comunicación más variados, ortografía, lectura e interpretación de autores, composición literaria y valor estético de la lengua.

Lenguas extranjeras: Por razones culturales y utilitarias se concede cada vez más importancia al cultivo de varias lenguas (una o dos extranjeras); en algunas naciones, además, por razones de medio de comunicación entre los distintos sectores de un mismo territorio nacional (Luxemburgo, Bélgica, Holanda); por razones históricas (Suecia, Noruega, Dinamarca), o por especial disposición geográfica y cultural de encrucijada de Europa (Suiza).

Geografía, historia de la civilización.

Educación cívica: a través de actividades paraescolares (clubs, comités, cooperativas escolares) (Francia, Inglaterra) y escolares (a través de la organización misma de la escuela con organización interna paralela a la de un Estado) (Alemania, Suecia). Disciplinas científicas: Física, Química, Matemáticas, Ciencias experimentales y técnicas, con aplicaciones prácticas, introduciendo Suecia nociones de Astronomía y exploraciones espaciales en sus programas.

Los programas de matemática moderna, cada día más adaptados a las estructuras mentales del joven, se centran en torno a la teoría elemental de los conjuntos, introducción a la lógica matemática, nociones de álgebra moderna y elementos de cálculo de probabilidades y estadística (con separación menos definida del álgebra y de la geo-

(10) J. MAJALUT: *La Révolution dans l'enseignement*. Laffont, París 1967.

metría). El nuevo espíritu científico de su enseñanza se refleja en estas palabras: «existe una corriente nueva en Matemáticas que está caracterizada por el empleo de un simbolismo más amplio que antes, por la búsqueda de la unidad matemática, en lugar de desligar las mismas operaciones lógicas, las mismas estructuras que se encuentran en las partes aparentemente más diferentes de las matemáticas, y, en fin, por un rigor tal en las definiciones, que su uso es a la vez que más estricto en su esencia, más extendido en el campo de su aplicación» (11).

Cabe destacar la importancia concedida a la tecnología y disciplinas económicas que han sido introducidas como aproximación de los programas a la civilización técnica de hoy, por primera vez en muchos programas o han visto incrementadas el número de asignaciones semanales. Así en Francia los trabajos manuales excluidos de los programas de enseñanza media clásica, están ahora presentes en los programas de todos los liceos, bien en forma obligada o facultativa. La economía política y estadística se imparten, bien en los programas de matemáticas (países escandinavos), ya como asignatura independiente (Alemania) o como contenido especial del bachillerato económico (Francia).

La aparente atomización de materias se ve compensada por un sentido más coordinado en su estudio (programa de física, química y matemáticas, instrucción cívica e historia), y más vital (preponderancia de los ejercicios aplicativos) en el tratamiento de estas materias; y ello considerando «que los conocimientos son cada vez más provisionales, que el perfeccionamiento del individuo estará en adelante menos ligado al bagaje de saberes adquiridos que a las posibilidades que le hayan sido desenvueltas en el orden de la curiosidad del espíritu, pensamiento reflexivo y aprendizaje personal».

Por lo que a las lenguas se refiere, uno de los problemas más discutidos es el valor formador del latín como lengua de flexión. Suecia y Noruega han reducido el número de clases semanales, retrasando su estudio a los últimos años del bachillerato clásico; en Francia los distintos bachilleres conce-

den más primacía a otras lenguas modernas, también de flexión y con utilidad inmediata, situando al latín en paridad opcional con una segunda lengua extranjera.

D) LA ORIENTACION DE LOS ALUMNOS

Concebida la orientación como un proceso que pretende un mejor conocimiento de las aptitudes y problemas de adaptación de los alumnos, en una dimensión personal, escolar, con el fin de que puedan alcanzar el mayor grado de integración social de una manera libre, eficaz y responsable, se está convirtiendo en las más avanzadas reformas de los sistemas educativos de hoy, en un factor previo y esencial para la vitalidad y eficacia de las reformas.

Las tendencias se encaminan a:

a) Institucionalizar oficialmente los servicios de orientación para prestar una ayuda continuada, con métodos precisos y a todos los niveles, destacando la importancia de las relaciones de los padres y de los profesores para una comprensión y ayuda común en la orientación.

b) Extenderse, a lo largo de la vida académica del alumno, a los problemas educativos y profesionales que en el orden orientador tengan padres, alumnos y profesores. Por ello la orientación educativa tiende a fundirse con la profesional.

Se observan tres concepciones diferentes:

1.^a Los países que han institucionalizado la orientación en centros apropiados con métodos científicos. Italia, Francia y Bélgica han confiado los servicios de orientación a psicólogos y personal especializado, de modo que las observaciones de la familia y las pruebas escolares constituyen un elemento más del dossier del alumno sometido a la consideración de aquellos técnicos especialistas. Las pruebas técnicas son esenciales a la hora de emitir un dictamen. Sobre las apreciaciones del profesor, antes del fin del ciclo de observación y de los estudios medios, los centros especializados deben emitir un juicio con más detalle y profundidad.

2.^a Países que emplean métodos más pragmáticos y experienciales en la orientación educativa. Inglaterra, Suecia, Norue-

(11) *Le courrier de la recherche pédagogique. Les nouvelles tendances de l'enseignement des Mathématiques.* Paris. Julio, 1963.

ga y Dinamarca, sin menospreciar los indicadores técnicos, conceden más importancia a la figura de un consejero orientador que conozca más experiencialmente el desenvolvimiento de los alumnos y les permita apreciar, en contacto con las realidades sociales y económicas, de una manera concreta, aquellos caminos más acordes con sus aptitudes e inquietudes personales. En Francia el cuerpo de profesores consejeros parece abrirse paso. Cinco mil especialistas, asistidos de médicos y psicólogos se encargarán de la labor de orientación en los distritos escolares coordinados por la Oficina Nacional de Información y Orientación.

3.ª Países que siguen un sistema mixto a la hora de fijar las condiciones del consejero orientador. Holanda, Suiza, Alemania y Austria prestan importancia a la información de los padres, dossiers escolares, enseñanzas de ensayo, exámenes y pruebas psicotécnicas, realizadas en servicios de orientación, a cargo de consejeros especializados, a nivel de centros secundarios.

E) SOBRE LA COMPOSICION DE LAS CLASES

Aunque la idea generalizada es que los alumnos del segundo ciclo del segundo nivel se agrupen en las clases sólo en función del curso y de la sección elegida (clases iguales para todas las materias), de modo que las consecuencias que de ese agrupamiento heterogéneo de alumnos se derivan (tratamiento a todos con métodos uniformes en materias comunes), se mitiguen con clases de pequeño número que permitan la discusión, el trabajo en equipo, el trabajo personal de aplicación contrastado por el profesor, la facilidad de la relación profesor-alumno en suma (por lo que se estiman deseables unidades pedagógicas de no más de 25 alumnos), algunos países han puesto en práctica el sistema de agrupamiento en clases homogéneas o «clases móviles». Es el caso de Gran Bretaña e Irlanda que, frecuentemente, organizan clases paralelas, *fast*, *medium*, *slow*, sobre todo en matemáticas y lenguaje. Francia inició en algunos centros-piloto en 1954 la experiencia de Montpellier, establecimiento de secciones paralelas, con un

desenvolvimiento diferenciado de los mismos programas, en función de las distintas aptitudes de los alumnos; así en las clases de alumnos más aventajados tiene un puesto más destacado la elaboración de la cultura personal del alumno, en las demás las ayudas audiovisuales y los métodos activos controlados. Este agrupamiento se hace por disciplinas, de modo que se permita una progresión de los alumnos distinta entre ellas según sus aptitudes. Mediante las clases homogéneas, dicen sus partidarios, se trata de evitar selecciones crueles sobre la base de un irreal nivel medio de clase que no beneficia a nadie; cada uno será ponderado en los exámenes matizando en los diplomas el nivel que ha llegado a alcanzar en las distintas materias; su cualificación se hará con más realidad y estará más caracterizado para su admisión en los distintos puestos (12). Otros países (Suecia, por ejemplo) rechazan el sistema de las «clases móviles», como antieconómico y costoso, aunque reconociendo ventajas de rendimiento para los superdotados, pero no estimulan, dicen, a los demás, existiendo en la práctica, aun en las clases más homogéneas, gran heterogeneidad. Los alumnos sólo deben agruparse en función de sus opciones y de sus calificaciones o rendimiento; «se asiste así a la manifestación de una camaradería que une a los individuos, que, desde el punto de vista intelectual y social, son frecuentemente muy diferentes. Y esta camaradería en la diversidad es un factor esencial en materia de educación»(13).

F) EMPLEO DE MEDIOS PEDAGOGICOS MODERNOS

Como ayuda para la utilización de los métodos personalizados y sociales de carácter activo, además de incrementarse el número de centros que emplean los medios auxiliares, filminas, diapositivas, aparatos de radiovisión, magnetófonos, epidiáscopos, discos, bandas magnéticas, esquemas móviles, textos programados, máquinas de enseñar, laboratorio de lenguas (muy limitados), etc., se insiste en la difusión de emisiones televisivas en circuitos abierto y ce-

(12) MAJALUT: *La révolution dans l'enseignement*. Laffont. Paris, 1967.

(13) *L'école Nouvelle en Suède*. L'education nationale de l'enseignement public. Octubre, 1963.

rado (14). Mientras en circuito cerrado las experiencias hechas se refieren a centros piloto, los programas de circuito abierto comienzan a extenderse para todas las disciplinas, bien por iniciativa de los organismos de radiotelevisión (Alemania, Dinamarca, Inglaterra), bien de los Ministerios de Educación (Francia, Finlandia) o de ambas (Italia, Suecia, Bélgica) (15).

Dos tipos de emisiones, cronológicamente, han ido apareciendo por obra de centros de producción especializada, coexistiendo hoy simultáneamente (en canales generales o especiales): **a)** emisiones con el carácter de *complemento*, de apoyo a la labor docente en sectores determinados de conocimientos, difíciles de explicar o de mostrar intuitivamente por el profesor; estas emisiones, así como las ayudas antes citadas, no desplazan la concepción de una enseñanza más «didáctica», la favorecen, la estimulan, la hacen más cómoda; **b)** emisiones de *sustitución*, con acento en la enseñanza directa y sistemática de una disciplina y a un determinado nivel (emisiones sobre matemática moderna dirigidas a alumnos y profesores) (Francia, Inglaterra) (16).

La utilización de las emisiones se ve facilitada por documentos previamente enviados a los profesores, con el fin de informarles sobre los contenidos de la emisión, aconsejando la forma de su utilización para un mejor rendimiento pedagógico. Como la emisión abierta modifica sustancialmente la estructura de clases, horarios y lecciones, se concede al profesor plena libertad para utilizar las emisiones, ya con carácter ilustrativo de su curso, bien complementario, bien para crear un efecto de «suspense» previo a la explicación. Sin embargo, los problemas de calidad pedagógica de las emisiones, infraestructura de instalaciones materiales y preparación del profesorado, en el uso adecuado de estas técnicas y su resistencia ante ellas, la adaptación de la producción centralizada y prefabricada de programas a la utilización flexible de las clases, son comunes también en los diversos países (17).

(14) SCHRAMM, W.: *Nouvelles méthodes et techniques d'éducation*. Paris, Unesco, 1962.

(15) DINZEIDE: *La télévision au service de l'enseignement scientifique*. OCDE, Paris, 1960.

(16) *Télévision et éducation populaire*. Paris, Enero 1965, núm. 16.

(17) BRUGNOT ET PLENT: *L'enseignement en France et en Europe*. ESF, Paris, 1968, p. 165.

G) LA FORMACION DEL PROFESORADO

La especialización científica del profesorado raramente va acompañada de una preparación profesional, solicitada con insistencia en la mayor parte de los países. Una titulación universitaria más elevada que la exigida para profesores de enseñanza corta del segundo nivel, seguida de un año de formación profesional goza de casi unánime aceptación, apuntándose la posibilidad de crear un cuerpo único de licenciados (de cuatro años más un profesional) para todos los docentes del ciclo obligatorio (siete a dieciocho años) (18).

En Suecia y Noruega el profesorado, además de su capacitación científica (cuatro o cinco años para los *adjunkt*, seis a siete para el *lektor*) ha de poseer un diploma de estudios pedagógicos teorico-práctico obtenido en un seminario universitario durante seis meses. En Suecia los institutos de educación preparan todas las categorías de docentes, realizando también investigaciones pedagógicas (Ararhögskola) (19).

En la República Federal alemana los candidatos sufren los exámenes del *philosophicum* y el de las lecciones prácticas; aquél, con pruebas específicas de pedagogía tras cinco años de estudios universitarios; éste, tras dos años de práctica con ocho horas semanales bajo tutela. En Bélgica los agregados inferiores o superiores siguen en las normales o en la Universidad (durante dos años, a razón de ocho horas semanales) cursos de ciencias de la educación (20). En Francia el coloquio de Amiens (marzo de 1968) (21) ha recomendado tras la licenciatura un *stage en responsabilité*, de dos años, en el que se distribuya por igual la formación pedagógica (en un mismo tipo de centros) y la práctica docente.

H) LA CRISIS DE VOCACIONES DOCENTES

El crecimiento demográfico, el ascenso masivo a los estudios medios, la prolonga-

(18) BRUGNOT: *Op. cit.*, p. 57.

(19) *Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Guide des systèmes scolaires*, 1965.

(20) J. MAJAL: *La formation du personnel enseignement*. 1965

(21) Este mismo coloquio ha expresado su deseo de que los maestros primarios tengan dos años de estudios universitarios polivalentes con el fin de evitar las castas de docentes, y enseñar a estos docentes los mismos métodos de trabajo personal que se utilizan en las universidades. Sugerencia ya recogida por el plan Langevin-Wallon francés, no llevado a la práctica por la crisis de efectivos docentes.

ción obligatoria de la escolaridad en muchos países, ha motivado un general aumento de efectivos escolares a partir de 1950, que no siempre ha tenido la concordancia debida con el adecuado crecimiento de docentes.

Francia, por ejemplo, para responder a ese crecimiento, sin reducir la proporcionalidad de efectivos escolares por docente, en sus clases de carácter secundario general de ciclo largo, necesitaba 20.000 profesores. Las medidas tomadas en mayo de 1968 han permitido la creación de 16.000 nuevas plazas (22). En Italia y la República Federal Alemana no ha sido la crisis tan grave; pero en Suecia, al extender la obligatoriedad hasta los dieciséis años, la atención prestada a los métodos activos y a la concepción de la enseñanza en materias opcionales, ha creado un grave problema de escasez de profesorado que no será resuelto hasta 1971 (23).

(22) JACK BRUGNOT y ALBERT PLENT: *L'enseignement en France et en Europe*. Editions Sociales Françaises. Paris, 1968, páginas 49 y 51.

(23) OCDE: *Politique et planification de l'éducation en Suède*. 1966.

Como soluciones paliativas de este problema se ha recurrido a la utilización a tiempo pleno o a tiempo parcial de personal contratado, perteneciente a otros cuerpos del Estado (Bélgica, Francia): docentes del primer ciclo con formación complementaria, personal de la industria en medios industriales, ayuda de los alumnos de últimos años en trabajos en equipos de pequeños grupos.

En Gran Bretaña y Rusia se ha estimulado el acceso de la mujer a los cuerpos docentes, medida imitada cada vez más intensamente en casi todos los países (24). Suecia ha adoptado hondas reformas en la formación científica y pedagógica de los docentes, buscando una mayor productividad del mapa escolar, a base de intensificar la concentración de centros en todas las ramas completas del ciclo. De esta manera pretende afrontar al mismo tiempo la crisis estadística y la «crisis de cualificación», más difícil de diagnosticar y de combatir.

(24) MAJALUT: *L'enseignement primaire et secondaire. Tendances actuelles et Problèmes communs*. Conseil de la Coopération Culturelle, 1963.

Karl Jaspers, testigo de nuestro tiempo. Su pedagogía existencial por RICARDO MARIN IBAÑEZ

El 26 de febrero murió una de las máximas figuras del existencialismo. De los «cuatro grandes» de la filosofía de la existencia, Heidegger, Marcel, Sartre y Jaspers, éste ha sido el primero en dejar acabada su «esencia», su trayectoria vital.

Su reciente fallecimiento nos ha movido a una rápida meditación sobre su pensamiento y su pedagogía existencial.

DINAMICA DE SU PENSAMIENTO

Si algo pretendió siempre Jaspers, a lo largo de sus densos ochenta y seis años de vida, ha sido dar su palabra personalísima ante las situaciones vitales en que se vio inmerso. *Razón y existencia* es una de sus obras más características. La existencia y la razón están en una dramática comunicación difícil, pero los dos elementos son la clave para entender la incierta vida humana. La vida sin pensamiento o la meditación sin la vida, no son propiamente ni vivir, ni meditar, para Jaspers.

Los títulos de algunas de sus obras vertidas al castellano son bien sintomáticos. En *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*, es el médico que diagnostica con visión clínica aguda el estado de nuestra sociedad. *Origen y meta de la historia* es una defensa de la libertad radical del hombre ante la página en blanco del futuro, frente a

interpretaciones deterministas. *La fe filosófica* estudia las relaciones entre la fe y la investigación racional, desde su original posición. *La filosofía desde el punto de vista de la existencia* pondrá, como tantas otras suyas, el centro de su meditación en el quicio arriesgado de la vida humana. *La bomba atómica y el futuro del hombre* es un enfrentamiento lúcido, insospechado, con un tema que a todos nos afecta.

En todo momento no rehuyó su posición personal, independiente, responsable. Miró cara a cara los hechos, escuchó todas las voces y tradujo cuanto pensaba, hasta sus incertidumbres, con una agudeza y una valentía nada frecuentes.

Esto no le restó tiempo ni fuerzas para dejarnos obras definitivas en el pensamiento del siglo XX. Su *Filosofía* es una de las más representativas. Teorías como la comunicación o la situación límite, por citar alguna, han tenido una universal aceptación, y corren ya en las plumas de todos.

Quizá su pensamiento pudiera sintetizarse en una frase suya. Más que un abstracto «tratar del ser», lo que pretende es «tratar de ser». De ser él mismo y de que los demás sean ellos mismos. Por eso busca, entre los relativismos que acaban aniquilando toda verdad, y los dogmatismos que quieren imponerla indiscriminadamente a todos, su certidumbre existencial. No hay otras verdades, dice, pero hay verdades de los

otros. Porque la verdad está enlazada a la autenticidad del que la sostiene. Porque la vida no se logra con verdades abstractas. Estas no configuran mi ser. Más que hablar para que le repitan, su palabra quiere ser suscitadora de lo mejor de cada cual. Ayudarle a ser él mismo en la plenitud de su existencia.

Jaspers pudo conocer la realidad desde varias perspectivas fundamentales. Comenzó los estudios de jurisprudencia, pasó a medicina y se especializó en psiquiatría. Su *Psicopatología general* causó un impacto enorme entre los pensadores. En 1919, ocho años antes de *Ser y tiempo*, de Heidegger, que se tiene como el pórtico del existencialismo, Jaspers publicaba su *Psicología de las concepciones del mundo*, reveladora de su tránsito hacia una filosofía existencial, cuya línea no abandonará jamás. Incluso cuando publique obras ambiciosas, como su *Filosofía lógica: sobre la verdad*, seguirá en su empeño de tratar, más que de la verdad impersonal, de la autenticidad existencial; más que de la verdad que se expone, «de la verdad que se es».

El esquema de su pensamiento puede verse en su *Filosofía*. Desde el «mundo» que nos ayudan a interpretar las ciencias, hay que avanzar hasta sí mismo, clarificando las auténticas posibilidades de la «existencia» de cada cual. Y desde sí mismo hay que saltar a la «trascendencia» que supera, justifica y fundamenta la propia existencia. Aunque la inevitable búsqueda del más allá vaya en él acompañada de un fracaso radical.

A fuerza de generosidad, en sus páginas aparecen, traducidas a su peculiar lenguaje, no siempre fácil, todas las corrientes y todas las interpretaciones de la realidad. De algún modo, como en una obra teatral, cuenta con las actitudes opuestas, las acoge, las hace motor de su pensamiento. Son como dispares rayos cárdenos que iluminan momentánea y contradictoriamente nuestro vivir más personal.

Su grandeza y su limitación mayor le viene de esta actitud dual. La vida está hecha de tesis y de antítesis sin tregua. La síntesis personal, casi exclusiva de cada cual, tiene más valor por el coraje que pongamos al adoptarla que por su intrínseca consistencia.

Para entrar en sus páginas creo que resulta interesante leer estas paradójicas palabras suyas en el prólogo a la obra *Karl Jaspers*, escrita por Mikel Dufrenne y Paul Ricoeur: «Los autores, buenos concedores de mi pensamiento, denuncian las contradicciones de método y doctrina que parecen imposibilitar toda mi aventura filosófica. Y no son contradicciones pasajeras; son fundamentales, inseparablemente unidas al conjunto. Creo que se aporta mucha luz subrayándolas. Contra esas contradicciones no hay otro remedio que tomar plena conciencia de ellas y asumirlas en el pensamiento.»

Tal vez por esto sea, como ha querido, un testigo excepcional de nuestro tiempo.

REFLEXIONES JASPERSIANAS SOBRE LA EDUCACION

Su primer acercamiento al tema educativo lo realiza desde el ángulo de la psiquiatría.

Desde la *Psicopatología general*, y en toda su obra, Jaspers ha dedicado algunas páginas, no muy abundantes, a tratar explícitamente el problema de la educación, y muchas, muchísimas, sugerentes, inspiradoras para una pedagogía existencial.

Para curar al enfermo, Jaspers recurre a todos los procedimientos terapéuticos psiquiátricos, y entre ellos la educación, junto a los clásicos de la sugestión, los catárticos o del trabajo.

En el momento de reemplazar un nuevo modo de vida, el enfermo recurre al médico con objeto de recibir su dirección y someterse a un plan rigurosamente detallado, que hay que mantener estrictamente, para poner pie firme en la vida social.

La delicada y nueva influencia del médico sobre el enfermo, recibe el nombre de educación (1). El médico entonces tiene que hacer un llamamiento a la personalidad del enfermo, para que asuma sus propias decisiones y responsabilidades. Pero para esto es preciso que el enfermo sepa de boca del médico su real estado, tiene que alcanzar así, a través del informe médico, el autoesclarecimiento de su situación. Sobre todo, el médico tiene que dirigirse a la voluntad

(1) *Psicopatología general*, p. 946.

del paciente para fortalecerla, confiar en ella y estimularla al autodomínio.

Esta llamada educativa para desplegar la fuerza de sí mismo, tiene un perfecto colofón cuando termina Jaspers el apartado sobre «Métodos con apelación a la personalidad misma», transcribiendo una parte de la escena en que Macbeth pide al médico que cure el alma de la *lady* enferma. Y el médico cierra el diálogo con esta sentencia, cara a Jaspers: «Eso tiene que saber curarlo el enfermo mismo.»

Pero Jaspers, ganoso de investigar hasta su raíz los últimos problemas, no sólo utiliza los medios educativos en la curación del enfermo mental, sino que se plantea los interrogantes máximos acerca de la propia educación. Por eso inquiere sobre el «siempre vivo, el viejo problema de la significación y límites de la educación».

¿Hasta qué punto la educación puede configurar la personalidad, y hasta qué punto viene predeterminada por la herencia y las condiciones ambientales?

Para unos, la educación es omnipotente y cita la esperanzada y utópica frase de Lessing: «Dadnos la educación y cambiaremos en menos de un siglo el carácter de Europa.»

Para otros todo es congénito, el individuo no hace sino seguir la carga de las pretéritas generaciones a través de la herencia. Ahí quedan soterrados los instintos primarios, malamente encubiertos por la capa de la educación.

Jaspers entre ambas posiciones quiere mediar, como suele, es decir, integrándolas con todas sus explosivas virtualidades. Para él, la educación sólo puede desarrollar lo que existe ya en potencia, y no puede ir más allá de lo congénito. Pero inmediatamente cobra nuevo sesgo su pensamiento: «nadie conoce las posibilidades que dormitan en el hombre» (2). Por eso la educación alcanza resultados insospechados, de ahí que puedan transformarse los individuos y los pueblos más allá de límites previsibles. Nadie, pues, tiene por qué establecer barreras *a priori* en la educación, sólo puede consignar las que en ocasiones determinadas hayan sido comprobadas. Lo cual significa que partiendo de la tesis inicial de que fundamentalmente somos por

la herencia, la historia y el medio; termina afirmando que la educación puede llegar más allá de todo límite previsible.

En *Ambiente espiritual de nuestro tiempo* su tratamiento del problema educativo es más explícito y dilatado.

Al plantearse el *Sentido de la educación* (3), afirma que el hombre se forja por la herencia biológica y por la tradición. La educación es esta herencia histórica «que se reitera en cada individuo».

La educación entonces adquiere la categoría de una segunda naturaleza y tiene un vasto sentido. Todo lo que forma y configura espiritualmente al sujeto, adquiere rango educativo, bien sea la educación metódica de los padres y la escuela, bien cuanto oye y aprende en el medio ambiente en que vive.

Lo decisivo para cada sujeto en particular es que la educación amplíe su horizonte y le dé una visión de la totalidad, sin la cual no cabe hablar de una actitud auténticamente humana. Por la educación rompe el estrecho marco de su ambiente psicobiológico e ingresa en una auténtica cosmovisión. Cosmovisión tan esencial que ya en la *Psicopatología general* consideraba imprescindible contar con ella para mover los resortes de la personalidad desintegrada. Sólo podremos arrancar una decisión valiosa cuando se logre una profunda visión unitaria del mundo en que se vive.

Pero esta imagen del universo en la que se instala el educando mediante la educación, es más bien, recibida por el pedagogo, que críticamente fundamentada. El pedagogo quiere transmitir valores, quiere dar una base firme sobre la que ha de vivir y trabajar el educando, pero esa imagen total del mundo y de la cultura, no está tematizada explícitamente.

Lo grave es cuando esa imagen del todo se desgarrar entre concepciones dispares. Entonces la educación se torna tan insegura como los propios fundamentos en que se apoya. Y tiembla uno por la generación venidera, puesto que, «la decadencia de la educación sería tanto como la decadencia del hombre».

En estas circunstancias la educación toma rumbos plurales. Para unos, rota la tradición histórica no queda sino reducirla

(2) *Psicopatología general*, p. 822.

(3) *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*, p. 101.

a técnicas, a la adquisición de conocimientos. Otros, quieren seguir transmitiendo como única y absoluta una imagen vacilante. Los más se quedan perdidos entre los datos y experimentos sin fin, que no nos pueden dar la unidad perdida.

En estas condiciones la juventud gana un papel preponderante, puesto que todo lo sustantivo del pretérito ha sido liquidado y sólo se confía en el futuro. Entonces se les da a los jóvenes un papel de decisión antes ignorado. «Es como si se exigiera a la juventud que creara por sí lo que los maestros no poseen ya.» Así el fracaso es seguro, puesto que sólo puede haber impulso creador cuando hay una raíz profunda en la continuidad con lo anterior.

En este desconcierto la educación ya no queda reducida sólo a los jóvenes, sino que también tiene que estar configurando al hombre adulto. Y no se trata del puro aprendizaje de conocimientos útiles en un momento determinado, sino, nada menos, que de crear una nueva cultura, una nueva forma de vida, que viene a ser tanto como un rayo esperanzado, un «síntoma del abandono del hombre en la demolición cultural de la época, cuya educación ha fracasado».

La educación corre el riesgo de masificarse. Entendiendo por esto no el que se universalice, sino que se quiere imponer a la educación un término medio gris. Así pretenden que se enseñe sólo lo más urgente para la vida, lo que tenga un carácter práctico, inmediato; se impide toda severidad en la formación, toda distancia y jerarquía, y, en general se «anula la posibilidad del hombre por sí mismo responsable» (4).

El Estado tiene que tomar sobre sí como una tarea fundamental, la educación de todos y en especial de la juventud, pero el Estado no puede sino traducir las exigencias masificadoras de los más.

A su vez, el Estado tiene que elegir entre una educación para todos, con rasgos del promedio nivelador, o una educación aristocrática, de minorías selectas. Por otra parte, sometido a los vaivenes de las presiones de grupos y partidos, no puede imponer más criterio general que el de programas o reglamentos, mientras las disensiones partidistas y personales privan a los niños del aire fresco y renovador, recreador

de sus personalidades, que les es debido. Se les atiborra de conocimientos con un «mero aprender que violenta sus energías sin dejar huella en su espíritu», se cultiva la individualidad y se deforma la personalidad. El niño así, no puede ingresar con pie firme y fe segura en el nuevo mundo.

A su vez el Estado lucha entre la libertad de enseñanza que puede terminar en anarquía y la formación unitaria, violenta, que paraliza toda espontaneidad espiritual. Hay que elegir entre la uniformidad estatal y la heterogeneidad sin dirección. Entre una y otra no hay receta posible. Lo grave es que no se puede prescindir del Estado y que el Estado no puede propiamente crear nada, sólo proteger o destruir lo ya existente. En todo caso, tenemos que distinguir perfectamente de lo que a todos es accesible, lo que sólo corresponde a la élite, al grupo esforzado de los mejores.

En la *Filosofía*, entre las numerosas páginas con claro acento formativo, prácticamente todas, o al menos las de la «Aclaración de la existencia», tendremos que destacar especialmente como dignas de un comentario especial las del capítulo undécimo «Pretensión de la cognoscibilidad del hombre y su historia y su grandeza personal» (apartado c) «Valor de las formas de la grandeza humana».

Jaspers que, lógicamente, dada su filosofía existencial, tenía que inclinarse por el valor de las personalidades en la Historia, siente un desdén por los modelos abstractos, como aquellos que en la época helenística se entretenían en forjar estoicos y epicúreos. Lo que importa es el hombre individual, sea modelo a imitar que atrae exigiéndonos lo mejor de nosotros, o contrafigura a evitar. «El individuo llega a ser sí-mismo por la manera como sigue y rechaza» (5).

Lo que no puede aceptar Jaspers es que la pura observación psicológica o sociológica aniquile los ideales y quiera suplirlos convirtiendo lo normal en normativo, lo mediocre en lo justo, lo real en ideal, el hecho en valor.

El, oscilando siempre en el doble plano desde el que hay que leer todas sus líneas, nos dice «lo que sea realmente el hombre,

(4) *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*, p. 105.

(5) *Filosofía*, p. 307.

lo que también quisiera ser, sería la verdadera humanidad» (6).

La gravitación que ejercen sobre nuestras aspiraciones las grandes figuras del presente, y sobre todo del pasado, es uno de los grandes resortes educativos. «Los hombres superiores son —dice— el criterio para aquello que debiera ser posible para mí.» El ser yo mismo queda determinado por la categoría de los hombres con que me tropiezo en la vida, pero sobre todo por la talla de los hombres con que yo establezco contacto y me hablan desde el pasado. Yo alcanzo a ser lo que soy por aquellos con los que dialogo.

De estos ejemplares, destaca Jaspers los tipos positivistas: «el investigador, el inventor, el organizador» y los tipos idealistas: «el profeta, el sabio, el genio y el héroe».

Ante ellos, «nuestra vida no puede seguir siendo lo que es, sino que tiene que exaltarse o menospreciarse» (7).

Sin embargo, esta función ejemplar de los tipos ideales, puede aplastar con su grandeza nuestra propia existencia. O nos limitamos a contemplar al santo, al sabio, al héroe o al artista con una admiración distante, estática, incomprometida. Entonces la existencia queda fría, pálida, infecunda.

No puede haber un ideal previo que nos configure, ni una personalidad determinada a la que tuviéramos que imitar servilmente. Lo importante es la voluntad de ser mí mismo, en perenne trascender. Lo interesante es «la voluntad de llegar a ser por completo, que mantiene su ser abierto para las realidades y posibilidades mientras viva» (8).

Para Jaspers, la educación queda definida como «la posibilidad, en continuidad histórica, de llegar a ser humano en el ser sí-mismo» (9).

«Los mejores, en el sentido de la nobleza del ser humano, no son los bien dotados que podrían seleccionarse, ni tipos raciales que pudieran fijarse antropológicamente, ni siquiera hombres geniales capaces de crear obras extraordinarias, sino, entre todos, aquellos que son ellos mismos» (10).

Todo el pensamiento jaspersiano se mueve en el doble plano ontológico y ético. Las líneas del ser y la del deber-ser, de tal ma-

nera se interfieren en sus páginas, que todas ellas exigen una lectura simultánea desde esa doble perspectiva. Por ello, aunque las explícitas formulaciones en el plano ético y pedagógico sean, ya que no ausentes, sí muy escasas; todo su pensamiento puede ser interpretado desde un ángulo formativo. El ser es más que un dato una conquista. Los capítulos de sus obras son, más que descripciones de realidad, incitaciones para lograrla (11).

De ahí su perenne sugerencia para una pedagogía existencial, que tendrá que escucharle, si bien, siguiendo su propio método, para trascenderlo pronto.

DATOS BIOGRAFICOS

Nace el 23 de febrero de 1883 en Oldemburgo.

Comenzó los estudios de Jurisprudencia, pasó a Medicina y se especializó en Psiquiatría. Fruto de este período es su: *Psicopatología general*, de 1913.

En 1919 publica *Psicología de las concepciones del mundo*, reveladora de su tránsito hacia la Filosofía existencial.

En 1921 obtuvo Cátedra de Filosofía en la Universidad de Heidelberg.

En 1937, en la campaña antijudía, fue destituido. Pasó a explicar a la Universidad de Basilea.

Su obra clave es: *Filosofía*, de 1932, que es la mejor exposición y resumen de todo su pensamiento. Destacamos también, por su ambición especulativa: *Filosofía lógica: sobre la Verdad*, de 1947.

OBRAS DE KARL JASPERS

Allgemeine Psychopathologie. Springer Verlag. Berlín, 1913.

Psychologie der Weltanschauungen. Springer Verlag. Berlín, 1919.

Strindberg und van Gogh. Berna, 1921.

Max Weber, Gedachtnisrede, Mohr. Tubinga, 1920.

Die Idee der Universität. Springer. Berlín, 1923.

Die Geistige Situation der Zeit. Walter de Gruyter, Berlín, 1931.

Max Weber, Deutsches wesen im Politischen Denken, im forschen und im Philosophieren. Stalling. Oldemburgo, 1932.

Philosophie. Springer, Berlín, 1932.

Vernunft und Existenz. J. B. Wolters, Groninga, 1935.

Nietzsche, Einführung in das Verständnis seines Philosophierens. Walter de Gruyter, Berlín, 1936.

Descartes und die Philosophie. Walter de Gruyter, Berlín, 1937.

Existenzphilosophie, Drei Verlesungen. Walter de Gruyter, Berlín, 1938.

(11) «El hombre, para estar cierto de sí, tiene que exigirse más de sí de lo que puede realizar, según las medidas de la existencia empírica.» II, *Existenzerhellung*, «Philosophie», p. 298.

(6) *Filosofía*, p. 309.

(7) *Filosofía*, p. 312.

(8) *Filosofía*, p. 317.

(9) *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*, p. 106.

(10) *Ambiente espiritual de nuestro tiempo*, p. 189.

Philosophische Logik, Band I. *Von der Wahrheit*. Piper, Munich, 1947.

Nietzsche und das Christentum. Piper, Munich, 1946.

Der philosophische Glaube. Piper, Munich, 1948.

Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. Piper, Munich, 1949.

Einführung in die Philosophie. Piper, Munich, 1950.

Vernunft und Widernunft in unserer Zeit. Piper, Munich, 1950.

Rechenschaft und Ausblick. Piper, Munich, 1951.

Lionardo als Philosoph. Francke, 1953.

Schelling. Grösse und Verhängnis. Piper, Munich, 1955.

Die Frage der Entmythologisierung. Piper, Munich, 1955.

Kleine Schule des philosophischen Denkens. Piper, Munich, 1965.

Die Atombombe und die Zukunft des Menschen. Piper, Munich, 1958.

Die Idee der Universität. Springer-Verlag, Heidelberg y Berlín, 1946.

Von Lebendigen Geist der Universität. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1946.

Die Schuldfrage. Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1946 und im Artemis-Verlag, Zürich.

Antwort an Sigrid Undset u. a. Aufsätze. Südverlag Konstanz, 1947.

Vom europäischen Geist. R. Piper & Co, Verlag, Munich, 1947.

Unsere Zukunft und Goethe. Artemis-Verlag, Zürich, und im Joh. Storm-Verlag. Bremen, 1948.

Philosophie und Wissenschaft. Artemis-Verlag, Zürich, 1949.

VERSIONES ESPAÑOLAS DE LAS OBRAS DE KARL JASPERS

Psicopatología general. Versión de la 5.ª edic. alemana, por R. O. Saubidet y Diego A. Santillán, Ed. Beta. Buenos Aires, 1963.

Ambiente espiritual de nuestro tiempo. Trad. Ramón de la Serna. Ed. Labor, Barcelona, 1933.

Origen y meta de la historia. Trad. de F. Vela. Ed. Revista de Occidente. Madrid, 1950.

La fe filosófica. Trad. de J. Rovira Armengol. Ed. Losada, Buenos Aires, 1953.

La Filosofía desde el punto de vista de la existencia. Versión de *Einführung in die Philosophie*, por

J. Gaos. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1953.

La bomba atómica y el futuro del hombre. Versión de L. Castro. Ed. Taurus, Madrid, 1958.

Filosofía de la existencia. Trad. de L. Rodríguez Aranda. Ed. Aguilar, Madrid, 1958.

Filosofía. Trad. por F. Vela, Ed. de la Universidad de Puerto Rico. Rev. de Occidente, Madrid. San Juan de Puerto Rico, 1958.

Razón y existencia. Trad. de H. Kahemann. Ed. Nova. Buenos Aires, 1959.

Genio y locura. Ensayo de análisis patográfico comparativo sobre Strindberg, Van Gogh, Swedenberg, Hölderlin. Trad. por A. Caballero, Ed. Aguilar, Madrid, 1961.

Nietzsche. Traducción española por Emilio Estú. Editorial Sud Americana. Buenos Aires, 1963.

OBRAS SOBRE KARL JASPERS

ASTRADA, CARLOS: *La psicología de las cosmovisiones en la filosofía de Jaspers*. Ensayos filosóficos. Bahía Blanca. Universidad Nacional del Sur, 1963.

DUFRENNE, M., y RICOEUR, PAUL: *Karl Jaspers et la philosophie de l'existence*. Ed. Du Seuil, París, 1947.

FURGER, FRANS.: *Struktur der Wahrheit bei Karl Jaspers*. Salzburgo, 1960.

MASI, G.: *La ricerca della verità in K. Jaspers*. Bologna, 1953.

RICOEUR, PAUL: *Karl Jaspers et Gabriel Marcel*. París, 1947.

TILLIETTE, XAVIER: *Karl Jaspers ou la foi incrédule*. Desclée de Brouwer, París-Bruges, 1962.

— *La foi philosophique et le langage des chiffres selon Karl Jaspers*. Casterman, París, 1961.

— *Karl Jaspers. Théorie de la vérité. Métaphysique des chiffres. Foi philosophique*. Aubier, París, 1960.

TONQUEDEC, J. DE: *Une Philosophie existentielle: L'existence d'après Karl Jaspers*. París, 1945.

Karl Jaspers, Werk und Wirkung (Zum. 80. Geburtstag von Karl Jaspers, 23 Februar, 1963. Hrsg. von Klaus Piper). Munich, Piper Verlag, 1963.

BELLOCH ZIMMERMANN, JOSE: *El existencialismo de Karl Jaspers*. Tesis Doctoral. Curso 1965-66. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Valencia.

Las bibliotecas y las casas de cultura en la educación permanente, por JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA

El ritmo de la vida actual es tan acelerado que hoy, mucho más que en cualquier otra época y, en una progresión ascendente, se atrofian con mayor rapidez los conceptos, incluso aquellos de uso más frecuente. Ocurre también que no nos damos bien cuenta, al paso vertiginoso de los años, de cómo empleamos, de qué distinta forma interpretamos, de qué diferente manera vemos un al parecer idéntico concepto.

Si nos referimos al de la educación, nuestra estimativa lo ha cambiado quizá todavía más no sólo en su extensión sino en su misma matización.

Concebida la educación en su máxima amplitud o proyección social—o sea en el punto que aquí nos interesa subrayar— conviene recordar que en el XVIII, o siglo de las luces, era considerada todavía como ilustración; en el XIX y a principios del XX, más bien como instrucción (1). Ahora, al emplear con preferencia el término educación, le damos un sentido pleno e integrador, porque incluimos en él, a la vez, el mejor desarrollo posible del cuerpo, del alma y de la inteligencia.

Esa plena formación moral, física e intelectual del hombre—y en esto, como en tantas cosas, se nos adelantaron los grie-

gos y ya nos aleccionaron los latinos con su famoso principio *mens sana in corpore sano*—es, o debe ser, la educación global, total, de la personalidad a lo largo de la vida humana, y no sólo concebida como una breve etapa escolar que se aprende de niños y de adolescentes, y mucho menos como un barniz de cortesía y urbanidad, postizo, superficial y con evidente tufillo decimonónico...

No. La educación no debe entenderse así, sino al contrario, es decir, como algo consustancial al ser humano, desde que va a nacer y hasta que muere, ya que por su misma racionalidad es un ser susceptible siempre de perfeccionamiento, vocado necesariamente a encauzar sus propias inclinaciones naturales y afinar sus sentidos.

A mí me duele—lo confieso— incluir en la titulación de este artículo la expresión hoy tan en boga de educación *permanente*, y si lo hago es porque todavía resulta necesario insistir mucho sobre ese carácter esencial de *permanencia*, de duración a lo largo de la vida completa del ser humano, de la educación. Menester es el hombre entero, decían ya nuestros humanistas del siglo XVI y, mucho antes, los griegos habían ofrecido en su vida misma un bello ejemplo de educación integral y permanente. Por eso mismo, me cuesta trabajo pensar cómo el hombre ha podido ser—y durante tanto tiempo— tan ligero o superficial que haya podido creer de buena fe—y aún lo siga

(1) Es curioso observar que nuestro actual Ministerio de Educación—hasta comienzos de este siglo, una rama del Ministerio de Fomento—, se ha llamado después de Instrucción Pública y Bellas Artes. Y que, ya con su actual denominación, se ha calificado primero—sin duda, en una etapa en que urgía su máxima difusión por toda la geografía peninsular— de *Nacional*, y luego, en esta otra etapa que mira más hacia lo científico y lo técnico, se le adiciona con esa otra mitad de *Ciencia*.

creyendo no pocas veces— que la educación era sólo cosa de la escuela primaria o, todo lo más, de esos otros compartimientos estancos que, con desesperante rutina, se han venido llamando hasta ahora mismo segunda enseñanza y enseñanza superior, o que se resolvía, para casos de urgencia, con anacrónicas nociones de urbanidad. No. La educación no es sólo el período escolar, más o menos prolongado o enriquecido según la posición económica o social del consumidor; no es algo que se compra; no es tampoco algo que se cumple en un momento determinado, como puede serlo, en otro orden, el servicio militar... Lo tremendo es que todavía hay muchos que lo creen así, y que incluso es preciso orientar bien en este sentido a numerosos padres y a no pocos docentes.

La educación de una criatura se debe iniciar ya en el espíritu de quienes van a afrontar la enorme responsabilidad de engendrarla, si es que de verdad aspiran desde ese momento a ser padres, es decir, a darle una vida digna, o lo que es lo mismo, a criarla, a alimentarla física, moral e intelectualmente. La educación tiene, pues, su raíz y su hogar básico en la familia desde el comienzo mismo de ésta, y va cumpliendo luego sus etapas —siempre paralelas con las del hogar familiar— en la escuela primaria, a veces en otros centros de enseñanza media, técnica o superior y, en cualquier caso, en la calle y en el campo, en los posibles lugares de trabajo, de diversión y de relación de cada cual.

Ahí está —creemos— lo que podemos entender como educación, en su sentido permanente, de cultivo continuado de la personalidad, que nace con la vida misma del individuo y que le sigue, como su sombra, a lo largo de toda su existencia y en todos aquellos lugares donde ésta haya de desenvolverse.

¿Qué papel cabe, pues, a las bibliotecas y casas de cultura en esa continuidad educativa del hombre?

Con referencia a las bibliotecas, detengámonos antes, siquiera muy de pasada, en su propio concepto que, como tantos otros, resulta ya etimológicamente estrecho (del griego *biblion*, libro, y *theke*, armario) y, socialmente, muy poco conocido o utilizado aún, ya que la biblioteca no es tan sólo

el más o menos amplio receptáculo de libros ordenados, clasificados y catalogados al servicio de unos posibles lectores, sino un centro vivo y dinámico de información, de investigación, de estudio y de recreo del espíritu, que está abierto a todos, cualesquiera sea su edad —basta con saber leer— y su condición.

Son menos todavía de las necesarias nuestras bibliotecas públicas y no están todas lo suficientemente dotadas aún —en edificios, instalaciones, fondos, personal, etcétera— como para que puedan cumplir con la máxima dignidad y eficacia su misión, ya anunciada hace más de tres mil años, en la puerta de la del faraón egipcio Ossymandias, cuyo cartel decía nada más, pero nada menos que esto: «Tesoro de los remedios del alma»...

Pero he ahí cómo ese maravilloso concepto ya trimilenario de la biblioteca de aquel faraón se desvanece y se anquilosa luego, hasta casi nuestros días y con muy pocas excepciones, en algo rígido, tantas veces cerrado a los más por ser un raro privilegio de una minoría preparada y vocada a la lectura.

Como ya he dicho en alguna ocasión (2), «unida al templo en la antigüedad, dentro de los monasterios durante la edad media, como un museo desde la época renacentista, la biblioteca ha venido a ser hasta el siglo pasado un depósito de libros accesible a unos cuantos estudiosos. A partir del siglo XIX, la biblioteca cambia radicalmente, al abrir sus puertas a todos. De institución de privilegio, se transforma en una pieza importantísima del mecanismo social al servicio de la colectividad. Se convierte en el eje de las más diversas actividades culturales, y se gana el nombre de «universidad del pueblo». Su primigenio sentido centrípeto se hace cada vez más expansivo. Y así, en una etapa muy posterior —etapa cuyo pleno desarrollo está fructificando ahora—, la biblioteca pública abandona su pasividad y hermetismo antiguos para transformarse en un centro activo y dinámico... Ya no es sólo el edificio o receptáculo para albergar una colección de libros, ni tampoco es únicamente esa colección. Supone, además, un conjunto de lectores». Pero llega a más todavía. Si el préstamo domi-

(2) Cfr. mi ensayo *Penetración social del concepto biblioteca*. Madrid: Dirección General de Archivos y Bibliotecas, 1954, pp. 5-6.

ciliario de libros ha supuesto una enorme conquista en la biblioteca pública de nuestro tiempo, puesto que permite leer no sólo dentro sino fuera de sus propios muros, es decir, en la misma intimidad del hogar de aquellos que disponen de menos posibilidades para acudir a ella o que desean cultivar su espíritu en días festivos o en horas de la noche, otro paso aún más ambicioso en la proyección social de la biblioteca de nuestros días—hecho ya realidad en muchas de nuestras capitales de provincia y en algunas poblaciones o barriadas importantes—es la de su integración en las llamadas casas de cultura, donde coexiste con un archivo histórico, con otras entidades culturales (centros de estudios locales, asociaciones plásticas o musicales, cine-clubs, museos), y más recientemente aún—ya hay algún caso (3)—coexisten también con los servicios provinciales de extensión cultural, aparte de sus servicios generales (salas de actos y exposiciones, de reuniones, etc.) que no sólo pueden utilizarse para las actividades propias de la casa de cultura, sino de sus centros integrados, de aquellos otros adheridos y, en fin, de todos aquellos de la ciudad y la provincia, que lo deseen.

Las casas de cultura, así concebidas y así instaladas, empiezan hoy a desarrollar en España—pues se van extendiendo progresivamente, dentro de esta tónica, por todo el suelo peninsular—una labor amplia, rica, diversa, de aglutinación de manifestaciones culturales, de coordinación de esfuerzos antes dispersos, de convivencia humana—tan necesaria en nuestro país, sobre todo, de cara hacia el futuro—que no hay hipérbolo alguna, al afirmar que, desde ahora y en un porvenir inmediato, están llamadas a ser los centros más idóneos, por su dinamismo y su multiplicidad, para el desarrollo de la llamada educación permanente.

Para no teorizar (4), preferimos recoger

(3) La de Soria, concretamente, hasta ahora el modelo o tipo de máxima integración, dentro del mismo edificio, de centros o entidades culturales: Archivo Histórico Provincial; Biblioteca Pública (con Salas general o de referencia, de Revistas y Periódicos, de Préstamo, de Investigadores, Local, Audiovisual, Bibliográfica e Infantil-Juvenil); Centro Provincial Coordinador de Bibliotecas; Comisaría Provincial de Extensión Cultural (aulas para enseñanzas no regladas de adultos, depósito audiovisual, salas de copias y demostraciones, laboratorio de idiomas, unidad móvil audiovisual); Centro de Estudios Sorianos y Asociación Musical, y, como servicios propios o generales de carácter común, sala de actos con teatro y cabina de cine, sala de exposiciones, salas de reunión, etc.

(4) En ese aspecto, cfr. nuestro artículo «Misión e irradiación de las casas de cultura», publicado en estas mismas páginas de la REVISTA DE EDUCACION, vol. LIX, n.º 173, junio de 1965, páginas 81-85.

nuestras propias experiencias y sintetizar aquí, como ejemplo—entre los de otras provincias que podrían ponerse—el de la labor que, desde hace trece años, pero hoy con muchas mayores posibilidades en su nuevo y funcional edificio, viene realizando la Casa de Cultura de Soria, como marco o receptáculo para la educación integral y permanente.

En cuanto al radio de acción, si bien se centra lógicamente en la capital, no se ciñe sólo a ella, sino que se difunde—cada vez más—hacia la provincia, ya a través del envío periódicamente renovado de lotes circulantes de libros o pequeñas bibliotecas viajeras a los pueblos más pequeños que aún no poseen bibliotecas públicas (desde ahora acrecentado mediante una unidad móvil audiovisual que, además, puede ofrecerles audiciones y proyecciones de cine documental), ya mediante las grabaciones de conferencias y otros actos celebrados en la capital, ya a través de pequeñas exposiciones itinerantes que igualmente remite a bibliotecas u otros centros rurales, ya incluso por el préstamo de discos (cuentos, teatro, poesía, música, didáctica, etc.) o de películas de Fondo de Extensión Cultural, en programas o campañas periódicamente renovadas.

Respecto a los usuarios, la labor realizada se centra en todas las edades y estratos sociales, penetrando cada vez más en los diversos sectores de la población.

En este sentido, los servicios de la Biblioteca Pública, son los que señalan, lógicamente, un impacto mayor. Con referencia a los niños, la Biblioteca Pública de Soria les ofrece una Sección Infantil-Juvenil, con más de dos mil volúmenes perfectamente seleccionados, clasificados y catalogados (con sendos ficheros sistema diccionario: autores, temas, títulos, en los dos estadios, para los más pequeños y para los adolescentes, en que esos libros se han ordenado), con revistas infantiles, con dos centenares de discos adecuados (cuentos y narraciones infantiles, adaptaciones de ciertas obras, canciones, villancicos, etc.) que pueden oír en la inmediata Sección Audiovisual, en la que, asimismo, pueden ver hasta 1.500 diapositivas. Pero, sobre todo, les enseña a leer, a orientar sus lecturas; les estimula con premios en libros; les habitúa a

ver y oír en las «horas infantiles» que celebra con frecuencia, y en las que cooperan a menudo los maestros sorianos (cuentos, narraciones, adaptaciones, pequeños concursos, proyección y comentario de documentales, audiciones musicales, etc.); en fin, desde la entrada misma—que les brinda, con generosidad, servicios higiénicos y guardarropas— a sus estancias en la biblioteca y, en ocasiones, en el salón de actos y en el de exposiciones (ahora, en la última Navidad, se les ha dedicado una bella Exposición de Libros y Discos Infantiles, donde podían oír cuentos, narraciones, villancicos y canciones) les enseña a ser lectores y les va habituando, no sólo al uso racional de la biblioteca, sino al gusto por la lectura, afinando así su sensibilidad y despertando en ellos su incipiente curiosidad intelectual. Esos niños, además, coinciden en las escaleras o en los pasillos de la Casa de Cultura, con otras personas mayores, a la vez que éstas entran o salen junto a los niños, en tanto unos y otros son atendidos en sus secciones respectivas, con orden y silencio. Unos y otros comprenden así, insensiblemente, que esa educación, esa autoformación de la personalidad es algo consustancial a todos y a cualquier edad.

A los adultos se les ofrece, dentro de la biblioteca (5), una sala general o de referencia, con 7.500 volúmenes de consulta (diccionarios, enciclopedias, manuales, tratados diversos de todas las materias); 110 títulos de publicaciones periódicas en recepción en la Sala de Periódicos y Revistas, donde se ha logrado un ambiente grato y hogareño, compatible con el de las grandes mesas para los estudiosos que buscan en las revistas especializadas el dato reciente que se escapa de los libros, o que avizoran el pasado de la ciudad en las viejas y ya amarillentas hojas de los tomos encuadernados de la prensa local, amorosamente guardada y catalogada desde 1860 a nuestros días; en la Sección de Préstamo, les ofrece otros 5.000 volúmenes, especialmente seleccionados, ya para una divulgación amena de todos los conocimientos humanos, ya para el recreo del espíritu con las mejores obras (novelas, poesía, teatro, ensayo, bio-

grafías o viajes) de la literatura universal; en las Secciones Bibliográfica, Soriana y de Investigadores, les brinda repertorios y obras de consulta, obras completas y otras de carácter local, incluso folletos y hojas sueltas que constituyen un acervo importante para el conocimiento histórico de la ciudad y de la provincia; asimismo, una documentación manuscrita de unos tres mil legajos, en el Archivo Histórico Provincial, y, en fin, a adolescentes y a mayores, en la nueva Sección Audiovisual de la Biblioteca, la posibilidad de ver hasta millar y medio de diapositivas en color sobre los más diversos temas, y de oír otro millar de discos, con más de cuatro mil obras grabadas (música clásica y moderna, teatro, poesía, métodos de idiomas, etc.).

De nueva pero de profunda penetración en el público son también los Servicios Provinciales de Extensión Cultural, que, si desde su Depósito Provincial, envían diariamente a más de cien beneficiarios de la ciudad y de diversos pueblos, filminas, diapositivas, películas, discos y grabaciones en cinta magnetofónica, desde sus aulas para clases no regladas de educación de adultos, ofrecen Cursos de Mecanografía, Secretariado, Contables-Auxiliares de Empresa, o bien, en el Laboratorio de Idiomas, clases de francés e inglés, como una iniciación para otras enseñanzas que, al ritmo de las necesidades de cada momento, puedan surgir en lo futuro. Así, por ejemplo, se prevén ya para el próximo verano, cursos para extranjeros, si bien todavía como un primer ensayo, susceptible de posteriores ampliaciones.

Añádanse aun las actividades propias de la Casa de Cultura (que edita mensualmente su cartel o programa de actividades, con treinta días de antelación, el cual se reparte profusamente por las carteleras callejeras, por los centros docentes y oficiales, por las tiendas, los talleres y las oficinas, y que brinda conferencias, coloquios, cine-club, cine documental, exposiciones plásticas o bibliográficas, teatro leído o representado, conciertos y audiciones) y aquellas otras actividades específicas del Centro de Estudios Sorianos (que edita la revista de investigación local *Celtiberia*, y que allí, como la Asociación Musical «Olmeda-Yepes», tiene su sede) y de aquellas otras entidades

(5) Del total de sus 31.000 volúmenes que, para una población de sólo 23.000 habitantes, posee actualmente.

adheridas, el Cine-Club Soria, el Teatro de Ensayo, la Sociedad Fotográfica o, en ocasiones, de centros oficiales, que solicitan los salones de conferencias y de exposiciones para determinados actos corporativos, asambleas, conmemoraciones oficiales, etc.

Este ejemplo—que es hoy, poco más o menos, el de otras casas de cultura españolas—pone de manifiesto la importancia de éstas, así como la de nuestras bibliotecas públicas, en el pleno desarrollo educativo del país. Sin pretender agotar el tema, recojamos a modo de conclusión de este artículo, algunos extremos por los cuales las bibliotecas públicas y las casas de cultura pueden considerarse hoy, y merecen por ello la mayor atención por parte del Estado y las Corporaciones locales, como los centros más ágiles, más dinámicos y adecuados para el pleno desarrollo de la educación permanente:

1.º Por su carácter abierto a todos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos; y tanto escolares, estudiantes, estudiosos e investigadores como personas que sólo aspiran a recrearse para entretener su ocio,

cultivando su espíritu), que absorbe prácticamente a toda la comunidad.

2.º Porque el acceso a las bibliotecas y casas de cultura es libre y voluntario, espontáneo y gratuito, sin que lo produzca (como en los centros docentes, casinos, ateneos, etc.) ni una motivación de obligatoriedad ni de pago, ni de otras circunstancias que pudieran suponer ya una fuerza coercitiva, ya una motivación gremial, profesional, o que, incluso siendo voluntaria, está limitada a sectores más reducidos, a veces matizada de credos o ideologías determinados, etc.

3.º Porque supone, en quienes voluntariamente frecuentan las bibliotecas y casas de cultura, un hábito diario, una perfección continuada, en el cultivo de su personalidad y en el desarrollo de su curiosidad intelectual, superior—por su misma libertad, variedad y complejidad de matices—al que pudieran tener en un determinado centro docente o de otra índole, y

4.º Porque, como se dijo antes, permiten la más variada y amplia convivencia, base esencial para el auténtico desarrollo del país en el triple aspecto económico, social y cultural.



3. Investigaciones educativas

La ciencia transforma la metodología de la enseñanza, por ISMAEL ESCOBAR V.*

INTRODUCCION

La pedagogía —definida como el arte de enseñar— ha utilizado con gran retraso los avances científicos: el aprendizaje ha sido siempre un proceso lento debido a la tendencia biológica que opone invariable resistencia a las innovaciones. Si nos remontamos a los orígenes de la vida y suponemos que apareció hace unos mil millones de años, el hombre necesitó aproximadamente novecientos millones para evolucionar hasta el género subhumano; otros cincuenta millones tardó en perfeccionar la piedra de pedernal, y veinticinco millones más para manejar el fuego. En el paleolítico superior, la Humanidad precisó veinte millones de años para descubrir las roturas y fisiones en las piedras y algunos elementos y quince millones más para inventar el arco y la flecha, la balsa y demás formas primitivas de transporte, hacer pinturas rupestres e iniciar la construcción de viviendas artificiales. En la época propiamente histórica se ha estimado que requirió ocho mil años para domesticar al perro, utilizar el caballo, iniciar la alfarería, fabricar moneda y cerámica. Recientemente, mil años antes de Jesucristo y mil después, se inició el amanecer de la ciencia con las máquinas, los transportes mecánicos y la imprenta.

SISTEMAS DE ENSEÑANZA

Es importante tener conciencia de lo anterior en esta época en la cual se calcula que el conocimiento humano se duplica cada diez años —otros autores reducen la cifra a cuatro— y no olvidar que sólo en el último siglo el hombre ha logrado sobrepasar la velocidad del caballo, que fue la máxima obtenida

durante tan extenso período de evolución histórica. En nuestros días se está produciendo el rompimiento de la barrera del sonido, iniciándose el cambio violento en los métodos convencionales de transporte. El conocimiento técnico desarrollado en los últimos treinta años es equivalente al que se ha acumulado en toda la historia anterior de la Humanidad.

El hombre utilizó la tecnología y la ciencia, en primera instancia, como poder destructivo, sin esforzarse en extender a la masa de la población el conocimiento acumulado por las generaciones anteriores. Al contrario, en las sociedades primitivas, la maestría, en cualquiera de las ciencias o artes, constituía fundamentalmente un secreto de clase. Es posible que debido a lo anterior, como causa remota, las innovaciones en la enseñanza suelen ser valoradas de modo suspicaz.

En 1966 una investigación acerca de automatismo y educación, llevada a cabo y publicada por el Congreso de Estados Unidos (1), señaló que en este país, como promedio, las innovaciones en educación tardan alrededor de treinta años en ser adoptadas por la mayoría de las escuelas. Más adelante el documento respectivo expresó: «... trágica verdad en un tiempo en que se considera a la educación como el centro neurálgico de nuestra sociedad; trágica especialmente en momentos en que, para citar un solo ejemplo, las innovaciones de la aplicación médica se adoptan universalmente en dos años». (Afirmación innegable en el caso de los países más desarrollados.)

Si tenemos en cuenta la resistencia que se opone a la divulgación del conocimiento, no es de extrañar que el uso del alfabeto, la escritura y la imprenta —dada la complejidad técnica que ésta última representa: papel y tinta; metalurgia y moldes, etc.— hayan sido, hasta hace relativamente pocos años, privilegio de un sector reducido de la sociedad, y

* El doctor Escobar, de origen español, es doctor en Ciencias y profesor de Física (Universidad de Maryland) y actualmente ocupa el puesto de jefe de la Sección de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo en Washington.

(1) 89th Congress, 2nd Session Joint Committee Print. *Automation and technology in education*. Aug. 1966, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C. 1966, and *Hearings of the Joint Economic Committee, Congress of the United States*, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., 1966.

que existan aún millones de analfabetos. El primer abecedario (2) fue publicado en 1596. En Estados Unidos la referencia más antigua sobre el uso del pizarrón, en las clases de aritmética de una academia militar, aparece en 1809.

Durante muchos siglos, la transmisión del conocimiento se realizó explicando la materia *per se*, con olvido de las calidades integrales que debe poseer quien pretende enseñar. De este modo, el proceso educativo recayó exclusivamente en el pedagogo, quien, en cierta forma, monopolizó la teoría y práctica de la educación, apoyado por la filosofía, dentro de un marco y contenido político-religioso.

Posteriormente, la educación adoptó nuevas características con el advenimiento de las sociedades industriales; se convirtió en un mecanismo de transformación social y en elemento que permita mayor movilidad y nivel de selección en el trabajo, siendo, además, factor de movilidad social ascendente (3). Al generalizarse el principio de enseñanza universal y convertirse en inversión representativa de un valor, dentro del desarrollo de los pueblos, los sociólogos y economistas participan, junto con el pedagogo, en el análisis de los mecanismos, métodos y sistemas de la educación. En las últimas décadas, la incorporación de la radio y la televisión educativas, y el computador, más las exigencias impuestas por los avances atómicos y la exploración espacial, llevan al campo de la enseñanza activa un nuevo elemento: el científico. Matemáticos, físicos y biólogos se juntan con los pedagogos, sociólogos y economistas para realizar una tarea común.

La nueva concepción social marca igualmente cambios radicales, tanto en las relaciones maestro-alumno como en las que mantienen entre sí los educadores, científicos, sociólogos y economistas.

Antes, debido al aislamiento interdisciplinario, cada especialista aportaba al sistema educativo conocimientos y aproximaciones propias, que raramente coincidían con las de sus colegas e incluso, en no pocas ocasiones, representaban puntos de vista antagónicos; los científicos estimaban que sus disciplinas no se enseñaban con el rigorismo y profundidad que exige una sociedad cuyo grado de tecnificación está en constante ascenso; los educadores planteaban necesidades que los economistas no podrían justificar y los sociólogos encontraban que muchas de las soluciones que proponían resultaban a la postre inoperantes debido fundamentalmente a la incapacidad de los recursos humanos de que se disponía para ponerlas en ejecución.

En la actualidad tiende a desaparecer gran parte de estas discrepancias, en especial, cuando la planificación de los sistemas educativos se efectúa con criterio uniforme en cuanto a las respectivas metas. Esto se debe no sólo al factor positivo que representa el trabajo en equipo sino también a que las concepciones de un determinado grupo de especialistas son influidas por los respectivos aportes técnicos de otros grupos. La introducción de la tecnología edu-

cativa tendrá implicaciones profundas en la estructura económica y social de la pedagogía. Tradicionalmente, el proceso educativo no ha requerido la inversión de grandes bienes de capital; el desembolso se reducía a financiar edificios, libros y muebles. La nueva enseñanza representa grandes inversiones y requiere recursos humanos de distinta naturaleza: el empleo de técnicos para instalar y mantener los equipos; especialistas en programación y análisis de sistemas y métodos, y expertos en cada disciplina, quienes, a su vez, deben conocer la psicología y vocación del beneficiario. Estos hechos conducen a un cambio, tanto en la función educativa como en la propia actitud del maestro y constituyen, por sí, un fenómeno nuevo en el campo de la educación que altera las funciones de la misma, sus planes y programas.

Está concluyendo una época pedagógica basada fundamentalmente en la recitación del maestro —clase magistral— en la cual el alumno memorizaba, ayudado por libros y apuntes. Sin embargo, aún prevalecen procedimientos anticuados no sólo en los ciclos primario y secundario, sino también en los más avanzados. La gran reforma del sistema educativo se iniciará cuando se apliquen los conceptos de rendimiento operativo y se extienda la concepción de que, en la sociedad moderna, enseñar y aprender es un requerimiento técnico de necesidad vital para subsistir.

FUTURO: INNOVACIONES TECNOLOGICAS

Los nuevos elementos tecnológicos han cambiado la metodología de la enseñanza: desde el clásico proyector de transparencias, al computador-instructor, se han inventado y fabricado gran variedad de instrumentos, equipos, artefactos didácticos y mecánicos y sistemas auditivos y visuales que obligan al educador a modificar sus métodos de trabajo creando, a la par, una filosofía educativa diferente.

Entre los medios que cualitativa y cuantitativamente contribuyen a esta modificación metodológica se hallan los computadores (utilizados como instructores, evaluadores y conductores del alumno); los circuitos abiertos y cerrados de televisión; las llamadas máquinas de enseñar; las películas y microcintas; los nuevos sistemas de proyección e impresión tipográfica; equipos de grabación y reproducción del sonido para laboratorios de enseñanza de idiomas, ciencias básicas y conocimientos especiales; procesos de «almacenamiento», empleo y distribución de información, y muchos otros procesos de comunicación que comprenden una o varias de las técnicas mencionadas.

A lo anterior debe agregarse el mejor aprovechamiento de la ayuda del maestro, de los libros y enciclopedias, de las guías de estudio y de los nuevos y mejores talleres y laboratorios (4).

(2) SILVERN G. M. y L. C.: *Computer-assisted instruction: specification of attributes for CAI programs and programmers*. Proceedings of the 21st National Association for Computing Machinery Conference, Los Angeles, California, 1966.

(3) JOSE MEDINA ECHEVARRIA: *Filosofía, educación y desarrollo*. Textos del Instituto Latinoamericano de Planificación y Economía Social, México, 1966.

(4) P. SUPPES: «Tomorrow's education? Computer-based instruction in the elementary school». *Education Age*, vol. 2, n.º 3, California, 1966.

EVAN HERBERT: «Technology for education». *International Science and Technology*, Conover-Mast Publication, New York, 1966.
Audiovisual Instruction: «Mediated self-instruction», vol. 12, n.º 5, May, 1967, Washington, D. C., The National Education Association of the USA. También otros números de la misma revista.

El uso de métodos fotográficos de alta velocidad, el empleo de sistemas de computación en la composición tipográfica, la transmisión electrónica a las bibliotecas o lugares más remotos de textos y demás material—si fuere necesario mediante el empleo de satélites— darán un nuevo relieve al libro y al material de lectura, modernizándolos convenientemente y poniéndolos al alcance de sectores más extensos de la población.

Por medio de la tecnología aplicada a la educación se conseguirá, en primer término, una disminución efectiva de la población analfabeta brindándose, además, oportunidades reales para continuar la enseñanza de aquellos adultos y jóvenes que, por razones diversas, tuvieron que abandonar las aulas. La nueva didáctica romperá el círculo vicioso de la subcultura y llevará los conocimientos donde sean necesarios en calidad y cantidad tales que hagan posible obtener avances positivos cuya importancia no es posible desconocer.

La nueva técnica facilitará—con una programación racional— el retorno a la enseñanza individual, al sistema del tutor que vigila de cerca el progreso de su alumno y dosifica la cantidad de información que debe suministrarle. El computador y las máquinas de enseñar no sustituirán al maestro. Colocarán al alumno más cerca de él, serán su asociado o compañero, pero no podrán reemplazarlo.

Es alentador pensar que, a pesar de la presión ocasionada por el creciente número de educandos, es posible regresar a la concepción de la enseñanza «tutorizada», a la atención y evaluación de la conducta individual de los educandos. Sabemos que, en la práctica, este proceso se inició junto con el de transmisión del conocimiento que hizo famosa a la escuela griega y alcanzó épocas de gloria en los tradicionales colegios universitarios ingleses. Después, éste fue perdiendo vivencia con el advenimiento de la revolución industrial y el incremento del papel social y económico de la educación.

Podría ocurrir que la tecnología pasara a ser el fin y no el medio que conduce al conocimiento. A los problemas de orden conceptual referidos, deben añadirse: el tiempo que todo cambio demora en ser llevado a la práctica; la imposibilidad de experimentar la eficiencia de los nuevos mecanismos en el transcurso de una sola generación, y los altos costos que exigen el financiamiento de las innovaciones requeridas. Los cambios que estamos enfrentando crearán eventualmente una nueva problemática educativa que involucra riesgos tan serios como sería poner en peligro la propia libertad del pensamiento humano, tan celosamente guardada en Occidente (5).

NECESIDAD DE UNA PEDAGOGIA TECNIFICADA

Es imperativa la adopción de este tipo de pedagogía debido, entre otras, a las siguientes razones: el aumento de la población mundial que lleva aparejado el incremento en el número de estudiantes en todos los ciclos; el volumen de información y conociemien-

(5) ANTHONY G. OETTINGER: *A vision of technology and education Program on Technology and Society* (Reprint 1), Cambridge, Massachusetts, Harvard University, 1967.

tos existentes; la duración de los estudios medida en años; la profundidad con que debe impartirse el conocimiento, etc.

La calidad más amplia y profunda de los estudios obliga a una mayor permanencia de los educandos en las aulas. Como consecuencia de la actual deficiencia de los sistemas educativos se está produciendo el aumento, en cifras absolutas, de la población analfabeta; además, la tecnificación de la sociedad moderna exige que los adultos posean mayor adiestramiento para el cumplimiento de su trabajo. Lo anterior significa que los costos de la enseñanza aumentan en proporción geométrica a medida que se mejoran y elevan los niveles del sistema (6).

Si no se establece una nueva pedagogía científica, las exigencias en recursos humanos y económicos, impuestas por el crecimiento vegetativo de la población escolar, no podrán ser absorbidas dentro del marco de la actual estructura social. Hay un límite racional en los gastos que una sociedad puede desembolsar en el financiamiento del proceso de transmisión y búsqueda del conocimiento; además, existen limitaciones en cuanto a la cantidad de maestros calificados, al número de centros que pueden formarlos y a las instalaciones físicas que el sistema requiere.

En la mayoría de los países, el financiamiento de las escuelas, institutos y universidades, y de las exigencias de la demanda inmediata, impiden el desarrollo de la investigación y experimentación, aun en forma modesta, de nuevos métodos y modelos. Por otra parte, sin disponer de investigación adecuada, por falta de enfoques que permiten cálculos y estimaciones, es imposible efectuar la más elemental planificación.

El costo de la educación depende fundamentalmente del tipo de población—por edades—de los requerimientos en materia educativa, del mercado de trabajo, de la constitución urbana o rural de la sociedad y del grado de desarrollo del sistema; se trata más bien de un proceso asociado al número de profesores que al de estudiantes. En los países en reciente desarrollo, éstos representan casi el 90 por 100 del costo total del sistema, bajando al 50 ó 60 en las naciones más desarrolladas (7).

América Latina invierte en el financiamiento de la educación pública, de todos los ciclos, aproximadamente, el 3 por 100 de su producto nacional bruto (PNB) (8). La Unión Soviética y la gran mayoría de los países europeos, el 4 por 100. Estados Unidos se aproxima al 6 por 100. En este país el costo promedio año-estudiante, en los ciclos primario y secundario, pasó de 64 dólares en 1920, a 472 en 1960, siendo en 1966 de 641 dólares; la extrapoblación lineal nos daría un costo equivalente a 800 dólares para el año 1975.

(6) J. VAIZEY, J. D. CHESSWAS: *The costing of educational plans*. París, Unesco, International Institute for Educational Planning, 1967.

(7) J. VAIZEY: *The economics of education*. London, Faber and Faber, 1962.

Organisation for Economic Cooperation and Development: *Financing of education for economic growth*. París, 1966.

(8) Acerca de esta materia, una comisión especial de la OEA dividió los países en tres grupos; en primer término, aquellos en los cuales el gasto educativo era inferior al 2% de su PNB (Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, Haití, Nicaragua, Paraguay y República Dominicana); en segundo, aquellos cuya inversión por este motivo fluctúa entre el 2 y el 3 (Brasil, Chile, El Salvador, Guatemala, Honduras, México y Perú); y, por último, los que invierten más del 3% (Costa Rica, Panamá, Uruguay y Venezuela).

Es difícil establecer comparaciones debido a las enormes diferencias existentes entre las distintas naciones, las fluctuaciones en la paridad real de los costos calculados en dólares y las deficiencias estadísticas. La oscilación es tan grande que va, en los mismos ciclos, desde menos de cinco dólares por alumno-año (Haití) a más de 70 (Argentina). El costo promedio de la enseñanza superior en nuestros países, no alcanza a 420 dólares por alumno-año; es decir, es inferior al de la educación primaria y secundaria en Estados Unidos.

Sin embargo, en ambos casos—nuestros países y Estados Unidos— existe la misma tendencia en materia de gastos educativos: el crecimiento es mayor, proporcionalmente, que el del PNB. En Estados Unidos, de 1900 a 1960, los costos por alumno-año en el ciclo primario, subieron en un factor 70, mientras que el PNB, durante el mismo período, sólo aumentó 20 veces. Para la enseñanza secundaria, la comparación de cifras en los dos aspectos es aún más desproporcionada. (Información basada en el documento referido en la nota número «1».)

En el último decenio, prácticamente todas las naciones latinoamericanas han invertido mayores recursos en la educación: Méjico (9) dedicaba en 1958 el 1,5 por 100 de su PNB, pasando a 2,7 en 1963 y al 3,1 en 1966. Estados Unidos casi ha eliminado el analfabetismo y cuenta con una población universitaria de seis millones de estudiantes (1 por cada 33 habitantes). Mientras tanto, el 50 por 100 de los latinoamericanos son analfabetos y el número de alumnos en los centros de enseñanza superior es aproximadamente la décima parte. Si se agrega que, como promedio, la población en nuestros países es más joven y en consecuencia requiere más escuelas y universidades, y el nivel de la enseñanza es inferior, la diferencia entre ambos sistemas se profundiza cada vez más tanto en dimensión numérica como cualitativa.

Si en América Latina no se cambia a fondo la infraestructura educativa, será imposible conseguir el progreso acelerado que precisa la región. Sólo una nueva modalidad en la planificación creará la pedagogía que requiere la sociedad del futuro. Para ello, los gobiernos deben ser, no sólo capaces de adaptarse al cambio, sino de producirlo.

MECANIZACION DE LA EDUCACION: INSTRUMENTOS

Cuando maestro y alumno sólo disponen de dos variables como ayuda en la enseñanza: pizarrón y tiza o lápiz y papel, la labor del primero descansa sólo en sus conocimientos, y el rendimiento, con abstracción de la capacidad de asimilación del alumno, pasa a depender preferentemente de la habilidad del profesor para manejar la tiza o el lápiz. Al introducirse el libro, los equipos para hacer demostraciones y otros tipos de ayuda audiovisual aumentan las posibilidades de rendimiento; si estas facilidades se acrecientan en forma considerable, las combinaciones se multiplican de modo que resulta necesario

(9) P. LATAPI: *Diagnóstico Educativo Nacional*. Centro de Estudios Educativos, México, 1964.

establecer una sistematización adecuada para mejorar los resultados (10).

Por otro lado, cuando el maestro dispone de numeroso y variado equipo, existe el riesgo de que la utilización del pedagogo sea deficiente. Pero, si generalizamos, puede decirse que este problema es remoto porque en la mayoría de las escuelas de América Latina falta equipo, en pocas hay subutilización del mismo, y en muy escasas existe riesgo de excesiva mecanización. Los elementos, equipos y útiles pueden clasificarse en aquellos destinados a cumplir un objetivo limitado (pizarrón y tiza, libros, aparatos de laboratorio, especies vivas, proyectores de distinta naturaleza, sistemas sonoros, reglas de cálculo y ábacos, etc.) y aquellos otros más versátiles, con mayor capacidad de cambio, que cuentan con determinada «memoria», lo que les permite disponer de cierta «inteligencia».

Aun entre los primeros, que pudiéramos llamar clásicos, la tecnología ha introducido innovaciones sustanciales. El libro y el proyector se complementan con materiales didácticos de diversa naturaleza, los cuales hacen que el alumno disponga de mayor cantidad de información, más rápidamente explicada, para atender y asimilar más materia. Algunos de estos elementos son especialmente efectivos en el aprendizaje de las primeras letras.

Pero hay algo más importante que la propia «instrumentalización» (11): es la tecnología actual, que ha cambiado la actitud del educando y del educador frente al proceso de aprendizaje. Este cambio ha hecho posible aplicar la experiencia acerca de la conducta y reacción humanas en el campo de la educación.

EDUCACION PROGRAMADA

Se inició en 1920 con los trabajos del doctor Sidney Pressey, de la Universidad de Ohio, Estados Unidos, la cual construyó la primera «máquina instructora». De 1950 a 1954 el sistema fue ampliado y perfeccionado mediante los trabajos realizados por los profesores B. F. Skinner y S. Ramo (12), en escuelas especiales destinadas a la preparación de personal para las fuerzas armadas (13). En estos cinco años se pasó de las tarjetas con preguntas—que eran presentadas al alumno para que respondiera mediante proceso mecánico simple—a la complejidad de un programa por materias, sujeto a las reglas normales del aprendizaje.

En realidad, la educación programada representa algo más que el método de poner a disposición del alumno la información mediante una serie lógica de secuencias, ordenadas por dificultades crecientes y utilizando una adecuada «instrumentación»; es,

(10) Interim Report of the Joint Committee on Programmed Instruction and Teaching Machines, American Educational Research Association: American Psychological Association and U. S. Office of Education. *Criteria for assessing programmed instructional materials, audiovisual instruction*. Nov., 1963, Washington, D. C., 1962.

(11) Es decir, los equipos mecánicos, eléctricos y electrónicos, utilizados en la comunicación maestro-alumno.

(12) HARVARD UNIVERSITY: *Selected references on programmed instruction*. Cambridge Massachusetts, 1967.

(13) A. A. LUMSDAINE y R. GLASER: *Teaching machines and programmed learning*. Washington, D. C., 1960.

sobre todo, la integración del estudiante en un sistema en el cual participa activamente.

Por parte del maestro, este sistema requiere dominio absoluto, tanto de las disciplinas que se programarán como de la psicología de los estudiantes a quienes se dirige la programación. Por la del alumno, son necesarios interés y vocación excepcionales que normalmente no se encuentran en los educandos de los primeros años escolares. El fundamento del sistema consiste en la satisfacción que se obtiene, en forma inmediata, al vencer cualquier dificultad inicial; salvado el obstáculo se concede cierto premio a quien lo ha vencido. (Cuando se emplearon los primeros procesos mecánicos del doctor Pressy, ya citado, el alumno que contestaba satisfactoriamente, recibía en recompensa un dulce que le obsequiaba la máquina.)

Para enseñar cierta disciplina por este método es necesario definir en forma muy clara los objetivos que se persiguen, transmitiéndolos al alumno en dosis moderadas. Se utilizan sistemas audiovisuales consistentes, por lo general, en 20 ó 30 transparencias presentadas con secuencia lógica; cada transparencia consiste en una frase que el estudiante debe responder correctamente antes de pasar a la siguiente.

En ciertos programas orientados hacia aquellos trabajadores que tienen considerable afán de superación, teniendo presente que al avance educativo sigue el incremento del salario, la educación programada ha venido utilizando en gran escala máquinas de enseñar, pizarrones eléctricos y otros equipos individuales (14). Así como la escuela activa, de acuerdo con las ideas de Pestalozzi y Montessori, los grandes innovadores, sugiere una participación directa del alumno, la programada, en su estado actual de desarrollo, es más bien transmisora del conocimiento acumulado. Si el mismo profesor no ha preparado el material didáctico, delega la responsabilidad en quien lo programa, con lo cual pierden gran parte de su función docente.

Los llamados «laboratorios para la enseñanza de idiomas» pueden ser ejemplo típico de enseñanza programada para la cual se utilizan, en forma considerable, equipos sonoros de muy diversos tipos.

EL COMPUTADOR COMO AUXILIAR IMPORTANTE

Es la innovación más fundamental dentro de la tecnología educativa (15). Como se ha dicho, representa para la tecnología moderna lo que significó la máquina de vapor en la revolución industrial.

Permite, mediante el manipuleo de cierto número de controles—situados en una terminal de características diversas—y ayudado por una serie de equi-

pos audiovisuales, el acceso a los programas preparados especialmente para la enseñanza individual, a los catálogos de las grandes bibliotecas, y a las tesis doctorales universitarias de publicación más reciente.

Como instructor, no es el tipo normal de instrumento a que están acostumbrados el matemático, astrónomo o economista; tampoco es un auxiliar para ayudar a éstos a resolver problemas o a suministrar la información almacenada en su «memoria» (16). Debe estar diseñado en tal forma que establezca verdadera comunicación con el estudiante, entregue la información que posee, guíe su utilización, controle la asimilación y mida el nivel de eficiencia alcanzado (17).

Como auxiliar del proceso educativo, el nuevo sistema ofrece posibilidades óptimas porque permite que el alumno tenga contacto directo con un instrumento que es capaz de responderle en forma «inteligente» y de trabajar veinticuatro horas al día instruyendo individual y simultáneamente a gran número de alumnos (18).

El alumno maneja el instrumento que no sólo contesta a sus preguntas, sino también analiza en forma adecuada los resultados de sus respuestas y prepara la lección siguiente. Por medio de la adecuada programación, el computador puede enseñar a numerosos alumnos en forma directa. Estos reproducen, con el computador y por medio de una pantalla similar a la de un televisor, las letras o números a través de las teclas de la máquina de escribir, o por medio de un lápiz especial que les permita utilizar todo el simbolismo escrito (letras o guarismos); cada educando interpreta visual y auditivamente el objeto u objetos que ve en la pantalla, construye las sílabas y palabras que requiere la correspondiente escritura y señala la cantidad. Puede corregir al propio computador si llega a cometer errores ortográficos o numéricos.

Aunque parezca extraño, se ha visto que cuando se trata de preguntas cuyas respuestas sólo precisan la acción de una tecla en la máquina de escribir conectada al computador, el manejo es tan sencillo que puede ser operado por niños del ciclo de jardín de infancia.

Con ayuda del computador, los alumnos de los cursos superiores aprenden el significado algebraico de las funciones, variando la pendiente de las curvas que ven en la pantalla, las cuales pueden desplazar, de acuerdo con su criterio, para visualizar los conceptos matemáticos (19).

El computador es un sistema de enseñanza. No sólo instruye al alumno. Además, prepara el programa correspondiente a las necesidades individuales del estudiante, memoriza sus respuestas, las califica correctamente, lleva un registro permanente del pro-

(16) Computer-Assisted Instruction: CAI, «Computers find school is tough». Business Week, New York, N. Y., July, 1967.

(17) G. M. y L. C. SILVERN: *Computer assisted instruction: specification of attributes for CAI programs and programmers*. Proceedings of the 21st National Association for Computing Machinery Conference, Washington, D. C., 1966.

(18) LAUNOR F. CARTER: *Personalizing instruction in mass education by innovations in the teaching process*. National Conference on Curricular and Instructional Innovation, Michigan State University, January 27, 1967.

(19) P. SUPPES: «Mathematical concept formation in children», *American Psychologist*, vol. 21, Feb., 1966. Del mismo autor «Linear structural models for response and latency performance in arithmetic», *Technical Report 100*, Stanford University, California, 1966.

(14) Edison responsive environment talking typewriter; White electronic system of learning, Electronic learning; Ampex stereotapes; General Aniline Film Project Aid, etc., Research in education, U. S. Government Printing Office, Washington, D. C., March, 1967.

(15) CHARLES E. SILBERMAN: «Technology is knocking at the schoolhouse door». *Fortune Magazine*, New York, N. Y., August, 1966.

R. M. FANO y F. J. CORBATO: «Time-sharing on computers»; ver también P. SUPPES: «The uses of computers in education», ambos publicados en *Scientific American*, New York, N. Y., vol. 25, número 3, September, 1966.

ceso educativo y llega hasta controlar el estado de salud de cada pupilo (20). Lo mismo que un maestro eficiente, a medida que el educando aprende, el computador va determinando los próximos pasos que corresponde dar de acuerdo con el proceso pedagógico y sobre la base de la propia información que va entregando, de modo que el programa se ajuste en todo momento a la capacidad de asimilación del alumno.

Algo más. El equipo atiende todo otro tipo de necesidades de la escuela en lo relativo a su propia organización: compras, almacenamiento, contabilidad, registro, biblioteca y demás aspectos de carácter administrativo.

En general, la enseñanza mediante computadores, se encuentra aún en etapa preliminar; la mayor parte de los programas son pobres y el equipo requiere perfeccionamiento porque los que se han iniciado son subproducto de la industria de proveedores de los servicios secretos del estado, o de inteligencia, relacionados con la defensa. En consecuencia, para mejorar la enseñanza mediante computadores, debe establecerse una clara delimitación entre la industria de computadores para la defensa y la que sólo se refiere al proceso del conocimiento. Además, se precisa mayor y mejor material auxiliar para que la máquina facilite todos los beneficios que de ella pueden esperarse.

Es probable que sea en atención a estas dificultades y deficiencias que las grandes compañías electrónicas que fabrican tanto estos computadores como los complejos equipos destinados a la tecnología educativa han tratado de asociarse con firmas que tengan amplia experiencia en la materia.

A pesar de todas las dificultades debido al rápido avance de la electrónica se está pasando, en pocos años, de la fase experimental en escuelas piloto, a usos en escala intermedia. Las escuelas primarias de California, Illinois, Pennsylvania, Michigan, Texas, Massachusetts, Florida y de otros estados, están utilizando con mucha frecuencia el computador como maestro auxiliar.

EL CASO DE LA CIUDAD DE NUEVA YORK

El sistema más ambicioso será puesto en práctica en 1968 por la ciudad de Nueva York (21). El ensayo se hará en una comunidad que posee 52.000 maestros y 1.115.000 estudiantes. El nuevo sistema incluye la planificación, desarrollo, implementación y evaluación de un plan que ofrecerá aspectos variados de instrucción y adiestramiento, siguiendo los programas que cumplan las escuelas elementales urbanas en la enseñanza de matemáticas, escritura y lectura a estudiantes de segundo a sexto año de ciclo primario. Se instalarán equipos en 200 salas de clases localizadas en 16 planteles seleccionados, que atenderán a una población de 6.000 estudiantes.

Se han elegido escuelas con alumnado de dife-

(20) Debe tenerse presente que el computador «almacena» la información referente a la salud general del alumno, consultas a los médicos, medicinas prescritas y hasta la tolerancia de las mismas.

(21) Board of Education of New York: *Proposal for planning and pilot implementation of a computer based on an instrumental system*. Brooklyn, New York, 1967.

rentes características, por su posición social, habilidad mental, etc., esperándose realizar una evaluación adecuada a los resultados debido a que la capacidad de aprendizaje de cada alumno puede ser automáticamente comparada, registrada y comunicada a los directores del proyecto. El ensayo permitirá estudiar, por primera vez y en forma real, los resultados y costos de este tipo de enseñanza.

En cada sala de clase existirá un escritorio especial que tendrá instalados todos los instrumentos electrónicos necesarios; éstos se parecen a un equipo de televisión al que se le añade una máquina de escribir que, además, dispone de audifonos y teclado con signos especiales. El profesor debe conectar el equipo al iniciar la clase y, por turnos, cada uno de los alumnos puede trabajar aproximadamente media hora en la consola de control terminal; ésta viene a ser, en el sistema computador-alumno, lo que es el teléfono dentro de un circuito de comunicaciones (22). Las terminales se hallan conectadas con el sistema central de computación; éste queda inmediatamente a disposición del estudiante, le identifica y suministra la lección correspondiente, dándole la secuencia que ha sido marcada en función de un nivel de dificultades determinado previamente. El primer día de clase se rinde una prueba inicial que permite al computador determinar la capacidad singular de los educandos. Los resultados de esta prueba establecen el nivel de dificultad inicial que debe ser comparado con aquéllas a que el alumno será sometido en los días siguientes—cinco a siete, según la disciplina.

El programa para matemáticas, por ejemplo, fue preparado por el profesor Patrick Suppes, de la Universidad de Stanford, California, y se basa en una serie de lecciones realizada en escala más reducida por la Universidad durante los últimos años. Los programas de escritura y lectura estuvieron a cargo de los profesores Richard G. Atkinson, también de Stanford, y Duncan Jansen, de la Universidad del Estado de Florida. Cada lección comprende aspectos idiomáticos del lenguaje corriente, seleccionados de modo que exista relación entre la estructura del sonido y las letras que lo representan.

Posteriormente, el programa podría desarrollar problemas de matemática y gramática avanzadas, para adultos y estudiantes de educación secundaria.

LOS COSTOS DE LA NUEVA TECNOLOGIA

Anteriormente se señaló el alto costo y continua alza que viene experimentando el financiamiento educativo, dados los actuales métodos convencionales y las dificultades financieras que se plantean a todo sistema que pretenda, a la vez, mejorar cualitativa y cuantitativamente la enseñanza (23).

(22) «Este corto intervalo representa para cada alumno una atención diez veces mayor a la que recibe en las clases ordinarias.» Declaraciones del doctor B. E. Donovan, Superintendente del Sistema Escolar de Nueva York.

(23) En el Comité del Congreso de Estados Unidos (Nota 1) se dijo que en la mitad del siglo XIX la economía del país se basó en el desarrollo de los ferrocarriles; en los dos tercios que llevamos transcurridos de este siglo, se ha basado en la locomoción automotora, y en los años que restan, dependerá de la «industria de abastecimiento educativo».

En la tecnología educativa moderna los costos serán fundamentalmente diferentes: ya no dependerán, como se ha expresado, de los emolumentos del profesorado ni del número de alumnos. Por el contrario, en un futuro próximo el financiamiento de la educación exigirá la adquisición de costosos bienes de capital; la arquitectura escolar será modificada en forma sustancial; la economía del sistema dependerá del número de usuarios que el equipo electrónico pueda atender simultáneamente y de su ininterrumpida capacidad de utilización.

Como el proceso se halla en período inicial, es difícil hacer cálculos valederos; no obstante, daremos a continuación algunas cifras de carácter tentativo.

El alquiler de determinado tipo de computadores, capaces de atender a la instrucción de 32 niños, cuesta aproximadamente 12.000 dólares mensuales (equipos más modernos pueden trabajar a mitad de costo y con el doble número de estudiantes). El empleo general de estos equipos, vencida la etapa experimental, podría llegar a reducir el precio hasta 25 centavos de dólar por alumno-hora.

De los 35.000 computadores (digitales, análogos o mixtos) que funcionan en Estados Unidos en universidades, institutos de enseñanza secundaria, etc., más de 2.100 tienen un costo inicial superior al millón de dólares. Cada consola de control terminal, instalada en una escuela, vale alrededor de 2.000, más una suma equivalente que es necesario invertir por concepto de equipos auxiliares. Cifras tan elocuentes no requieren comentarios.

En consecuencia, será necesario invertir unos dos mil millones de dólares en las instalaciones requeridas por los computadores para el millón de aulas con que cuenta el sistema educativo de Estados Unidos. Habría que duplicar tal suma con el objeto de poder atender a otros requerimientos de material didáctico. Hay disparidad en cuanto a las proyecciones futuras: el citado doctor Suppes calcula que en 1975 Estados Unidos tendrá que gastar cerca de 80.000 millones de dólares en este tipo de enseñanza. La firma de investigaciones industriales, Arthur D. Little, Inc. sostiene, por el contrario, que sólo un 4 por 100 de los dólares que se gasten en educación se invertirán, durante el mismo lapso, en sufragar los costos del nuevo tipo de equipos (24).

Los problemas de costos no sólo inciden en el usuario, sino también en las firmas que los inventan, producen, perfeccionan y distribuyen. En los dos últimos años se han formado más de 120 asociaciones de grandes firmas industriales estadounidenses con el propósito de crear nuevas empresas cuyo objetivo es entrar a competir en el mercado de la tecnología educativa. Las compañías editoras de libros se asocian con los fabricantes de productos de laboratorio, de juguetes recreativos, equipos audiovisuales, películas, etc. Empresas productoras de equipos electrónicos crean firmas subsidiarias para producir sistemas especiales de televisión o de computación con propósitos educativos, etc. La máquina de escribir que habla, el sistema que permite al estudiante ver, leer y oír una clase o solicitar la información que requiere para su trabajo desde su

(24) *Business Week*. «Computers find schools through industries, New York, N. Y., 1967.

propio dormitorio, son avances que sólo pueden desarrollarse unificando esfuerzos técnicos y económicos que requieren millones de dólares.

PELIGROS E INTERROGANTES QUE PLANTEA LA TECNOLOGIA

Entre los grandes problemas que plantea la posible educación instrumental (25) masiva del futuro, ninguno es mayor que el riesgo de que el cúmulo del conocimiento, al transmitirse, sea filtrado por los grandes intereses económicos, situación que significaría poner el sistema educativo en posición subalterna.

Es probable también que, antes de tiempo, los fabricantes deseen extender la utilización de sus equipos educativos concediendo las facilidades económicas máximas con el objeto de asegurarse los mercados y de colocar el sistema educativo de una o varias naciones en una ruta de difícil retorno. Este riesgo fue señalado certeramente por el Grupo Consultor sobre el Desarrollo Científico y Tecnológico convocado por el BID. Textualmente se dijo: «... debe adoptarse una posición cautelosa, debido a los riesgos implicados en el afán excesivo por la innovación y el uso de arbitrios mecánicos y de métodos que no hayan sido debidamente probados» (26).

Sobre todo, la nueva tecnología debe salvaguardar el concepto y significado de la educación, en el sentido más puro.

No se puede desconocer el avance científico, ni su incalculable proyección; pero, atendida la limitación de los recursos financieros, es recomendable determinar primero la escala de aplicabilidad de aquél —como en el caso de ciertos países europeos— y establecer claramente que la capacidad para adoptar decisiones en relación con las nuevas técnicas educativas, debe estar en manos de centros nacionales o regionales que estudien las condiciones y características en que sería oportuno innovar.

EDUCACION DE ADULTOS

Esta etapa de la educación ofrece un campo muy amplio a los nuevos equipos y sistemas. Si se tiene en cuenta, de acuerdo con las informaciones de Unesco, que sólo el 20 por 100 del total de la población de América Latina se halla incluida en los ciclos de enseñanza regular, que más del 60 por 100, de carácter rural, es analfabeta, y que ésta, a su vez constituye más de la mitad del total de habitantes de la región, toda técnica que facilite el proceso de alfabetización debe ser materia de atención preferente.

Dada la flexibilidad de los equipos mecánicos de enseñanza, que permiten el estudio en el hogar o en centros de recreación y descanso y la independencia del alumno en su labor, en relación con otros alumnos y con el propio maestro, la nueva tecnología ofrecerá a la educación de adultos soluciones prácticamente

(25) Se entiende por «educación instrumental» el conjunto de medios mecánicos, eléctricos y electrónicos de que podrá disponer la humanidad para el doble proceso de transmisión del conocimiento y educación.

(26) «El desarrollo científico y tecnológico en América Latina», *Temas del BID*, n.º 8, sept., 1967, Washington, D. C.

imposibles de obtener con los métodos convencionales. El aprovechamiento intensivo de las horas nocturnas redundará en mayores beneficios para todo el sistema y, por ende, en el mejoramiento de la relación costo-beneficio.

América Latina requiere de inmediato 375.000 nuevas aulas y un igual número de maestros para dar escolaridad a toda su población infantil. Como en algunos países estas necesidades no se están satisfaciendo y el sistema educativo es incapaz de cubrir la demanda de los ciclos elementales, el número de analfabetos —en cifras absolutas— aumenta, aunque se reduzca la proporción relativa de éstos con respecto al número total de habitantes del país. Frente a tal problema tenemos el de la deserción escolar, la cual, en algunas zonas, alcanza proporciones graves y da lugar a una población adulta semi-alfabeta o dotada de educación tan deficiente que resulta difícil, si no imposible, mejorar las técnicas de producción e integrar al hombre en la sociedad en la cual se desenvuelve.

Si bien se dispone de organismos dedicados a mejorar la educación del adulto, y las universidades y centros de enseñanza superior mantienen estaciones de radio y programas de televisión educativa para estos fines, el esfuerzo es muy reducido y requiere ser aumentado en forma considerable. Como promedio, la mayor parte de los países dedican a este fin del 0,5 al 1 por 100 del total del presupuesto de educación (27).

Al planificar las campañas de alfabetización y durante la realización de cursos de adiestramiento para adultos, pueden verificarse los resultados que darán la educación programada y la utilización de instrumentos y equipos mecánicos y audiovisuales, la televisión educativa, las películas especiales para divulgar conceptos de higiene y productividad en la educación del adulto, etc.

INVESTIGACIONES METODOLOGICAS REGIONALES

La educación programada y el empleo de nuevas tecnologías no contemplan la posibilidad de disminución en el número de maestros, que para la enseñanza diaria, deben mantener contacto con el alumno. Plantean, sí, la formación de un tipo diferente de maestro. En EE. UU. se está vinculando a un grupo de hombres de ciencia altamente capacitados —de carácter interdisciplinario— con la enseñanza elemental. Además, se ha interesado en este proyecto a los recursos humanos y financieros de que disponen las firmas comerciales e industriales de mayor tradición y prestigio.

Poner en práctica esta nueva pedagogía exigirá la revisión de las escuelas normales y centros de formación de maestros, lo cual sólo puede realizarse mediante el establecimiento de centros de investigación y experimentación educativa, de carácter nacional o regional, dedicados al estudio y análisis de las diversas alternativas tecnológicas.

(27) Stanford University School of Engineering: *Advanced system for communications and education in national development*. Stanford University, California, June, 1967.

En algunas universidades de nuestros países, el funcionamiento de departamentos de televisión educativa es un paso importante para hacer que estos altos institutos se ocupen del problema de la educación de adultos y del posible uso de la nueva metodología en la enseñanza; pero no es suficiente: se precisa modernizar el pensamiento de los conductores de la educación y de sus programadores de mayor jerarquía.

Los alumnos que utilizan la nueva tecnología aprenden a leer y escribir de cuatro a seis veces más rápidamente que quienes emplean los métodos convencionales. Además, se observa un mejoramiento de la memoria en el educando y mayor retención de lo aprendido (incluso en casos de niños retardados mentales). Si también es obvio que se requieren más maestros y escuelas, cabe preguntarse: ¿qué porcentaje del alumnado latinoamericano podrá usar en 1975 la tecnología moderna?

Para contestar estas y otras interrogantes, para seguir de cerca los avances de los países más desarrollados en sus programas y planes-piloto, para sugerir e implantar las modificaciones, adaptaciones y mejoras que las condiciones regionales aconsejen dentro de las técnicas ya adoptadas en gran escala, y para cumplir los programas masivos de educación tendentes a la integración regional, se necesita con urgencia la creación de un centro multinacional de adiestramiento e investigación educativa, que parece función apropiada de los organismos internacionales especializados.

No se requiere imaginación especial para darse cuenta de la importancia que estos métodos de enseñanza podrían tener en la tarea de acelerar el mandato de los presidentes de los Estados americanos, referente a la integración regional; bastaría señalar que una adecuada programación acerca de la enseñanza de la historia, adoptada por todas las escuelas del Continente, podría cambiar incluso el propio concepto de nacionalidad.

Se ha sugerido, como una necesidad del desarrollo, establecer en América Latina un mercado común de la educación, la ciencia y la tecnología (28), la creación de un centro de Investigación e Innovación Tecnológica Educativa podría ser el mejor indicio para realizar un programa de tal naturaleza.

Sin pretender delinear las funciones de un centro de investigaciones pedagógicas de la clase propuesta, creemos que debería tener una doble actividad: conceptual y experimental; teórica y práctica, y plantearse, entre otras, las siguientes interrogantes:

a) ¿Qué tipo de escuelas se requiere en la sociedad latinoamericana del futuro y en qué formas éstas podrían atender la demanda de la población?

b) ¿Qué disciplinas deben ser estudiadas, para satisfacer las exigencias de la vida en sociedad de las generaciones venideras, y qué implicaciones tendría el cambio?

c) ¿Qué metodología resultaría más apropiada con los recursos de que se dispone?

d) ¿Qué beneficios se podría obtener con una

(28) Felipe Herrera, discurso pronunciado en la Universidad Técnica «Federico Santa María», Valparaíso, Chile, 1966, y otro en la Universidad Técnica del Estado, Santiago, Chile, junio, 1967.

programación regional y en qué forma afectarían éstos al planeamiento que están llevando a cabo los distintos Ministerios de Educación?

e) ¿Qué tecnologías estarían en lo futuro a disposición de los diversos ciclos de enseñanza, y cómo podrían aplicarse en gran escala dentro de los sistemas nacionales o globales?

Además, y quizá con carácter de prioridad, se requerirá:

1. Disponer de los equipos de enseñanza más avanzados y adaptarlos a las respectivas condiciones de vida y trabajo.

2. Asegurarse de que el personal directivo, planificador de la enseñanza en los diferentes países,

conoce las posibilidades y limitaciones de la nueva tecnología y la forma en que debe irse utilizando.

3. Determinar cuándo, desde el punto de vista técnico y económico, los nuevos equipos y técnicos deben emplearse en forma general (extensión).

América Latina tiene el personal preparado que conoce las técnicas, incluso en los equipos más modernos. No es por ello necesario crear nuevos centros, sino fortalecer los existentes.

En el fenómeno de la educación, que de por sí constituye la imagen de nuestro universo, crear el mejor efecto multiplicador con las tecnologías, partiendo de un punto inicial que podría ser el fin, es el verdadero desafío: enseñar a los que enseñan, sin prisa pero sin pausas.



4. Información

4.1 Reuniones y Congresos

Discurso del Ministro de Educación y Ciencia en el acto de apertura de la Asamblea Nacional de Dirigentes del Servicio Español del Magisterio

SALUDO

Señor jefe nacional y señores jefes provinciales del Servicio Español del Magisterio:

Siempre representa un noble y alentador estímulo el contacto con las personas que dedican lo mejor de su espíritu y de su tiempo a los demás y ésta es una condición que se da en muy alto grado entre los educadores. Por ello espero que no interpreten como una frase dictada por la cortesía el que les diga que es muy satisfactorio para mí participar en esta reunión que congrega a los más autorizados representantes de ese abnegado Cuerpo Nacional del Magisterio cuyas virtudes de entrega y de capacidad de sacrificio a una función social de la más alta categoría humana merecen el reconocimiento y la gratitud fervorosa de la sociedad entera.

OPORTUNIDAD DE LA REUNION

Se celebra esta Reunión en un momento de suma oportunidad. Estamos en el comienzo de una amplia y profunda reforma educativa, se ha sometido a la consulta pública el bosquejo de la política educativa que entiendo debe seguirse y nada más legítimo, y conveniente para mí, que pulsar la opinión del Magisterio que vive día tras día la realidad educativa de nuestro país, sus necesidades, sus problemas, para tenerla muy en cuenta a la hora de trazar las nuevas pautas de la educación española.

Quisiera que mi intervención en este acto fuese de introducción a esas reflexiones y a ese estudio

vuestro sobre la Reforma educativa. Me referiré por ello a los motivos que nos han inducido a proyectarla, a los ideales que la animan, a algunas de sus características principales, y a la colaboración que esperamos del Magisterio en la magna empresa renovadora de nuestro sistema educativo nacional.

EVOLUCION DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA

Creo que existe unanimidad en la apreciación de que nuestro sistema educativo está en crisis, crisis que no es privativa de España, sino que afecta en mayor o menor grado a todos los países. Una crisis se produce cuando pierden validez los principios que inspiraron un sistema determinado y se convierten en anacrónicas las pautas por las que se regía. Si aun en los períodos más estáticos de la vida de los pueblos se ha achacado a la educación que preparaba para un tipo de sociedad ya fenecida, esta acusación se puede hacer con mucho mayor fundamento en esta época de progresos revolucionarios y acelerados en el campo científico, en las comunicaciones, en la técnica, en los sistemas de producción, en todos los órdenes de la vida.

Imaginemos por un momento el asombro que le produciría a un español que no hubiera sido testigo de la vida de nuestra Patria en los últimos veinte o treinta años el contemplar los cambios tan profundos en nuestra forma de vida: los traslados masivos de población del campo a la ciudad, de España al extranjero; la televisión en multitud de hogares; el florecimiento de nuestras nuevas industrias; el paso de las ocupaciones agrícolas a las industria-

les; el aumento considerable de la renta per cápita; la afluencia turística, la plétora de centros docentes y la multiplicación del número de estudiantes en todos los niveles educativos y tantos otros hechos que han transformado aquella España desalentada y triste de los versos de Antonio Machado en esta España rejuvenecida y en marcha que se ha forjado por la conjugación de tres factores fundamentales: un largo período de paz, insólito en nuestras costumbres, el esfuerzo abnegado y el sacrificio ejemplar de las generaciones que paradójicamente reclaman menos y una dirección inteligente en la esfera más alta del gobierno de España.

DEFASE ENTRE EDUCACION Y EVOLUCION SOCIAL

Pero ese ritmo del progreso español y ese crecimiento extraordinario de la población escolar han producido, junto a otros factores, un desfase cada vez más pronunciado entre la sociedad, con sus exigencias y necesidades, y la respuesta a éstas de un sistema educativo cuyas líneas generales fueron concebidas para nuestra situación decimonónica a las que se han ido agregando complementos parciales como consecuencia generalmente de una presión y no de una previsión cuidadosa de las nuevas demandas que plantearía a la educación una sociedad en proceso de cambio acelerado.

A ese anacronismo de nuestro sistema educativo se une el insuficiente impulso que depara a la movilidad social, a la generalización de igualdad de oportunidades educativas, hecho doloroso que se refleja en algunas cifras sobre procedencia social de los estudiantes de enseñanza media y superior que figuran en nuestro Libro Blanco.

RENDIMIENTO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Otro motivo acuciante para la Reforma es el bajo rendimiento de nuestro sistema escolar que se observa al considerar estas cifras: de cada 100 alumnos que iniciaron la enseñanza primaria en 1951, 27 ingresaron en la enseñanza media, 18 aprobaron examen de Grado del Bachillerato Elemental, 10 el del Superior, cinco las pruebas de madurez del Curso Preuniversitario y sólo llegaron tres a terminar sus estudios en 1967. Estas cifras y el alto porcentaje de suspensos que viene siendo de un 44 por 100 en el Bachillerato elemental y de un 35 por 100 en el superior, expresan de una manera significativa y dramática la productividad real de nuestra enseñanza, y no sólo eso, sino las deficiencias internas del proceso educativo, atribuibles a defectos de planes de estudio y programas, de métodos de enseñanza o a un inadecuado sistema de evaluación del rendimiento escolar. Las consecuencias de esto son de todos sabidas: dilapidación de recursos familiares y estatales y amargura profunda de la juventud con su corolario inevitable de fermento de inquietud y de malestar social.

Todos estos hechos justifican sobradamente la Reforma educativa, pero a ello se une nuestra aspiración de captar en lontananza las perspectivas de

la España del futuro para así evitar en lo posible un nuevo desfase y preparar mejor a las nuevas generaciones para el tipo de sociedad que se prevé para el futuro. En síntesis, pues, se trata, por una parte, de superar o remediar las deficiencias, lagunas e injusticias de nuestro sistema educativo actual y, de otro lado, ampliarlo y orientarlo en el sentido que requiere la sociedad, en la que tendrán que desenvolverse las generaciones que ahora se incorporan a nuestras instituciones docentes o están dentro de ellas.

IDEALES DE LA REFORMA EDUCATIVA

Los ideales que inspiran la Reforma tienen un profundo sentido humano y social, responden a los valores tradicionales del alma española y pretenden impulsar el dinamismo y la apertura hacia el progreso que han transformado la faz de nuestra Patria en las últimas décadas. Queremos, en primer término, dar una efectividad plena al derecho humano a la educación y fomentar la integración social y nacional de los españoles, evitando las discriminaciones que ahora existían en la base misma del sistema educativo al ofrecer un camino distinto a los niños de diez años de edad que se traducían en la permanencia en la escuela de los menos dotados económicamente o de quienes residían en el medio rural, mientras que se daban mejores oportunidades a los demás para cursar estudios medios y superiores. La desaparición de ese sistema, que era, de hecho, un instrumento de estratificación social o de freno a muchas capacidades intelectuales, se completará con una política que ofrezca análogas oportunidades para el acceso a los estudios medios y superiores, sin otras limitaciones que la de la capacidad para el estudio. La convivencia humana armónica y fecunda requiere un entendimiento y comprensión mutua que nunca podrá conseguirse si desde la más temprana infancia se separa a los niños, por razón de su procedencia social, y se les dificulta el acceso a los distintos grados de la educación.

Queremos que la educación se inspire en el concepto cristiano de la vida de acuerdo con nuestras mejores tradiciones para asegurar así la formación de nuestros hijos en los ideales de hermandad, de justicia, de rectitud y de moral que caracterizan a la Religión que nos legaron nuestros padres. Propugnamos, también, una relación más estrecha entre el sistema educativo y las demandas que plantean las variaciones del mercado ocupacional, tan importantes en un país en pleno desarrollo industrial como el nuestro. Esto permitirá satisfacer a la vez las necesidades de cuadros dirigentes y personal calificado que requiere el progreso nacional y la rica diversidad de aptitudes de los estudiantes.

CARACTERISTICAS DE LA REFORMA

Las características concretas que va a adoptar la Reforma las hemos dado a conocer en el llamado Libro Blanco que todos conocéis. Yo me limitaré por

ello a hacer una breve referencia a los aspectos más salientes de la misma. El sistema educativo se concibe como un proceso permanente a lo largo de la vida del hombre que debe proseguir después de los estudios realizados dentro del sistema educativo regular. La justificación de esta nueva concepción es obvia: el progreso constante de la ciencia, de la técnica, de los procesos de la producción y los consiguientes cambios en la índole de las actividades profesionales obligan a todos a actualizar sus conocimientos, a estar al día, y eso no puede lograrse ya de una manera satisfactoria con el mero esfuerzo aislado, autodidacta, de una persona, sino a través de unos cauces sistemáticos que sólo el sistema educativo puede ofrecer. A ese efecto se proporcionarán las oportunidades necesarias para la reincorporación a los estudios sistemáticos de quienes, habiéndolos interrumpido para incorporarse al trabajo, desearan proseguirlos, e incluirá instituciones y servicios de educación de adultos y de extensión cultural que proporcionen los medios necesarios para la promoción profesional y social mediante la educación.

La estructura renovada del sistema comprende una formación básica general común y obligatoria para todos los niños españoles, de los seis a los catorce años. Este amplio período de ocho años permite el afianzamiento de las técnicas instrumentales de expresión y comprensión, la aparición de las aptitudes e intereses que puedan servir de base a una exploración de cada alumno y una evolución metodológica más congruente con el desarrollo intelectual, emocional y social del niño, evitando la brusca ruptura que ha representado siempre el paso sin transición de la enseñanza primaria a la secundaria. Efectivamente, se comenzaría, como es tradicional en la enseñanza primaria con un solo maestro para ir pasando gradualmente al régimen de tres profesores: uno responsable de la formación total de los alumnos y dos colaboradores especializados en ciencias y en letras.

Al final de esta etapa mínima de formación y de acuerdo con los resultados del proceso continuado de exploración-orientación se dan dos opciones, de iniciación profesional para aquellos que van a dirigirse al mundo del trabajo y de continuación de estudios para los que aspiran a continuar su formación.

Esta formación tiene su escalón inmediato en el Bachillerato unificado y polivalente, con opciones de algunas asignaturas. Al final de sus tres años, una nueva opción entre la continuación de estudios superiores y la formación profesional de grado medio.

Por último, los estudios superiores, que se inician por un año de exploración y orientación y se dividen en dos ciclos: uno básico, de tres años, al final del cual viene de nuevo la opción; la especialización que conduce a la investigación por medio de los estudios de posgraduados y de doctorado o la formación profesional de carácter superior que se traduce en las llamadas «carreras cortas».

Lo que interesa destacar en esta nueva estructura es su capacidad de ramificarse en cada escalón ascendente y el dar siempre una opción de posibilidades—continuación de estudios o vida de trabajo—en cada nódulo del sistema escolar.

REFORMA INTERNA DEL SISTEMA

Esa es, a grandes rasgos, la configuración que nos proponemos dar al nuevo sistema, pero sería una aspiración muy alicorta y poco ambiciosa limitar la Reforma al trazado del marco del sistema, sin tener en cuenta que la auténtica renovación educativa depende fundamentalmente del contenido mismo de la educación, concepto en el que están involucrados los elementos esenciales del sistema educativo; el profesorado, los métodos de enseñanza, la evaluación del rendimiento y la administración educativa, especialmente. Sólo en la medida en que rindan y se utilicen adecuadamente todos ellos se podrá lograr la verdadera transformación, la eficacia y la calidad de la acción de las instituciones educativas a que aspira y tiene derecho la sociedad española.

La calidad de la enseñanza depende en primer término del nivel y calidad del profesorado. Hasta ahora la formación pedagógica se ha circunscrito a los planes de estudio de las Escuelas Normales. En la formación del profesorado de enseñanza media se contempla, y sólo desde pocos años a esta parte, la Didáctica de una parcela del saber, mientras que en el profesorado de enseñanza superior predomina una preocupación científica y metodológica centrada en la materia respectiva. Ahora queremos que esa visión total e integradora de la educación que abarca la personalidad del alumno, que responde a la tradición pedagógica de la educación primaria, se incluya también en los planes de formación del profesorado de educación media y superior para que sin perjuicio de dar a la ciencia la importancia que le corresponde, se dé la atención debida a la personalidad del alumno teniendo en cuenta sus diferentes características y capacidades. Es decir, hacer realidad el sabio consejo de Séneca: «No ver en los discípulos un rebaño, sino hablarle al hombre que es cada cual.»

En lo que atañe a planes de estudio, programas y métodos queremos superar la rígida uniformidad, el enciclopedismo y la pasividad del alumno, que constituyen los defectos más importantes de nuestra enseñanza actual, mediante una concepción flexible de los planes con asignaturas optativas, una autonomía de los centros para adaptar parte de los contenidos a las características ambientales de cada provincia o comarca y unos métodos de enseñanza que permitan al alumno adquirir los hábitos del estudio y del aprendizaje propio puesto que toda su vida tendrá que hacerlo.

Con respecto a la administración educativa tendrá que variar esencialmente su concepción y organización. Su concepción, porque hoy no puede limitarse ya la política educativa a lo estrictamente escolar—escuelas, institutos, universidades—, sino aprovechar los elementos potencialmente favorables para la educación que existen en la sociedad actual y combatir los influjos extraescolares o las resistencias, también sociales, que se opongan a los planes de expansión y mejoramiento de la educación. Será necesario también establecer un sistema de planificación que prevea las necesidades futuras de extensión de la educación teniendo en cuenta los factores demográficos, económicos y sociales y adaptar las

etapas de realización de los planes a las posibilidades, que espero serán cada vez más crecientes, del financiamiento de las mismas. Junto a ello nos proponemos descentralizar los servicios del Ministerio y dotarlos de los cuadros de especialistas que requiere una administración educativa moderna y eficaz.

PARTICIPACION DEL MAGISTERIO

Señores delegados provinciales del SEM: para la realización de esta empresa ilusionada de renovación de nuestro sistema educativo necesitamos vuestra cooperación, la ayuda de ese Cuerpo tan numeroso y abnegado cuya acción llega a todos los rincones de la Patria, pero antes de señalar algunos aspectos concretos de la cooperación, que esperamos de vosotros, quiero detenerme unos momentos en el examen de una cuestión que sé que os preocupa vivamente. Me refiero a la función del maestro en la segunda fase del período de la educación general básica.

Permitidme unas consideraciones previas a ese punto. La Reforma educativa está basada, y así debe ser, en el interés supremo del niño, del estudiante adolescente o adulto, y de la sociedad española. Esos serán los beneficiarios principales de la Reforma, y por ello hay que anteponer a toda otra consideración la de ese interés superior. Pero si hay otro beneficiario de la Reforma, ése es el maestro, el profesor, y ello, por dos razones principales: porque el hecho de que la educación esté en el primer plano de las preocupaciones nacionales, lleva implícito el reconocimiento de la importancia de la función docente, pero, además, tened la seguridad de que en nuestros planes está muy presente la necesidad de que el Magisterio y el profesorado reciban la compensación económica que imponen a la vez la justicia y el éxito de la Reforma.

En la segunda fase del período de educación general básica parece necesario desde el punto de vista pedagógico pasar de una enseñanza globalizada a una prudente división de áreas de conocimientos, sin llegar al fraccionamiento excesivo de asignaturas y profesores de la situación actual que hemos censu-

rado en el Libro Blanco. Para esa fase creo que la solución más aconsejable es la de formar equipos mixtos de maestros de educación primaria y profesores de enseñanza media. Para mí, y creo que para nadie que haya meditado seriamente sobre los problemas de la enseñanza, no es menos digno ni menos importante asumir la responsabilidad educativa de un muchacho de siete u ocho años que de otro de trece o catorce, y no considero una promoción para el maestro el que tenga a su cargo los grupos de escolares de mayor edad, pero sepan los maestros que se les brindará la oportunidad de ejercer su función en esa segunda etapa de acuerdo con las condiciones que determine el Ministerio. Y no sólo eso: a través del sistema de educación permanente que ahora se establece para todas las profesiones, tendrán también los maestros la oportunidad de acceder, previos los estudios necesarios, a otros niveles docentes. El establecimiento de los Institutos de Ciencias de la Educación, cuya organización estamos ya planificando y que darán un cierto carácter de unidad a la formación de todo el personal docente, permitirá la fácil realización de esas posibilidades a que acabo de referirme.

Necesitamos vuestra ayuda, os decía antes. Esta puede revestir distintos aspectos: primero, vuestra crítica y consejo sobre las bases provisionales de política educativa que hemos presentado al país. Después necesitamos vuestra colaboración en la difusión de los principios y características de la Reforma para interesar así en ella a toda la sociedad española. Queremos, también, que en la ejecución de los nuevos planes pongáis vuestro acendrado fervor y saber teniendo presente que el porvenir de la Reforma, que es tanto como decir el porvenir de España, está en la acción de todos y cada uno de vosotros.

Finalmente, os pido vuestro soporte moral. Creedme que no nos faltan ilusión y aliento para llevar adelante esta magna empresa renovadora que tantas esperanzas ha suscitado ya, pero esa ilusión y ese aliento se verán centuplicados si contamos en cada escuela de España, con la adhesión y el apoyo entusiasta de esos maestros, ejemplo de capacidad y de abnegación que vosotros representáis.

Informe final del Comité de Cooperación Internacional para la Reforma de la Educación en España

I. INTRODUCCION

Los miembros del Comité desean expresar su profunda gratitud por el honor y la oportunidad que se les ha conferido al invitarles a participar, como colaboradores extranjeros, en la gran aventura de la reforma educativa emprendida por España. Asimismo, agradecen la cálida hospitalidad, la rica experiencia cultural y el fraternal espíritu de comprensión e intercomunicación que han encontrado en su visita a España.

Los miembros del Comité no pueden menos de expresar la profunda impresión que les ha producido la dedicación y entusiasmo demostrados por todos los miembros del Ministerio de Educación y Ciencia ante el importante desafío con que se enfrentan y por la honestidad y alta competencia intelectual con que los dirigentes de la educación española han presentado sus puntos de vista al Comité.

En agudo contraste con estas experiencias positivas, sin embargo, el Comité siente la necesidad de expresar su profunda tristeza por la prematura pérdida de su colega el profesor R. K. Kapur, de la India, por quien sentía un gran respeto y admiración. Su brillante contribución en la reunión del primer día —que trágicamente fue el último— sirvió de inspiración y estímulo al Comité en sus restantes deliberaciones.

Aunque el Comité y el Gobierno de España dedicaron una reunión especial a honrar la memoria del profesor Kapur, los miembros del Comité consideran que todas las sesiones que siguieron constituyen un homenaje a la memoria de este gran dirigente de la educación y a las numerosas y fecundas contribuciones a la cooperación internacional entre todos los pueblos del mundo. El Comité agradece al Gobierno de España la alta condecoración que, con carácter póstumo, concedió al profesor Kapur y por su decisión de dedicar una nueva institución docente a honrar su nombre, sus palabras y su memoria.

II. COMENTARIOS SOBRE EL «LIBRO BLANCO»

Tras el cálido saludo de bienvenida del ministro de Educación y Ciencia y la presentación y comentarios del «Libro Blanco» efectuada por el secretario general técnico, los miembros del Comité expusieron su opinión inicial sobre el contenido del mismo, destacando especialmente los siguientes aspectos:

- Su objetividad y honestidad intelectual al reflejar con absoluta sinceridad las deficiencias y problemas de la actual situación educativa del país.
- Su amplia visión del sistema educativo como un *todo*, incluida la consideración de la educa-

ción como un proceso que cubre el período completo de la vida del hombre.

- Su acento sobre la necesidad de una permanente innovación y un cambio continuo en todos los aspectos de la educación a fin de adaptarla a las necesidades rápidamente cambiantes y a las circunstancias del educando y de la sociedad.
- Sus previsiones sobre formas prácticas y operativas de cooperación internacional de la que muchos países podrían beneficiarse.
- la combinación de valentía y audacia por un lado, y moderación y realismo por otro, que caracteriza la reforma propuesta, para asegurar su viabilidad; y las prudentes y acertadas medidas que se han tomado para facilitar su discusión pública y profesional como paso previo a la acción legislativa para su puesta en marcha.

Los miembros del Comité procedentes de distintas partes del mundo pusieron de manifiesto la similitud de los problemas básicos en el desarrollo educativo de España y los de sus propios países y la semejanza entre algunas de las soluciones propuestas. Estos problemas comunes incluyen, por ejemplo, la necesidad de armonizar la conservación de los valores permanentes de una sociedad de larga tradición, con la necesidad de un aprendizaje continuo y de un periódico reaprendizaje; la dificultad de revisar las estructuras sociales, consideradas injustas u opuestas al progreso social; el complejo problema de asimilar la moderna tecnología en el seno de una vieja cultura sin destruir sus valores esenciales; la dificultad de reconstruir un sistema educativo sin obstaculizar su acción; el gran desafío pedagógico implicado en la transformación de un sistema educativo tradicional, concebido originalmente para satisfacer las necesidades de una minoría privilegiada, en un sistema moderno y democrático que debe servir a la gran mayoría del país.

También fueron señalados por el Comité algunos aspectos de la reforma a los que desearían contribuir, estudiándolos con mayor profundidad, tales como: el problema de la realización de los fines propuestos; el problema de evitar una rígida institucionalización de la investigación educativa y de la educación permanente; el grave y difícil problema del reentrenamiento del profesorado en servicio, y la formación del nuevo profesorado para que pueda encarnar el nuevo espíritu educativo y aplicar debidamente el contenido y los medios previstos en la Reforma.

El Comité aceptó, por unanimidad, como base para sus discusiones, los problemas sugeridos por el Ministerio: Investigación Educativa, Educación Permanente, Evaluación del Rendimiento Educativo y Cooperación Internacional en la Reforma. El Comité, por su parte, convino agregar un quinto problema, a saber: la estrategia y táctica de la Reforma educativa.

III. INVESTIGACION

Contemplando las necesidades y objetivos de la educación española, tal como han sido formulados en el «Libro Blanco», el Comité discutió ciertos problemas generales y específicos, considerados relevantes para la investigación pedagógica. He aquí las conclusiones:

a) Naturaleza y alcance de la investigación educativa

Se subrayó el hecho de que la investigación educativa ha sido concebida en el pasado con criterios excesivamente estrechos; ello explica en parte su frecuente ineficacia. En efecto, la investigación educativa—quizá debería decirse «investigación sobre la educación»—debe ser tan amplia y diversificada como la estructura y proceso educativo en su conjunto, incluyendo sus implicaciones y relaciones con la sociedad y economía a quien sirve. La investigación educativa no constituye una disciplina independiente, ni los «investigadores de la educación» pueden ser considerados como un grupo homogéneo. Realmente, la investigación educativa debe cubrir un amplio campo y una diversidad de problemas repartidos entre todas las ciencias sociales y que, incluso superándolas, alcancen el campo de las ciencias, de la ingeniería, de la sanidad y de la nutrición. Si la investigación educativa ha de alcanzar cierto nivel de calidad y lograr *estatus* interdisciplinario, debe atraer a su campo los mejores cerebros de cada generación, procedentes de una gran variedad de sectores del conocimiento, tanto dentro como fuera del terreno propiamente educativo. Asimismo, la investigación pedagógica debe ser apoyada con los recursos apropiados con más intensidad y eficacia que en el pasado.

b) Institucionalización de la investigación educativa

La investigación sobre problemas educativos no puede ser responsabilidad de un único tipo de institución, aunque es realmente necesario ofrecer un marco institucional que inspire, estimule, promueva y coordine tanto la actividad investigadora como la difusión de sus resultados en los distintos niveles del sistema. En síntesis, la investigación debe concebirse, en un sentido amplio, como una actitud de búsqueda de la verdad con sentido crítico y como una forma y un objetivo de la enseñanza y el aprendizaje, que deben inspirar e implicar a todos los sectores del sistema educativo, desde la escuela elemental a los laboratorios de la Universidad y los sectores industriales afectados.

El Comité se pronuncia en contra de segregar la investigación educativa como una «disciplina» separada en un compartimiento organizativo e insiste en la necesidad de no crear un cuerpo especial de «investigadores de la educación» al margen de las grandes disciplinas establecidas y de las principales corrientes de la investigación en tales disciplinas. Es urgente lograr la más amplia participación posible en la búsqueda de nuevas ideas y nuevos enfoques y la dispersión geográfica de la investigación a través de diversos centros.

c) Prioridades en la investigación

El Comité se resiste a proponer prioridades específicas para la investigación educativa en España, por estimar que estas prioridades deberán ser establecidas sobre base *ad hoc* por quienes se hallen directamente implicados en el proceso. Sin embargo, se convino en que deberían intensificarse los esfuerzos de investigación dirigidos a responder a la problemática que comporta la compleja estrategia de poner en marcha la reforma propuesta, cubriendo una amplísima gama de aspectos, tales como previsión y clarificación de objetivos, desarrollo de métodos de enseñanza más eficaces, utilización plena de los recursos educativos, métodos y medios perfeccionados para la evaluación del rendimiento de los centros educativos y de los alumnos y las condiciones para una integración más productiva de la educación con las necesidades y el desarrollo económico, social y cultural del país. Se precisa intensificar la investigación, no solamente en las cuestiones pedagógicas básicas, sino también en importantes áreas que rebasan ampliamente los tradicionales límites de la pedagogía.

d) Investigación y tecnología de la educación

Sin olvidar la necesidad de todo tipo de innovaciones educativas, el Comité concede especial atención a los nuevos medios (televisión, radio, etc.) y a técnicas autoinstructivas, tales como la «enseñanza programada», «utilización pedagógica de los ordenadores» y el propio libro. En esta línea, el Comité propone lo siguiente:

— Innovaciones tales como la televisión educativa y la instrucción programada son importantes no como meras novedades que han de ser superpuestas al viejo sistema para incrementar en parte su rendimiento, sino como instrumentos que ayuden a remodelar de forma radical el contenido y los medios de la educación. Prácticamente todas las nociones subyacentes en los contenidos y métodos de enseñanza están en gran medida peligrosamente anticuadas. Es insuficiente limitarse a enmendar y mejorar estas estructuras convencionales en sus detalles; es preciso proceder a reestructurarlas en sistemas nuevos, esencialmente diferentes. Será objetivo capital de la investigación, por consiguiente, señalar la forma que han de adoptar estos nuevos sistemas.

— La experiencia ha mostrado que, hasta la fecha, cuando se introducen nuevas tecnologías en condiciones cuidadosamente controladas, producen de forma constante un mejoramiento de los resultados educativos, aunque a un costo nunca inferior al de los antiguos métodos. Sin embargo, tanto la eficacia económica como educativa aumentan cuando las nuevas tecnologías son aplicadas en gran escala y de forma integrada en una nueva «combinación» de métodos de aprendizaje. Debemos acentuar que la actualización de su potencial completo sólo es posible cuando los nuevos medios se integran como elementos de un sistema de enseñanza y

aprendizaje esencialmente nuevo, liberados de las restricciones que necesariamente les impone el viejo sistema.

- La innovación educativa constituye una área donde resulta especialmente útil y fructuosa la cooperación internacional. Se sugiere específicamente que el Ministerio de Educación y Ciencia de España tome las medidas pertinentes para reunir y sintetizar las lecciones (tanto positivas como negativas) de la investigación y experimentación educativa en otros países, a fin de evitar la repetición de lo que otros han hecho y aprendido ya y descubrir los objetivos de mayor productividad para nuevas investigaciones. Ciertamente, puede lograrse mucho mediante un examen sistemático de la documentación disponible, pero también resultaría altamente remunerador prever recursos para financiar visitas bien seleccionadas a otros países que están llevando a efecto experimentos altamente significativos.
- Un buen medio de promover la innovación consiste en estimular el cambio educativo desde los órganos centrales de la Administración, pero permitiendo la actuación difusora de centros regionales de innovación educativa y de las propias aulas.
- No pueden subestimarse las dificultades prácticas que se oponen a la generalización a través del sistema educativo, de innovaciones cuya eficacia ha sido comprobada. Uno de los obstáculos más frecuentes es la falta de comprensión o simpatía del profesorado y de los padres hacia las innovaciones. El propio proceso de la implantación de las innovaciones constituye por sí mismo un objetivo importante de investigación.
- La experiencia muestra también que los equipos y aspectos tecnológicos de la innovación resultan más fáciles de dominar que el contenido y los programas implicados en el proceso, recibiendo en cambio los primeros generalmente una atención desproporcionada y altas inversiones. Los miembros del Comité consideran urgente conceder atención prioritaria a la integración del contenido educativo transmitido a través de las nuevas tecnologías, dentro del más amplio contexto del proceso total enseñanza-aprendizaje. Sin esto, las nuevas tecnologías probablemente producirían resultados poco satisfactorios y llegarían incluso a descreditar.
- Probablemente el problema crucial y más difícil para asegurar el éxito de las innovaciones sea el reentrenamiento y formación del profesorado para su adaptación a los nuevos métodos. En el mejor de los casos, esto requiere un esfuerzo largo y paciente y una gran imaginación.
- La planificación educativa (que con frecuencia ha tendido a limitar su atención sobre la estructura externa del sistema educativo y a considerar el proceso como algo ya resuelto) puede llegar a ser un estímulo poderoso si se hace

permeable a la compleja vida interna del sistema educativo y extiende su acción desde el nivel nacional al local.

Las discusiones del Comité acentuaron asimismo la necesidad de encontrar la forma de mejorar la eficacia interna y la productividad socioeconómica del sistema educativo. Se puso claramente de manifiesto que los procesos educativos en la actualidad sufren diversos grados de pérdidas. Una de las causas principales de «desperdicio» educativo es el programa en sí mismo, cuando está desfasado y resulta irrelevante para las necesidades reales de los estudiantes y para su vida futura. Así, pues, un objetivo prioritario de la investigación, en el futuro inmediato, sería tratar de reducir ésta y otras formas de pérdidas educativas.

IV. EDUCACION PERMANENTE

Al discutir este tema, el Comité trató de esclarecer tres problemas planteados por el Ministerio:

- 1) Si es necesario y conveniente establecer con carácter obligatorio el reentrenamiento y actualización periódica de ciertos tipos de profesiones.
- 2) El papel que habrán de desempeñar los centros de enseñanza —especialmente los de nivel secundario— en la tarea de ofrecer oportunidades educativas a personas fuera del sistema formal de educación.
- 3) Cómo pueden ser coordinados eficazmente los variados programas de entrenamiento y educación surgidos al margen de la estructura formal del sistema educativo.

Para responder a estas preguntas se hicieron las siguientes proposiciones: En primer lugar, debe ponerse de relieve que, debido a la gran aceleración de los cambios que se producen en el conocimiento y la tecnología de las profesiones, los centros docentes deben renunciar a la pretensión de producir graduados o personas «educadas» de una vez y para siempre. Su objetivo central deberá ser hacer de los individuos personas «educables» que puedan continuar su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida.

Actualización de los profesionales

A fin de proteger la seguridad y bienestar públicos, pueden encontrarse ciertos medios para asegurar una permanente actualización de ciertos profesionales en sectores críticos para la sociedad —tales como medicina y educación— haciendo que incorporen las nuevas ideas y métodos, en constante cambio, dentro de su campo.

En estas áreas, las licencias de ejercicio profesional quizá debieran tener una duración limitada y expirar automáticamente como los pasaportes, a menos que el poseedor demostrase que ha actualizado sus conocimientos y técnicas. Esta es ya una práctica generalmente aceptada en algunos sectores, por ejemplo, con respecto a las licencias de los pilotos de aeronaves.

Papel de los centros docentes en la Educación Permanente

Las personas que no han completado una educación formal de nivel secundario (o de cualquier otro nivel), deberían tener la oportunidad de hacerlo, en la medida que lo permitan los recursos de la sociedad. Sin embargo, deberían preverse para ello medios optativos y flexibles, como alternativa al simple «volver a la escuela» en el estricto sentido convencional de la expresión. Estos medios podrían incluir: enseñanza por correspondencia, enseñanza radiofónica y otras formas de autoaprendizaje. El objetivo sería lograr un nivel secundario (u otro) de educación, demostrado por las realizaciones del individuo y no simplemente por la acumulación de un arbitrario número de créditos y «horas de exposición» en la clase. Deberán mobilizarse los recursos personales y materiales de los centros de enseñanza media (o de las instituciones de otro nivel) para conseguir esta meta, pero sin concebir esta tarea como una repetición de la enseñanza normalmente impartida durante el día a los alumnos en edad escolar. Otras agencias, como la industria privada, las fuerzas armadas, las bibliotecas, la prensa y la radio pueden contribuir también eficazmente en esta misión.

Coordinación de esfuerzos

Dada la gran dispersión de entidades, tanto públicas como privadas, responsables y promotoras de programas de educación y entrenamiento extraescolares, parece una buena solución establecer algo semejante a un Consejo coordinador que armonizase la diversidad de esfuerzos dentro de un esquema de acción racional y coherente, compatible con las necesidades sociales.

Sin pretensiones de dictar un determinado criterio, este Consejo, servido por personal competente, podría cumplir una importante misión, desarrollando un sistema informativo que orientase los esfuerzos de las organizaciones estatales y privadas, promotoras de actividades de educación permanente. He aquí algunas actividades que podría realizar este Consejo:

a) Hacer un inventario completo de los programas de entrenamiento y educación extraescolar actualmente establecidos en el país; b) hacer proyecciones a diez años de la magnitud y futuras necesidades de los diversos tipos de beneficiarios de educación permanente, en el conjunto de la población total (médicos, profesores, padres, amas de casa y madres, etc.); c) hacer un inventario de recursos institucionales y humanos actualmente utilizados o que pudieran utilizarse para satisfacer tales necesidades, a fin de potenciarlos al máximo y crear otros nuevos para suplir deficiencias observadas.

Los anteriores inventarios de necesidades y recursos para la educación extraescolar proporcionarán una base más adecuada para el planeamiento de este amplio e importante sector del esfuerzo educativo nacional. La demanda de educación extraescolar se incrementará, sin duda, de un modo muy sensible, en los próximos diez o veinte años, especialmente entre la población rural y los trabajadores industria-

les. Resulta especialmente importante preparar programas de incorporación de directivos de alto nivel a los sectores público y privado para garantizar el desarrollo de amplios proyectos de educación permanente como un servicio a los demás.

Previsión de recursos para la Educación Permanente

Los costos en este campo de la educación, así como la óptima utilización de los limitados recursos disponibles, constituyen un serio problema. Las empresas privadas deben jugar un papel importante en la financiación de este tipo de educación y, en algunos casos, los propios individuos que se benefician económicamente por la educación recibida deberían ayudar a financiarla.

Parece que sería deseable estudiar la posibilidad de reducir la duración de algunas etapas de la educación formal para permitir combinarla con un empleo a tiempo parcial, a fin de liberar y canalizar así la energía y capacidad de liderazgo de los jóvenes hacia la vida laboral a una más temprana edad.

También debe prestarse atención a la posibilidad de hacer un mayor uso del potencial educativo de la televisión, la radio, la prensa, los libros y las instituciones culturales, tales como bibliotecas y museos, para elevar y enriquecer la educación popular.

V. EVALUACION DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO

El Comité opina que la evaluación de la educación, igual que la investigación educativa, se ha concebido frecuentemente con criterios estrechos y superados. Es importante evaluar no solamente a los alumnos sino al sistema educativo mismo en todas sus partes y facetas para mejorar sus realizaciones en relación con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. Debe acentuarse que la evaluación del sistema implica mucho más que la mera determinación del rendimiento de alumnos y maestros.

Los medios tradicionales de evaluación de los alumnos, de los profesores y de las instituciones educativas (exámenes finales, calificaciones formales, tasas de promoción, número de graduados, etc.), son, en general, inadecuados para los nuevos objetivos y necesidades de la educación española. Estas formas de evaluación son en gran parte residuos de una filosofía elitista de la educación y de un enfoque educativo propio del sistema mandarín, ambos conceptos fundamentales incompatibles con el moderno objetivo democrático de la educación que propugna ayudar a todos y cada uno de los ciudadanos a realizar plenamente su potencial personal, cualquiera que éste sea.

De todas las razones precedentes se desprende la necesidad de una mayor diversidad de información, evidencia y medidas con finalidad evaluativa, especialmente en el caso de un sistema educativo sometido a un profundo proceso de cambio, ya que el propio proceso y progreso de cambio educativo requiere una cuidadosa y constante evaluación.

Evaluación del sistema educativo

Es necesario establecer una serie completa de «indicadores del rendimiento», por medio de los cuales puedan ser controlados regularmente los rasgos y facetas críticos del sistema educativo y de todos sus elementos. Esto requiere la creación de una «corriente de información» selectiva que asegure el funcionamiento de los indicadores. La naturaleza de estos indicadores deberá ser muy variada: algunos de ellos serán de carácter cuantitativo y susceptible de medida estadística; mientras que otros serán cualitativos y basados en valoraciones sistemáticas, apoyadas en una amplia información.

Estos indicadores—comparables en ciertos aspectos con los utilizados en los exámenes médicos periódicos—revelarían, por ejemplo, los cambios en la composición socioeconómica del alumnado; los cambios en las opiniones, actitudes e intereses de los estudiantes, ante diversos tipos de experiencias educativas; modificaciones en el esquema de las preferencias estudiantiles por especialidad, en relación con las oportunidades de empleo previstos y las exigencias de recursos humanos de la economía; cambios en la composición del cuerpo docente por edades, tipo de formación, especialidad, etc.; tendencias en el coste unitario por niveles, modalidades de enseñanza y tipos de programas; tendencias en la utilización del personal docente, espacio escolar y equipo; ocupación e ingresos de los nuevos graduados en correlación con el tipo y duración de la educación recibida; opiniones del profesorado, de los estudiantes y de los posgraduados respecto a las etapas anteriores de su educación y entrenamiento, etc.

Los indicadores del tipo señalado proporcionarán una base más adecuada para medir el progreso educativo en relación con los objetivos propuestos, al mismo tiempo que unas señales inequívocas de la aparición de rasgos y tendencias de carácter negativo. Los indicadores, a su vez, ayudarán a mejorar la eficacia interna y la productividad general del sistema educativo. En síntesis, proporcionarán una base más sólida y elaborada para el planeamiento del futuro desarrollo del sistema y de sus elementos constitutivos.

Evaluación de los alumnos

El Comité manifiesta enérgicamente y por unanimidad que los exámenes, tal y como se han venido concibiendo y aplicando generalmente en el pasado, han constituido con frecuencia un factor decididamente antieducativo. En unión de unos programas y unos textos áridos y compartamentalizados, los exámenes han desviado las energías del profesorado y de los alumnos hacia la asimilación mecánica de datos, que muy pronto quedaban vacíos de significado y anticuados, en vez de liberar y canalizar las capacidades y aptitudes personales del estudiante hacia la búsqueda del conocimiento y la verdad, a pensar por sí mismo, a resolver problemas reales, a apreciar y disfrutar la cultura y la emoción del descubrimiento y la creatividad genuinos, todo ello a cualquier nivel educativo. En consecuencia, el Co-

mité comparte y apoya con toda energía la intención de los dirigentes de la educación española de abandonar lo antes posible el actual sistema de exámenes, basado en el dominio memorístico de datos, y promover métodos de evaluación de los alumnos que estimulen a profesores y estudiantes a encauzar todas las energías hacia los verdaderos objetivos de la educación.

Un sistema educativo que tiende a promover el desarrollo de todos los ciudadanos y no a seleccionar y cultivar solamente a «los mejores», requiere un sistema de registro acumulativo de evidencias y observaciones acerca de cada alumno, como base para determinar sus posibilidades y su progreso, y para su orientación escolar, personal y profesional. Esto significa que los centros docentes deben establecer registros cuidadosos y completos de cada alumno que reflejen el proceso de su escolaridad, incluidos los juicios y observaciones de todas las personas que le conocen y que pueden valorar sus características y capacidades.

Evaluación del profesorado

La selección de estudiantes para los centros de formación de maestros y la selección de maestros formados para su adscripción a las escuelas debe apoyarse no solamente sobre el expediente académico previo a los estudios cursados, sino sobre una amplia gama de características y observaciones relacionados con la personalidad, carácter, aptitudes, motivaciones y aspiraciones del candidato.

Deberá establecerse un esquema claro y diversificado de oportunidades de promoción profesional para el magisterio, que asegure un continuo progreso del profesor evitando su estabilización en un mismo puesto, y que al mismo tiempo constituyen un incentivo permanente para su enriquecimiento y avance personal. La evaluación del profesor deberá basarse, de una parte, en la medida en que el mismo haya aprovechado las oportunidades de autoperfeccionamiento que le hayan sido ofrecidas. De otra parte, deberá basarse, también, en la capacidad demostrada para adaptarse al cambio y a las innovaciones (capacidad de hacer la enseñanza y la clase una realidad viva y dinámica). Los inspectores no deben «inspeccionar»; fundamentalmente serán consejeros y consultores expertos, que ayuden al maestro a resolver sus dificultades, a llenar sus lagunas y a actualizar sus potencialidades como tales maestros.

VI. LA COOPERACION INTERNACIONAL

Resulta evidente que la educación española tiene mucho que ofrecer y mucho que ganar a través de la cooperación internacional, en sus diversas formas. He aquí algunas sugerencias específicas en este campo:

- Debe realizarse un esfuerzo concertado para asegurar la participación española en las diversas reuniones y proyectos patrocinados por la Unesco y otros organismos internacionales que traten problemas referidos a educación,

especialmente investigación pedagógica, desarrollo, innovación y gerencia. Como ejemplo concreto, podrían citarse los actuales proyectos de investigación del Instituto Internacional de planeamiento Educativo sobre «Análisis de costos educativos», «Mejoramiento de la eficacia educativa» y «Planeamiento de las Universidades para la innovación».

- Deberían tomarse las medidas necesarias para que directivos, administradores y especialistas españoles en educación trabajasen directamente con sus colegas extranjeros en sistemas educativos de otros países, durante períodos de tiempo suficientemente largos.
- Deberían promoverse amplios programas de intercambio de profesores de todos los niveles con otros países.
- Debería estimularse la publicación de información sobre la reforma educativa española en revistas de circulación internacional.
- Para observar la marcha de la reforma, podrían ser invitados a visitar España algunos miembros del personal técnico de los centros regionales de la Unesco.
- Debe considerarse la posibilidad de establecer un sistema o programa de «visitas de expertos» que patrocinase la permanencia en España, durante ciertos períodos de tiempo, de especialistas extranjeros altamente calificados, cuya misión sería estudiar y examinar cuidadosamente algunos aspectos de la reforma, de especial interés para ellos. Al final de su visita, los especialistas prepararían un informe que podría ser útil para la reforma.
- Podría ser útil organizar un seminario internacional de eminentes economistas de la educación, patrocinado conjuntamente por las autoridades educativas y económicas de España para estudiar las implicaciones de la reforma educativa en el desarrollo económico del país.
- En relación con los diversos tipos de intercambio de personal entre España y otros países, sugeridos anteriormente, debe prestarse especial atención a las naciones hispanoamericanas, cuyos sistemas educativos pueden beneficiarse mucho del conocimiento directo de la reforma española.

VII. ESTRATEGIA Y TACTICA PARA LA APLICACION DE LA REFORMA EDUCATIVA

El Comité considera muy plausible el propósito del Ministerio de Educación y Ciencia expresado en el «Libro Blanco» de establecer etapas razonables de adaptación para la aplicación de la reforma. Igualmente estima aconsejable que en el proceso de aplicación de la misma se tengan en cuenta las siguientes condiciones:

- La reforma conviene que se conciba en términos de gran flexibilidad que permitan las revisiones necesarias y su adaptación a las nue-

vas necesidades que plantee la sociedad. No debe considerarse la reforma como algo estático que se realiza en un momento dado, sino como un proceso continuo.

- Para el logro de los objetivos que propugna la reforma es de vital importancia contar con la adhesión y colaboración entusiasta de los educadores. La reforma interesa y afecta a toda la población, pero de un modo especial a los profesores. De singular importancia, a este respecto, es interesar en la reforma a los Centros de Formación de personal docente.
- Debieran constituirse asociaciones o grupos de personas de fuera del sistema educativo que sigan de cerca y cooperen con la reforma, especialmente asociaciones de padres de familia, sindicales, empresariales, etc.
- La reforma no podrá alcanzar el éxito deseable sin una profunda reforma de la administración educativa que garantice una adecuada orientación, ejecución y supervisión de las medidas que se adopten. Es necesario para ello el reclutamiento de personal altamente calificado en materia educativa y la descentralización de determinados servicios administrativos.
- Las autoridades responsables de la ejecución de la reforma deberán prestar la mayor receptividad a las críticas constructivas y a las sugerencias que se formulen en relación con la aplicación de la reforma.
- Debieran crearse las condiciones y estímulos necesarios para atraer a los puestos de profesorado y de administración educativa a las personas de más alta capacidad intelectual.

ANEXO

1. La Conferencia General de la Unesco aprobó en su XV Reunión, celebrada en 1968, la inclusión en su programa de actividades para 1969-1970 de la cooperación con países a los que por su nivel de desarrollo no se concede habitualmente asistencia técnica, para la aplicación de reformas y planes educativos. El Gobierno español, basándose en dicho acuerdo, solicitó la ayuda de la Unesco para constituir un Comité de Expertos internacionales en educación, sociología, psicología y economía que pudiera coadyuvar con el Ministerio de Educación y Ciencia en la realización de determinados aspectos de la reforma educativa emprendida por este Ministerio y fomentar la ayuda internacional a la misma. El director general de la Unesco accedió generosamente a dicha petición proporcionando los servicios técnicos necesarios para la selección de los expertos internacionales y facilitando parte de los medios económicos necesarios para la constitución y actuación del Comité.

2. El Comité de Cooperación Internacional está integrado por los especialistas siguientes: profesor H. Becker (Alemania), director del Instituto Max Plank para el desarrollo de la Educación, Berlín (Alemania); doctor G. Betancur (Colombia), embajador

de su país ante la Unesco, ex ministro de Educación en su país, fundador y presidente vitalicio del ICETEX y ex subdirector general de la Unesco; doctor A. Bienaymé (Francia), consejero técnico del Ministerio de Educación; doctor P. H. Coombs (Estados Unidos), ex subsecretario de Estado para Asuntos Culturales del Departamento de Estado y ex director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación; profesor M. Coulon (Bélgica), director de Planificación de la Educación e inspector general de Educación; doctor Chagas (Brasil), embajador de su país ante la Unesco y ex secretario general de la Conferencia Internacional sobre la Ciencia y la Tecnología; doctor A. El-Koussy (República Árabe Unida), director del Centro Regional Árabe para la formación de administradores y especialistas de Educación; profesor E. Gozzer (Italia), director del Centro de Educación en Frascati; profesor R. Kapur (India), canciller de la Universidad de Sambalpur, ex director del Centro Asiático para la formación de planificadores y administradores de la Educación; profesor Kerr (Estados Unidos), presidente de la Comisión de la Fundación Carnegie para la reforma de la educación superior en los Estados Unidos; señor V. Lipatti (Rumania), embajador de su país ante la Unesco; profesor Perkins (Estados Unidos), presidente de la Universidad de Cornell, y doctor J. Vaizey (Inglaterra), profesor de Economía de la Universidad de Brunel.

3. La primera reunión del Comité se celebró entre los días 3 al 7 de marzo, participando en la misma

los miembros indicados en el párrafo anterior, con excepción de los señores Becker, Chagas, Kerr, Lipatti y Perkins, a quienes no les fue posible, por razones diversas, estar en España en esas fechas. Asistieron como observadores los señores doctor C. Maté, director del Departamento de Planificación de la Unesco; doctor R. Poignant, director del Instituto Internacional de Planificación de la Educación; doctor J. Bousquet, director de la División de Administración y Planificación de la Unesco; profesor E. Warleta, subsecretario de la Oficina de Educación Iberoamericana; profesor E. Babino, director del Departamento de Educación Técnica de la Oficina de Educación Iberoamericana.

4. El Comité inició sus actividades en presencia del excelentísimo señor ministro de Educación y Ciencia, don José Luis Villar Palasí, eligiendo como presidente al doctor Gabriel Betancur y como relator al doctor P. H. Coombs. El orden del día aprobado por el Comité comprendía los puntos siguientes:

1. Impresiones sobre el «Libro Blanco» de la educación española.
2. Investigaciones educativas.
3. Educación permanente.
4. Evaluación del rendimiento educativo.
5. Cooperación internacional para la reforma educativa.
6. Estrategia y tácticas para la aplicación de la reforma.

La evolución actual de la enseñanza profesional* por FRANCISCO GONZALEZ ARIZMENDI

ANTECEDENTES

En el planteamiento de las estructuras docentes existen criterios muy diversos. Concretamente, en lo que a la enseñanza profesional se refiere, se manifiestan dos criterios opuestos: el europeo y el americano, y, dentro de este último, a su vez, otros dos muy diferentes.

En Europa tiene un fuerte arraigo la enseñanza profesional en sus distintas formas, enseñanza nacida de las necesidades impuestas por la primera revolución industrial del siglo XVIII. El progreso técnico fue modificando sus estructuras hasta llegar al momento actual con su diversificación de metodologías según los países y aun dentro de cada país. Por otro lado, la enseñanza profesional se imparte aislada de la clásica, como consecuencia de una rutina del pasado.

En América del Norte, estudios hechos por la OCDE ponen de manifiesto que, a pesar de su prodigioso desarrollo tecnológico y económico la enseñanza profesional, como tal, apenas existe. Los efectos de ella han sido logrados hasta ahora mediante la conjunción de una enseñanza secundaria muy amplia y una organización científica del trabajo llevada al máximo en la división de tareas elementales. La profundidad y extensión demográfica de la enseñanza general ha permitido alcanzar éxitos insospechados en la aplicación del método conocido por T. W. I.

Por otra parte, el reemplazo de trabajadores especializados a nivel elemental corre el riesgo de una gran dificultad ante la tendencia general que se orienta a cualificaciones profesionales más sólidas. En Norteamérica este fenómeno ya se manifiesta en las cifras de paro de la mano de obra no cualificada o estrechamente especializada. Tratan ya de remediarlo con un nuevo plan de educación básica en íntima inteligencia con la industria.

En Centro y América del Sur predomina una enseñanza profesional de tipo acelerado, apoyada también en la división de tareas.

A pesar de estas diferencias, se empieza a notar ya en Europa una tendencia a integrar la enseñanza profesional en la clásica, naciendo lo que pudiéramos llamar «la enseñanza clásica profesionalizada». En América se piensa también que el actual sistema no será válido en un futuro próximo y se está tratando de sistematizar la enseñanza profesional, hasta ahora inexistente como tal. Es decir, partiendo de principios opuestos y siguiendo caminos distintos, se llega a establecer una necesidad común bajo la forma de una amplia formación básica como trampolín de acceso a una obligada polivalencia de conocimientos específicos. Entonces la formación profesional del futuro, que ha de ir acompañada y simultaneada con una fuerte enseñanza general, no podrá ser ya tan extensa como hasta ahora lo era, obligando a que el tiempo dedicado a ella sea muy bien aprovechado. Ello exigirá una enseñanza práctica realista sin tiempos muertos o de proyección lenta, imponiéndose el empleo de series metódicas bien elegidas y ponderadas técnicamente en el tiempo y en la calidad específica de conocimientos.

LA POLITICA DE LA ENSEÑANZA

«Los objetivos tradicionales de una política de educación son, en primer lugar un medio de acción sobre la evolución social y un mecanismo de transmisión de valores, antes que de conocimientos. Ello supone la elección de la filosofía que debe presidir esa política, filosofía que ha de tener carácter operacional para promover la acción. Debe desecharse la educación «como útil a manipular para favorecer únicamente el desarrollo económico». La enseñanza deberá entonces insertarse en los planes de expansión general, sin perder su autonomía, apoyándose en tres factores determinantes: la investigación científica, la satisfacción de las necesidades de la mano de obra y, en forma más general, el progreso económico y social.

En todo país en vías de desarrollo la educación es un importante factor de la evolución social y económica. Basta echar una mirada a los países más des-

* Notas tomadas de informes de la OCDE bajo los títulos de *Planification de l'enseignement y l'éducation professionnelle*

arrollados para apreciar la diferencia de educación y madurez colectiva, en lo social, en lo técnico y en lo administrativo. Un país no puede considerarse desarrollado por el solo hecho de haber alcanzado un elevado nivel de vida. Su desarrollo no tendrá plenitud en tanto su nivel cultural no se haya elevado en el mismo grado o superior. Esto crea una igualdad o nivelación de clases sociales que favorece la movilidad social, anulando uno de los postulados de la doctrina de Marx que más influencia ha tenido en las clases menos preparadas. Permite también la distribución de tareas sociales en consonancia con capacidades intelectuales, proporcionando la mano de obra cualificada más adecuada a cada caso.

El admitir que la enseñanza es una inversión a largo plazo que favorece el desarrollo supone una cooperación con la economía. Las estructuras de planificación racional serán la causa de la eficacia conseguida que dependerá del grado de planificación realizado; pero no podrá evitarse sin embargo que en cada país el aparato administrativo sea la resultante de tradiciones, individualidades y filosofías particulares. Hay países que carecen de una planificación en el escalón central, en oposición a otros que mantienen una estructura monolítica en la que todas las actividades gubernamentales responden a un solo programa planificado para todas las actividades subordinadas. Ni lo uno ni lo otro es recomendable. La dinámica de la sociedad actual exige una organización flexible que permita soluciones nuevas a problemas nuevos. Descubrir estos problemas es fundamental, así como la libre discusión en búsqueda de la estructura más adecuada a una situación cambiante.

Todo esto exige establecer una filosofía de la educación, sin la cual, ésta no tendrá sentido y no será más que un programa de conocimientos sin proyección alguna sobre el nivel de vida de la colectividad. La filosofía ha de preceder a la acción. Es evidente entonces la necesidad de la intervención de técnicos a muy elevado nivel que, siendo capaces de hacer una labor de búsqueda y análisis, cada uno en su campo de actividad, puedan después, formando equipo de alto rango, formular hipótesis que sirvan de base a decisiones de altura. Se requiere, por lo tanto, un equipo de búsqueda en actividad permanente.

Los legisladores deberán tener siempre presente que en los países desarrollados la enseñanza ha de responder al concepto tradicional de sentido cultural; pero cuando el país está en vías de desarrollo, la enseñanza será el medio de crear personal cualificado y cubrir las necesidades de mano de obra y técnicos a todos los niveles. Existe un hecho nuevo y muy reciente: la ordenación de la enseñanza, antes privativo del Ministerio de Educación, implica ahora también a los Ministerios de Trabajo e Industria. Las relaciones, cometidos y coordinación entre ellos, son diferentes según los países; pero en todos existe ya, o se deja notar, su necesidad de relación. Un eminente político francés dijo hace muchos años que «la enseñanza es un asunto demasiado importante para dejarlo sólo a los enseñadores». Esta frase se actualiza y confirma ahora con más fuerza y sentido que en su época.

Un punto importante a tener en cuenta es el acceso a la enseñanza, para lo cual debe de diferenciarse la enseñanza general y la profesional. En esta última, dada la penuria de medios materiales para su eficaz desarrollo y la influencia posterior que sobre la economía del país tiene una buena competencia profesional, su acceso ha de ser muy seleccionado mediante pruebas adecuadas y formación de base que permita la rentabilidad, no sólo del Centro (medida en el porcentaje de egresados), sino también en la posterior competencia profesional de éstos. El ingreso en la enseñanza general, a la cual debe tener acceso todo ciudadano, deberá ser solamente limitado en función de la capacidad de alumnado en cada centro de enseñanza.

La evolución científica y tecnológica de nuestra época ha modificado las necesidades de nuestra sociedad en materia de enseñanza, y «una de las insuficiencias más características de nuestro sistema educativo es su incapacidad de adaptar sus métodos a las nuevas exigencias». La polivalencia de conocimientos profesionales, hoy día cada vez más necesaria, se ve favorecida con una amplia educación general de base o «enseñanza general profesionalizada». No se debe, sin embargo, como ya ocurre en algunos sectores, confundir la polivalencia de conocimientos con la educación general. La primera se refiere al dominio de varios oficios o especialidades; la segunda constituye una serie de conocimientos generales necesarios para adquirir y asimilar la primera. El dominio de un oficio o profesión es ya menos importante que la facultad de adaptación a una situación nueva.

«Educadores y jefes de empresa van coincidiendo poco a poco sobre esta necesidad. Para muchos de ellos, la noción tradicional de oficio ha sido ya superada.» Con la división del trabajo los oficios se han multiplicado y su definición, o su «perfil», se ha ido haciendo cada vez más estrecho. Se impone ahora una revisión ampliando el concepto de estas definiciones. Una primera clasificación podría estar basada en la previsión de readaptaciones a largo, medio y corto plazo, señalándose ya etapas de quince, cinco y un año.

El progreso económico depende, entre otras cosas, de las disponibilidades de mano de obra cualificada para la investigación científica. Ante ello, se admite cada vez más la necesidad de desarrollar la segunda y atender al primero manteniendo una tradición cultural integrada en un nuevo sistema que haga desaparecer las barreras de lo desconocido, desarrollando las competencias profesionales y técnicas que reclama una sociedad dinámica. Todo exige que los programas se orienten hacia un cultivo de la inteligencia que ayuden a la iniciativa favoreciendo la investigación en profundidad.

Un segundo punto importante en la enseñanza profesional es la instauración de centros especializados en orientación, selección y readaptación de jóvenes y adultos, bien sea por cambio de profesión, bien por incapacidad física, ya sea clínica o laboral. Hoy, al establecer una política de enseñanza no se puede ignorar el problema de esta readaptación para un futuro inmediato que puede oscilar entre los dos y los quince años, según la especialidad y nivel de

la profesión. Lo mismo que la enseñanza profesional del joven requiere un ciclo de estudios sistemáticos, la readaptación por obsolescencia técnica requiere también la previsión de un plan metódico con nuevos procedimientos de reeducación. Además de ser un problema de enseñanza, constituye también una política de reemplazo en previsión del paro de mano de obra cualificada e incluso de técnicos a distintos niveles con un efecto negativo sobre la economía en desarrollo del país. Simultáneamente con este estudio hay que considerar los subsidios correspondientes a este período. Hay quien propone ya un sistema becario de un año para readaptación profesional con cargo a la Seguridad Social. Todo ello lleva en sí, naturalmente, nuevas pedagogías y nuevas instalaciones adecuadas a la edad del alumno, lo que obliga a tener en cuenta que, así como el alumno normal tiene una gran capacidad para el estudio, el trabajador adulto ha perdido gran parte de esa capacidad en razón a su edad, por lo que la metodología ha de pensarse a base de trabajos prácticos que fijan sus nuevas ideas. Todo el programa deberá ir completado con un sistema adecuado de motivación personal y rehabilitación profesional.

Otro aspecto que necesariamente ha de ser tenido en cuenta es la necesidad de la educación permanente. Aunque ello no constituya ninguna novedad, ya que siempre se ha considerado que el proceso educativo acaba con la desaparición del individuo, la necesidad de completar y renovar conocimientos se deja notar ya como una necesidad acuciante. El hombre que al término de su formación no trate de ampliarla continuamente, muy pronto se verá relevado en el mundo del trabajo por los que se perfeccionan sin descanso. También en la Conferencia de Montreal de 1960 sobre la educación de los adultos se emitió un informe exponiendo la necesidad de que la educación debía seguirse durante toda la vida. «Esta necesidad se impone por diversos motivos. En primer lugar, es necesario mantener la educación inicial cuya pérdida se manifiesta cuando no es suficientemente utilizada y, por otra parte, la multiplicidad y evolución rápida de conocimientos hacen que un adolescente no pueda aprender todo lo que necesita hasta el día de su retiro de la vida activa.

Además existe una serie de aptitudes que solamente pueden ser adquiridas en la madurez y en numerosos países ya se dan facilidades tanto a técnicos como a obreros cualificados, para ampliar y renovar sus conocimientos. Hoy en día una educación profesional que no contemple esta evolución será rápidamente caducada.»

En el concepto de educación permanente hay que resaltar:

1.º Sus objetivos no se han de limitar a la formación profesional, sino que afectan también al desenvolvimiento de la cultura y a preparar al hombre para el cumplimiento de sus deberes cívicos y sociales.

2.º Es en la vida profesional donde empieza «el aprendizaje de realidades y responsabilidades sociales».

Hay que pensar en que la sociedad del futuro permitirá al hombre, en su propio interés y en el de la comunidad, adquirir poco a poco los conocimientos teóricos necesarios para el trabajo colectivo. «La ci-

vilización del ocio alcanzará muy bajos niveles si se convierte en una civilización de *tiempos muertos*.» Es muy probable que las horas de actividad sean disminuidas, pero una parte de este tiempo de trabajo será dedicado al desenvolvimiento de la educación y formación personal. «Esta educación de adultos está condicionada por variantes resultantes de la edad, conocimientos adquiridos y aptitudes demostradas. Ello obliga a darle un carácter fuertemente individualizado con una metodología muy flexible.

COLABORACION CON LA INDUSTRIA

La enseñanza profesional de la mano de obra se imparte bajo dos modalidades fundamentalmente diferenciadas; en el propio puesto de trabajo y en la escuela extraempresarial. En los niveles técnicos de grado medio y superior, todos los países, incluso la URSS, adoptan la formación en centros docentes. En este último caso, y en gran número de ellos, las relaciones entre enseñanza e industria son muy precarias.

Sin embargo, la enseñanza profesional y técnica se imparte para la industria. Consecuencia lógica de ello es la necesidad ineludible de su conjunción, sin la cual no habrá un auténtico proceso tecnológico. La misión específica inmediata de la industria es la producción de bienes de consumo; las nuevas promociones de técnicos, en posesión de los últimos adelantos, tienen la responsabilidad del impulso tecnológico dentro de la empresa. «Renovar es crear»; pero para renovar se precisa estar en posesión de «lo que», y «el para qué» ha de cambiarse lo existente. Sólo así habrá progreso industrial.

Considerando, pues, la enseñanza profesional, no en su aspecto técnico y formativo, sino en el campo realista de su aplicación, efectos y eficacia (decimos enseñanza, no formación), la planificación de su ejecución ha de apoyarse en dos realidades básicas: sus relaciones con la industria y la investigación técnica. Hoy se reconoce más y más que el proceso económico de los países desarrollados necesita nuevos productos y nuevas técnicas de ejecución. Esto implica una expansión de la investigación creando un problema nuevo; el de la expansión y la comunicación.

La Universidad ha jugado tradicionalmente un papel preponderante en la investigación. El alto prestigio de sus Facultades y la comunicación interna entre ellas, unida a la curiosidad innata en la juventud por lo desconocido, ha hecho de la Universidad el lugar por excelencia para la investigación. En cierto modo aún sigue siéndolo; pero las necesidades del desarrollo nacional han llevado una buena parte de estas actividades hacia otros sectores creándose laboratorios de búsqueda y análisis en la industria y en otros organismos públicos, no siendo ya privativa de la Universidad, como lo era antaño, esta labor investigadora.

Por otra parte, la investigación no puede dispersar sus esfuerzos, sino que debe aunarlos para conseguir un efecto creador. La Universidad, las Escuelas Técnicas, la Industria y los Laboratorios públicos deben coordinar sus esfuerzos en beneficio del bien

común. La enseñanza, cualquiera que sea, debe conocer y cooperar en la búsqueda de lo desconocido, dentro de su campo de acción.

En Francia se establecen relaciones entre la Universidad y la Industria intercambiándose trabajos de análisis, tanto docentes como utilitarios. Recientemente se ha firmado un decreto por el cual «se reglamentan desde ahora las condiciones en que serán ejecutados y retribuidos los trabajos de investigación ajenos a la Universidad». En otros países la enseñanza profesional se desarrolla, en parte, con trabajos solicitados por las empresas regionales y capaces de ser ejecutados con aprovechamiento industrial por los alumnos del centro. Las bases de esta colaboración son reguladas por los Ministerios rectores y los contratos de ejecución y presupuesto los establecen los propios laboratorios y talleres (1).

La colaboración con la industria presenta, entre otras, las siguientes ventajas:

1. Mejora la enseñanza al introducir un factor psicológico que actuando sobre el alumno crea en

él un interés nuevo por el trabajo que realiza al descubrir su valor utilitario. Por otra parte, las exigencias de calidad y tolerancias le obligan a ser más cuidadoso ante la posibilidad de un rechazo.

2. El profesor universitario que imparte estas enseñanzas, por lo general, desconoce la industria, sus métodos y su psicología; la relación permanente con ella lo inserta en el ambiente y métodos de actuación de la técnica o ciencia aplicada orientando sus enseñanzas a una mayor racionalización y efectividad que luego ha de revertir en provecho del alumno, de la industria y, en último término, sobre toda la colectividad nacional.

3. El mayor conocimiento de la industria por parte de profesores y alumnos permite mantener al día la puesta a punto sobre técnicas de ejecución y facilitar, con sus conocimientos teóricos e investigación técnica, la búsqueda de nuevos medios, nuevas técnicas y mejores realizaciones.

4. La penuria económica de medios, característica de la enseñanza profesional a todos los niveles, se ve en parte eliminada al realizarse en los centros de enseñanza trabajos remunerados para la industria. Parte del material fijo se amortiza y parte del valor del fungible se recupera para nuevos trabajos.

(1) En nuestro país algunos centros de enseñanza profesional y técnica lo tienen también así legislado, aunque, en realidad, esta legislación no se ha traducido en realidades prácticas y solamente se han hecho tímidos ensayos sin proyección alguna sobre los fines que con ella se perseguían. (N. del T.)

4.3 La educación en las revistas

En los dos meses que han transcurrido desde la publicación de la obra *La Educación en España. Bases para una política educativa*, comúnmente conocida bajo el nombre de «Libro Blanco», las revistas españolas de carácter educativo y muchas otras publicaciones han dedicado gran atención a comentar las ideas en ella contenidas. En esta crónica no vamos a recoger, sin embargo, todo este material informativo, porque la REVISTA DE EDUCACION, en su próximo número, se propone dar cuenta de manera ordenada de los comentarios que el «Libro Blanco» ha suscitado, cuando la perspectiva temporal permita recoger el conjunto.

Una crónica de Barcelona publicada en el diario *ABC* da la noticia del nacimiento de una nueva publicación que seguramente despertará gran interés. Se trata de «Bang!», a quien sus promotores, dos jóvenes especialistas en publicaciones infantiles, Antonio Martín y Antonio Lara, califican de *Fanzine* de los tebeos españoles, cuya primera entrega aparece ahora.

En realidad, *Fanzine* es un vocablo de origen anglosajón, procedente del campo de la ciencia-ficción que Martín y Lara han adoptado «a falta de una denominación más exacta en castellano» para definir esta publicación especializada, aperiódica, confeccionada y editada a multicopista, sin ánimo lucrativo y para un público minoritario.

El tebeo encontrará en sus páginas un vehículo de expresión óptima para reconstruir paso a paso su pequeña y ya larga historia, para enfocar los estudios comparativos entre autores, dibujantes y tendencias, para satisfacer la sed de los coleccionistas, para que, en última instancia, los estudiosos tengan donde exponer sus teorías y elaborar, a través de ellas, la auténtica fisonomía de este importante medio de cultura de masas que es, sin duda, el tebeo.

Antonio Martín en REVISTA DE EDUCACION (números 194 a 197) publicó unos *Apuntes para una historia de los tebeos* que abarcaban la historia de tales publicaciones infantiles desde 1833 hasta 1963, donde se podía contemplar la evolución del tebeo paralelamente a las vicisitudes históricas que jalonaaron esos años de vida española. Hacia el tebeo se canaliza actualmente la curiosidad de jóvenes estu-

diosos, sociólogos, escritores, coleccionistas y una gran masa de público que desea ver renovados los sistemas tradicionales del tebeo español. Su influencia considerable, erróneamente orientada por imperativos comerciales, ha sido desvirtuada hasta hacer del tebeo una lectura de efectos embrutecedores. Pero por el mero hecho de haber asumido esa acusada influencia de gran alcance social, el tebeo exige un margen de interés, que es el que se proponen concederle los creadores de «Bang!». Un intento que, en principio, interesará a todos los que se ocupan de la educación (1).

En *Gaceta Ilustrada* se ha publicado un reportaje sobre el valor educativo de los juguetes.

El juego —se dice— no es sólo diversión... Es vital para el desarrollo del niño y le sirve para situarse debidamente en el mundo que le rodea. Los juguetes son símbolos del mundo de los «grandes»: con esos juguetes los niños imitan, clasifican y exploran ese mundo. Los juguetes «educativos» llenan sólo parte de las necesidades del niño. Los juguetes «indeseables», pueden tener, sin duda, una función esencial. He aquí lo que ocurre cuando un niño prefiere una cacerola vieja o un regalo nuevo de cumpleaños o se entretiene durante largas horas, como si estuviera en otro mundo, con sólo unas cuantas cajas vacías.

Cuatro personas relacionadas con los juguetes (un comerciante londinense, una doctora investigadora y asesora sobre el desarrollo del niño en el Hospital Guy de Londres, la directora de la revista británica *Where*, publicada por el Centro Asesor de Educación, y la autora de libros infantiles, como *Mary Poppins*) dan su opinión sobre tan importante elemento en la vida del niño.

Así, por ejemplo, ensalzan el valor de los juguetes improvisados:

«Cuando tengo un niño en casa no necesito comprarle juguetes. Lo que el mundo de los mayores desecha sirve de maravilla al niño para jugar. Una caja de zapatos vacía se convierte en una estación de ferrocarril, en una casa de muñecas o en lo que uno quiera. Cuando yo era niña, vivíamos en Australia y teníamos muy pocos juguetes. Si queríamos ju-

(1) ROBERTO SALADRIGAS: «Bang fanzine de los tebeos españoles», en *ABC*. Madrid, 21 de febrero de 1969.

guetes teníamos que inventárnoslos. En un mundo en que no había riquezas, donde nadie contestaba a las preguntas, donde nadie explicaba las cosas —digo esto con alegría, no con dolor—, un niño debía hacerse su propia vida dentro de sí mismo.»

De este modo ponen de relieve el valor que tiene el *juego social*: «Los niños normales resuelven gran número de problemas al imitar a otras personas, al pintar y al dibujar. Es asombroso lo fácil que es darse cuenta de que un niño necesita ayuda y comprensión gracias a estos juegos. Es posible reconocer rápidamente estas "señales"—dibujos de colisiones de coches y operaciones, muñecas que desaparecen cuando hay un nuevo hermanito en casa—. En mi consulta tengo muchos materiales para que los niños realicen juegos creativos y correctivos: muñecas, casas de muñecas, agua, arena, tizas; también tengo armas de juguete, muchas armas y soldados, vaqueros e indios, así como animales. Hay niños que no pueden expresar sus sentimientos más profundos con las muñecas y que ponen de manifiesto sus miedos y sus necesidades al jugar con familias de animales.

No hay duda de que los niños varones necesitan jugar también con juguetes tradicionalmente femeninos; todos los niños son bisexuales, en mayor o en menor grado, y necesitan jugar con todo tipo de juguetes» (2).

El número 52 de la revista *Educadores* se dedica al tema monográfico de «La educación cristiana dentro de la cultura de la imagen», y en él se contienen, además de algunas de las ponencias presentadas en el XI Congreso de la FERE, otros originales en torno al mismo tema.

Las cuatro primeras colaboraciones leídas en el Congreso son las siguientes: *Sobre la cultura de la imagen*, por Adolfo Muñoz Alonso; *Las pantallas de la luz y de la sombra*, por José A. de Sobrino; *Color, figura y pensamiento en la prensa infantil y juvenil*, por Mercedes Gómez del Manzano, y *El impacto de la educación audiovisual en la sociedad*, por Carlos Robles Piquer.

A continuación, José Luis Micó Buchón estudia los problemas de la nueva cultura audiovisual; Manuel García Martínez se ocupa de la formación cinematográfica en los centros docentes; Emilio Alonso de Prado se enfrenta con el problema de la violencia en el cine contemporáneo, y, por último, Felipe Cencerrado estudia al niño como sujeto receptor de información especialmente desde el punto de vista psicológico.

Completan el número las conclusiones tomadas en el XI Congreso Nacional de la FERE en sus cinco apartados: conclusiones generales y conclusiones especiales para el cine, la televisión, la radio y los discos y las revistas gráficas. Es interesante también una selección de 580 películas para ayudar a quienes se afanan por la educación de la imagen en los centros escolares o cine-clubs (3).

(2) JOY SCULLY: «Los juguetes no son sólo para jugar», en *Gaceta Ilustrada*. Barcelona, 2 de marzo de 1969.

(3) «La educación cristiana dentro de la cultura de la imagen», en *Educadores*. Madrid, marzo-abril, 1969.

Santiago Molina García publica en la *Escuela en acción* un artículo sobre educación preescolar e igualdad de oportunidades, donde sostiene que «es capital la importancia que para el desarrollo intelectual posterior del niño tiene el ambiente familiar de sus primeros años y la educación recibida en el mismo período de tiempo».

Teniendo esto en cuenta considera que la única forma viable hoy en nuestra sociedad, de democratizar la enseñanza de una manera real y no sólo formal es la consecución de una igualdad de ambiente y de expectativas para el niño en sus primeros años, y ello no creo que se pueda conseguir, aquí y ahora, si no es a través de la implantación obligatoria, gratuita e indiscriminada de una educación preescolar concebida con «arreglo a las mejores técnicas de una puericultura a caballo entre la higiene, la psicología y la educación, y complementada con las tareas de un plantel de asistentes sociales y escolares y con un personal rigurosamente seleccionado y formado» (4).

Adolfo Maíllo publica en *Escuela española* un trabajo sobre los *Centros de colaboración pedagógica*, a los que considera como un instrumento precioso para el constante perfeccionamiento de la labor de las escuelas.

Señala el autor los peligros que conviene evitar para que dichos centros realicen una labor realmente fecunda y, a continuación, da una serie de consejos positivos:

1.º Partir de la *práctica escolar*. En su virtud, no exigir (y menos a quienes no pueden, por cualquier motivo) ponencias con pretensiones científicas, ni monografías exhaustivas sobre este o aquel tema. No. Arrancar de las tareas cotidianas (los dictados, los problemas, la redacción, los croquis geográficos, etcétera) e intercambiar, más que doctrinas, experiencias. Este es el terreno firme de los centros, especialmente por lo que respecta a las exigencias y necesidades de los maestros.

2.º Incluir, de cuando en cuando, alguna demostración práctica. No me refiero solamente, ni siquiera predominantemente, a las lecciones (que, cuando se incluya huirán de toda pretensión de ser «modelos»), sino también a esquemas, gráficos, cuadernos de ejercicios y problemas, cuadros de distribución del tiempo y el trabajo, tipos de corrección de ejercicios, etc. He aquí varios campos en los que los maestros brillarán con luz propia y cuya frecuentación en todas las sesiones enriquecerá considerablemente el acervo de sus maneras didácticas, en un intercambio lleno de eficacia y de interés.

3.º El inspector puede y debe desarrollar brevemente algún punto de organización escolar, didáctica o doctrina de la educación, pero a condición de que tenga proyección sobre las ocupaciones diarias de la escuela y su exposición esté exenta de toda pretensión «académica». Estas intervenciones serán seguidas de coloquio, pues hoy no se concibe la exposición vertical sin la ulterior repercusión de las opiniones de los oyentes sobre el expositor. Muchas

(4) SANTIAGO MOLINA GARCÍA: «La educación preescolar en igualdad de oportunidades», en *Escuela en Acción*. Madrid, diciembre-enero, 1969.

veces, la timidez y la modestia harán callar en estos coloquios a muchos maestros, que no siempre son los que tienen menos que decir. El director de la discusión sabrá descubrir tales mudeces haciéndoles decir su verdad, en ocasiones superior a la de muchos estrados.

4.º Alma de las reuniones de los Centros de Colaboración son las «relaciones humanas» entre inspector y maestros, y de éstos entre sí. Estamos por afirmar que el tono cálido y sencillo, abierto y entusiasta de estas relaciones es el clima primordial de esta modesta y fecunda institución (5).

Con motivo del VI Congreso de la Federación Europea de Sociedades de Bioquímica celebrado en Madrid, muchas publicaciones aparecidas en estos últimos días han dedicado comentarios a poner de relieve la importancia del acontecimiento. Tomamos del artículo de Octavio Cabezas, aparecido en *Gaceta Ilustrada*, algunos de los puntos más interesantes.

Según el doctor Asensio, la significación fundamental del Congreso podría ser: «Algo así como si los pocos investigadores españoles —unos cincuenta de dedicación completa— hubiésemos llegado a la mayoría de edad científica. Trabajamos en los mismos temas fronteros que los países más adelantados, aunque nuestros resultados, como es lógico, responden a nuestros menores medios humanos y económicos.»

(5) ADOLFO MAILLO: «Los centros de colaboración pedagógica», en *Escuela Española*. Madrid, 14 de febrero de 1969.

Por otra parte, el doctor Rodríguez Villanueva afirma que: «la Bioquímica española ha recibido un considerable estímulo desde la constitución de la Sociedad Española de Bioquímica en 1963. Esta surgió bajo la dirección y a impulso directo del doctor Severo Ochoa, don Carlos Jiménez Díaz, el doctor Alberto Sols, que fue su primer presidente y los profesores e investigadores Lora Tamayo, Losada, Rodríguez-Candela, Llopis, Santos Ruiz y tantos otros que están en la memoria de todos y no cito por no hacer interminable esta lista. Lo interesante es que tenemos ahora un plantel de brillantes y jóvenes investigadores, que con toda seguridad proporcionarán grandes éxitos a nuestra investigación. Sin ir más lejos, recuerdo ahora algunos nombres, entre los que presentan trabajos al Congreso, como la doctora Salas, el doctor Viñuela, Vázquez, Santiago, Subirana, Valverde y tantos otros».

Sin embargo, el doctor Sols manifiesta que «el único punto negro en el panorama de la Bioquímica española es su enseñanza en todos los niveles. No se renuevan los métodos educativos de la Biología y la Bioquímica y, por tanto, resulta inadmisibles que los jóvenes españoles reciban hoy una enseñanza de la biología de hace quince o incluso veinte años. Resulta particularmente grave el problema a nivel universitario» (6).

CONSUELO DE LA GANDARA

(6) OCTAVIO CABEZAS: «Congreso de bioquímica», en *Gaceta Ilustrada*. Barcelona, 6 de abril de 1969.

4.4 Actualidad educativa

1. España

DEPORTE Y EDUCACION

«La religión, la política y el deporte, como materias formativas del niño, son tan importantes, a mi entender, que un éxito rotundo y completo en su enseñanza y asimilación por nuestros muchachos lo cambiaría con gusto por el éxito en la enseñanza superior.»

Son palabras del ministro de Educación en una rueda de Prensa celebrada el 15 de abril de 1969 en el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid.

«Algo importante es que existe ya el clima del deporte estudiantil. Se ha creado. Tanto se viene hablando de educación física, de deporte, que una y otro están ya a punto para el empujón final. Vamos a dárselo. Hemos comenzado a dárselo con los acuerdos suscritos entre la Dirección General de Enseñanza Primaria y la Junta Nacional de Educación Física y Deportes, integrada en la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Esos acuerdos, suscritos con fecha 24 de enero último, prevén la dotación a las escuelas de enseñanza primaria de instalaciones y material deportivo para el presente año por la cantidad de 116 millones de pesetas, y el establecimiento de la especialidad de maestros de educación física y deportes en los titulares de las escuelas, como profesores que no sólo enseñen, sino lo que es más importante, inculquen en los niños, desde su más tierna edad, la necesidad de la práctica diaria del deporte.»

EL PROFESOR BETANCUR Y EL «LIBRO BLANCO»

«El "Libro Blanco" es la primera fase de todo un proceso de reforma en materia educativa, y es-

tamos en el momento en que la sociedad y la opinión pública, a través de su crítica al mismo, se vincula en una forma dinámica a que la reforma sea lo que toda la sociedad desea», ha declarado el profesor Betancur.

En opinión del profesor Betancur, esta reforma debe interesar a todos los sectores de la vida del país; no hay regiones, ni estamentos, ni grupos a los que no preoccupe el problema de la educación.

Señaló varios aspectos muy importantes, a su juicio, en el planteamiento del «Libro Blanco» de la enseñanza; la honestidad de la crítica al sistema educativo español actual; la integralidad de la presentación, porque es una crítica integral, muy completa, de todo el sistema y todos los niveles; la importancia que da a una serie de factores, que hacen, en definitiva, que la educación sea un instrumento dinámico para el desarrollo de un país.

Preguntado sobre el problema estudiantil en el mundo, afirma: «Es un problema universal dentro de la Universidad cambiante. Y se debe, en mi opinión, a que no ha habido una sincronización entre el cambio de la sociedad y el de la educación. Cuando esta sincronización se logre, no habrá problema estudiantil. De ahí que sea muy interesante todo lo que se haga en el campo de la investigación, porque puede prever los cambios sociales.»

El profesor Betancur finalizó refiriéndose de nuevo al «Libro Blanco» de la enseñanza en España y aseguró que «todas las soluciones que propugna dicho documento están de acuerdo con las más modernas conclusiones adoptadas en los congresos educativos y reuniones de esta materia que se han celebrado en el mundo».

El profesor Betancur es una autoridad indiscutible en materia de educación. Ha sido dos veces ministro, en esta materia, en Colombia. Asimismo, fue subdirector general de la Unesco, presidente de la Comisión de la Alianza para el Progreso en materia de educación y ciencia y cultura, director general de la Asociación Nacional de Universidades, y en la actualidad es embajador de Colombia ante la Unesco. Asimismo ha sido iniciador de programas educativos y de promoción cultural a nivel internacional.

DEMOCRATIZACION DE LA ENSEÑANZA ESPAÑOLA

«La ley de Reforma de la Educación en España no la va a hacer el ministerio, sino el pueblo español a través de las Cortes», ha dicho el secretario general técnico del Ministerio de Educación y Ciencia, don Ricardo Díez Hotchleitner, en el transcurso de un coloquio mantenido con los dirigentes del Servicio Español del Magisterio.

Una reforma está planteada en términos de un futuro que queremos hacer lo más próximo posible, gracias a una planificación apropiada. Pero a menudo se confunde reforma con planificación. La planificación es una técnica, un procedimiento para alcanzar unos objetivos en un plazo de tiempo determinado. El factor tiempo es esencial en la planificación, teniendo en cuenta que hay una limitación de medios. Porque si no hubiera limitación de medios materiales y humanos no tendría razón de ser la planificación. Es decir, que la planificación ofrece soluciones transitorias para alcanzar unos objetivos.

Por lo que se refiere a las etapas educativas, esa diferenciación está hecha no de cara a unos intereses

profesionales, sino en términos de la concepción del proceso educativo, porque los problemas psicopedagógicos propios de cada grupo de edades exigen distinto tratamiento. Es decir, que la unidad no está en modo alguno en contradicción con un escalonamiento de esfuerzos—no nos engañemos en eso—y no significa crear compartimentos estancos.

Yo creo que una de las grandes esperanzas de la reforma y una de las mayores riquezas de un país es la promoción cultural con la consiguiente promoción social que la educación permite. Y si hay alguna idea que recorre el texto del «Libro Blanco» es precisamente el deseo de lograr la movilidad social. Movilidad social ascendente que permita en todo momento de la vida de cada hombre su reincorporación a un sistema. Lo cierto es que cuando se mira alrededor en el mundo, incluso en países muy avanzados, se han cometido discriminaciones, no necesariamente deseadas, sino discriminaciones de hecho. Nosotros, al igual que otros países, tenemos en nuestro sistema una discriminación que provoca la frustración de muchas vocaciones, de muchos hombres, por circunstancias fundamentalmente sociales y económicas. Pero cuando se tiene la oportunidad del contacto directo con los hombres y se ve la inquietud, la vitalidad extraordinaria de los hombres de nuestro país, creo que hay un porcentaje de recuperables muy superior quizá al de otros países, porque es propio del genio de nuestra raza el deseo de superación que se puede despertar. Todo lo que hagamos en este terreno será poco. Ahora bien, esto nos hace volver al problema de la planificación, de la relación entre las aspiraciones y las posibilidades, porque ciertamente, estamos tan deseosos de realismo como el que más.

REUNION DE ESTUDIO SOBRE EL «LIBRO BLANCO»

Durante los días 14, 15 y 16 de febrero han permanecido en Buñago, reunidos en sesión de trabajo, el ministro de Educación y Ciencia, todos los rectores de las universidades españolas, presidentes de los Institutos Politécnicos y los altos cargos del Departamento.

En espera de los resultados que arroje la amplia consulta que el ministerio está haciendo a los profesores, estudiantes, órganos y entidades directamente vinculados con la educación, las personalidades asistentes han analizado la amplia resonancia con que el «Libro Blanco» ha sido acogido en los medios académicos, así como por la sociedad española en general.

Se han examinado los problemas que plantea a nuestro país el momento mundial de transición hacia nuevos tipos de cultura y la necesidad de un equilibrio entre el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y el de la formación y saberes humanísticos en todos los niveles de educación.

A este respecto se ha destacado de modo especial que el nuevo sistema educativo propuesto por el «Libro Blanco» no puede ser entendido como un proyecto de reforma universitaria o de perfeccionamiento del Bachillerato, o de la escuela, sino que atiende, con idéntico afán, a todos los períodos del proceso educativo, y considera como básica la idea de la educación permanente.

Se han estudiado, asimismo, los principios contenidos en el «Libro Blanco» y las grandes líneas de las futuras disposiciones legales—en especial lo correspondiente al curso 1969-70—y se han constituido ponencias para el análisis de algunas cuestiones especiales que son de más urgente realización práctica.

NUEVAS COMPETENCIAS DE LAS DELEGACIONES PROVINCIALES DEL MEC

Las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia asumirán la responsabilidad de la dirección, coordinación, programación y ejecución administrativa de todos los centros y dependencias del Departamento en la provincia. Son excepción las universidades y los Institutos Politécnicos.

Las Delegaciones Provinciales asegurarán especialmente las siguientes misiones: elaborar los planes de expansión en los distintos niveles de enseñanza en el ámbito provincial, velar por el cumplimiento del Principio de Igualdad de Oportunidades para la educación y la cultura, colaborar con cuantos organismos persigan objetivos de promoción profesional y promover medidas conducentes a la investigación y conservación del patrimonio histórico.

Corresponde al delegado provincial vigilar el cumplimiento de las leyes y disposiciones vigentes en materia de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia. Estará asistido por un consejo asesor.

Las Delegaciones Provinciales podrán contar con las siguientes unidades: planificación, estadística e inventario; créditos y material; personal y asuntos generales; protección escolar, y promoción educativa y cultural.

El consejo asesor estará constituido por estos miembros: un consejero de Bellas Artes, el inspector jefe de Enseñanza Media, el inspector jefe de Enseñanza Pri-

maria, un director del Instituto Nacional, un director de Escuela de Comercio, un director de Escuela Técnica de Grado Medio, un director del Instituto Técnico, un director de Escuela de Formación Profesional, un director de Escuela Normal y un director de centro de Enseñanza Primaria.

La Delegación tramitará con su informe y el de las inspecciones técnicas competentes los expedientes de creación, supresión y concentración de establecimientos educativos y culturales en la provincia.

Clausurado un centro, la autoridad o funcionario competente para ordenar la clausura pondrá el hecho en conocimiento inmediato del delegado provincial, con exposición razonada de las causas.

La Delegación Provincial tramitará los expedientes de reconocimiento y autorización de centros docentes no estatales, de acuerdo con las normas que específicamente lo regulen.

Finalmente, los contratos que hayan de celebrarse por el ministerio en el ámbito provincial se formalizarán por la Delegación en la forma y condiciones prevenidas por las disposiciones vigentes.

170.000 BECAS PARA EL CURSO 1969-70

El número de becas y otras ayudas al estudio que se concederán el próximo curso académico 1969-70, con cargo al Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Oportunidades, se espera rebase el de 170.000, cifra aproximada en el presente curso, según se ha declarado en medios próximos a la Comisaría de Protección Escolar.

Existe el propósito, asimismo, de que las cuantías de las becas sean superiores a las hasta ahora concedidas, que oscilan entre 2.000 y 36.000 pesetas, de acuerdo con la amplia gama de ayudas que se adjudican a la Enseñanza Media y Superior. La correspondiente convocatoria para estas ayudas al estudio (becas, préstamos y otras subvenciones) ha sido publicada en el *Boletín Oficial del Estado* en días pasados y, al objeto de que los estudiantes interesados tengan el debido conocimiento de ello, la próxima semana comenzará una campaña de divulgación en calles, vehículos de transporte y a través de los distintos medios de difusión.

Es de destacar, como principal novedad de esta convocatoria, que podrán acogerse a los beneficios de estas ayudas, dentro del capítulo de estudios especiales, los estudiantes de Turismo, Radiodifusión y Publicidad, antes no incluidos.

Se pretende, por otro lado, a juzgar por la convocatoria, que la

Comisaría de Protección Escolar regule la adjudicación y disfrute de préstamos conjuntamente con otras ayudas, y con ello se piensa responsabilizar al estudiante sobre este hecho de ser destinatario de subvenciones por parte de la sociedad española.

Estos préstamos, exclusivos para Enseñanza Superior, se conceden sin interés y para que sean amortizados, dentro de un cuadro de normas muy flexibles, seis años después de que haya concluido sus estudios el adjudicatario. Este sistema, según opinión de ciertos sectores universitarios, elimina muchos problemas de control en cuanto a determinar si son realmente necesitados o no sus peticionarios, por cuanto que el estudiante que lo solicita lo hace en razón de afrontar penurias transitorias, que superará una vez ejerza su profesión.

DIEZ BECAS «FRANCISCO FRANCO» PARA GRADUADOS

Los graduados españoles en Facultades universitarias y escuelas especiales podrán aspirar a las becas «Francisco Franco», que en número de diez y con una dotación de 100.000 pesetas para cada una de ellas ha convocado la Dirección General del Instituto Nacional de la Vivienda, informan en fuentes relacionadas con este organismo.

Los beneficiarios de las becas deberán permanecer en su centro de trabajo, que radiquen preferentemente en Europa, América o países mediterráneos, durante un mínimo de seis meses, realizando estudios sobre los problemas específicos de la vivienda.

Las solicitudes deberán presentarse, hasta el próximo día 15 de mayo, en el Registro Central del Instituto o cualquiera de sus Delegaciones Provinciales del Ministerio de la Vivienda.

SITUACION EDUCATIVA DE LOS OBREROS BARCELONESES

El Gabinete de Estudios Sociológicos del Instituto de Estudios Sindicales, Sociales y Cooperativos de la Organización Sindical barcelonesa ha hecho público un informe sobre las condiciones laborales en la Ciudad Condal, relaciones entre edad, estudios y trabajo, edad de incorporación a las tareas profesionales, etc. Se recogen aquí datos sobre la situación educativa de los productores en Barcelona.

En íntima relación con el nivel de vida, los ingresos y clase social, está la enseñanza recibida. A este respecto, hay que distinguir dos problemas diferentes: De una parte, el grado de estudios a que

han llegado los trabajadores; de otra, el nivel que esperan poder dar a sus hijos.

El 72 por 100 de los obreros encuestados poseía estudios primarios: el 17,1, enseñanza media y profesional; el 2,8, había asistido a escuelas técnicas de grado medio, y el 8 por 100 restante, había realizado otros estudios. Es de destacar que, pese a las exigencias de la moderna economía, que requiere personas cada vez más especializadas técnicamente, tan sólo un 2,8 por 100 de la muestra ha podido acceder a las escuelas técnicas de grado medio.

Respecto al nivel de educación que los trabajadores pueden ofrecer a sus hijos, son también reveladores los datos del informe citado. El 63 por 100 sufraga los gastos de enseñanza de sus hijos; un 10 por 100 de jóvenes se financia los estudios con su propio trabajo. Tan sólo un 5,6 por 100 cuenta con becas y un 2,6 recibe ayudas por familia numerosa. Es decir, que no llega al 10 por 100 el número de estudiantes hijos de trabajadores que reciben ayudas ajenas estatales o de entidades privadas. El informe se refiere tan sólo a Barcelona.

FUNCION SOCIAL DE LA ENSEÑANZA PRIVADA

La elaboración del «Libro Blanco» sobre la enseñanza, cuyas amplias y ambiciosas formulaciones han partido de una crítica global al viejo régimen vigente ha necesitado partir de unos fundamentos teóricos y doctrinales, acerca de las misiones del Estado y de la sociedad. Buena prueba de la amplitud de estas perspectivas adoptadas por el equipo de Educación y Ciencia, es la intervención del secretario general técnico del Ministerio de Educación, en la Asamblea de Padres y Madres Provinciales que la Federación Española de Religiosos de Enseñanza ha celebrado en Madrid.

Parte esta amplitud de miras de un concepto actual y subsidiario de la misión del Estado y de la actividad gubernamental. «A mi juicio —dijo el señor Díez Hochleitner—, la insensible pero efectiva transformación del Estado le convierte en el primer servidor de la sociedad, cuyos fines prioritarios trata de alcanzar con la colaboración de la sociedad misma.» Efectivamente, esta distinción entre Estado y sociedad, a que ha sido tan reacia la derecha monopolizadora, es un punto de partida democráticamente coherente, doctrinalmente lúcido y técnicamente eficaz.

La sociedad tiene sus fines esenciales propios que deben desarrollarse a partir de la espontánea vitalidad social. Por ello, el Estado no debe absorber compe-

tencias que la sociedad, por su propio impulso, puede y debe acceder. La misión del Estado estriba en vigilar la recta actividad de los impulsos sociales, y cooperar allí donde la sociedad no puede por sí misma satisfacer las necesidades comunes. Activar la «tendencia a la democratización de la enseñanza, que traerá consigo la integración social», constituye, sin duda, un deber y una obligación irrenunciable del Estado.

Por eso, afirmó el señor Díez Hochleitner, «la ayuda a la enseñanza no estatal estará en función de su utilidad social». No puede ser de otro modo. Es labor de una sociedad libre procurarse sus propios medios educativos, lógica conclusión de un concepto amplio y democrático de las libertades públicas. Resulta así que «la función de la enseñanza no estatal, y especialmente de la enseñanza religiosa es tal que no debe ser ignorada».

Este sentido de cooperación y, a la vez, de vigilancia, sitúa al Estado en la correcta panorámica en que debe desenvolverse su actividad. «El criterio de utilidad social será el que predomine en la afectación de los recursos que se han de destinar a satisfacer los costes de la enseñanza privada.» Esta última observación del señor Díez Hochleitner podría, no obstante, radicalizarse. «La utilidad social» es, en definitiva, la máxima justificación y, posiblemente, la exclusiva de todo servicio comunitario. La enseñanza lo es. Por eso, reforzar este criterio siempre será una cooperación a la libertad social y al servicio de la comunidad.

EL PREMIO NOBEL PROFESOR HEISENBERG EN MADRID

«La nueva comprensión de las cosas que nos ofrece la Física» ha sido el tema desarrollado en la conferencia pronunciada por el profesor Heisenberg, premio Nobel de Física en la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

En lo que se refiere a la comprensión que nos proporciona la ciencia, mostró lo difícil que es precisar este concepto. Comprender implica poder predecir, implica formular matemáticamente las leyes, pero esto no basta. Es preciso, a veces, crear conceptos nuevos, como ocurrió cuando se entendió el fenómeno de la superconductividad. Pero lo más difícil es a veces abandonar los conceptos antiguos y cambiar la estructura mental adaptándola a los nuevos campos experimentales, mediante la formación de nuevos conceptos adecuados.

El punto central de la discusión del profesor Heisenberg es el de

la divisibilidad progresiva de la materia.

En la antinomia de Kant, basada en la posibilidad de una subdivisión infinita hay una respuesta que nos ha dado empíricamente la ciencia, con la que no pudo contar Kant: que existe un límite a la subdivisión, y que conocemos los componentes más pequeños.

Se pregunta entonces sobre la respuesta de la ciencia a estos problemas. En el siglo pasado parecía tener razón Demócrito. Luego se vio que los átomos eran compuestos. Nos quedamos después con sus componentes, las partículas elementales. Hoy se quieren descomponer éstas con los enormes aceleradores. Algunos esperan encontrar partículas aún más elementales, pero no parece que esto sea probable.

Finalmente, ¿qué actitud debe tener el científico ante estos problemas filosóficos? Responde que la ciencia da una seguridad basada en que la observación de los hechos empíricos obliga a cambiar incluso la estructura de nuestro pensamiento. Se aprende así a respetar el bagaje filosófico tradicional, pero manteniendo como en suspenso sus fundamentos, para seguir aprendiendo de ellos y de su enfrentamiento futuro.

TITULACIONES DE INGENIERIA Y ARQUITECTURA TECNICAS

Ante la consulta de representantes de alumnos de diferentes Escuelas de Ingeniería y Arquitectura Técnicas sobre la situación de su titulación de las especialidades que han de cursarse en dichas escuelas y sobre atribuciones de sus titulados, el MEC ha publicado la siguiente nota:

1. Que está elaborado un proyecto de disposición en el que se regulan las titulaciones de Ingeniería y Arquitectura Técnicas, de acuerdo con lo preceptuado en la ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas de 29 de abril de 1964, que reforma la de 20 de julio de 1957, texto refundido de 21 de marzo de 1968. Dicho proyecto ha sido informado por la Junta Superior de Enseñanzas Técnicas, por el Consejo Nacional de Educación, y se encuentra a previo informe preceptivo del Consejo de Estado.

2. En cuanto se refiere a las especialidades, igualmente el MEC ha elaborado un proyecto de disposición, de acuerdo con las normas legales pertinentes, y ha cumplido los trámites preceptivos señalados más arriba. En este proyecto de disposición no se establecen sólo las especialidades, sino que se define la formación intelectual y profesional que

cada una de ellas proporciona a los alumnos.

3. Por lo que respecta a las atribuciones, y sin perjuicio de las establecidas transitoriamente en la disposición a que se alude en el número uno, deberán tenerse en cuenta las dos normativas anteriores pertinentes a títulos, especialidades y a la definición de la formación de los alumnos. La Dirección General recogerá todas aquellas sugerencias al respecto para ser elevadas a la Comisión Interministerial competente.

4. El MEC estudia la reglamentación definitiva para que en el futuro se acabe la desconexión existente entre las escuelas técnicas de uno y otro grado de enseñanza y se establezca en las mismas una enseñanza cíclica que facilite los cauces necesarios para que los titulados puedan colmar sus aspiraciones personales y profesionales sin pérdida de años académicos y sin retroceso en el «currículum» de sus estudios. A estos efectos, el ministerio consultará también a todos los cuerpos y estamentos interesados.

CONCLUSIONES DE LA ASAMBLEA DE LA ASOCIACION NACIONAL DE ESTUDIANTES DE COMERCIO

La comisión permanente de la Asociación Nacional de Estudiantes de Comercio (ANEC), reunida en Madrid, ha facilitado una nota con las conclusiones aprobadas durante la asamblea, que propugnan lo siguiente:

1. Promover la realización de actividades que desarrollan la formación humana de los estudiantes.

2. Lograr una completa información de todos los estudiantes de Comercio, respecto a la problemática intrínseca de la carrera y del movimiento estudiantil en general.

3. Considerando que no podemos entender la problemática de nuestra carrera si no es contemplándola inmersa en la general de la Universidad, participar ideológica y activamente en el movimiento universitario.

4. Integración peritaje-profesorado en las escuelas donde aún no se haya realizado y con igualdad de derechos.

5. Conseguir la integración y participación activa de las escuelas periciales.

6. Dar a conocer a la sociedad todos los problemas que nos afectan y las posturas que ante ello adoptamos.

7. Velar por la continua mejora del nivel técnico de nuestra enseñanza y su control activo por parte de los estudiantes.

En contra de algunos criterios que dejaban entrever una cierta desunión entre los tres estamentos que componen la problemática mercantil (catedráticos, titulares mercantiles y estudiantes), la comisión permanente afirma que la unión entre estos tres estamentos es total y que, gracias a ello, la reforma de la carrera lleva, hasta el momento, el curso deseado.

EXAMENES DE GRADO UNIFICACION DE FECHA

El 20 de junio o el primer día hábil que le siga, si aquél fuese festivo, comenzarán los exámenes para obtener el grado de Bachillerato elemental o superior en la convocatoria de junio. Los de la convocatoria de septiembre comenzarán el día 20 de dicho mes o el primer día hábil que le siga si aquél fuese festivo.

Así lo ha dispuesto el Ministerio de Educación y Ciencia por medio de una orden que publica el *Boletín Oficial del Estado* y con la cual se modifican algunos puntos de la orden de 21 de marzo del año 1967, relativa a instrucciones para los citados exámenes.

Para la convocatoria de junio, las fechas de inscripción serán los cuatro primeros días hábiles del mes, para los alumnos colegiados; los cuatro siguientes, para los oficiales, y los cuatro siguientes, para los libres. Otro tanto ocurrirá en la convocatoria de septiembre, contando desde el primer día hábil de dicho mes.

BECAS PARA ADULTOS

Los criterios para determinar el valor de las becas para cursos de formación profesional de adultos se fijan por resolución de la Dirección General de Promoción Social publicado en el *Boletín Oficial del Estado*.

Las becas que, con cargo al Fondo Nacional de Protección al Trabajo, se conceden para cursos de formación profesional de adultos a realizar en centros docentes abiertos —es decir, en los que los alumnos no están ligados con vínculo laboral presente o futuro al centro—, podrán compensar los costes de dirección y administración, profesorado, material de consumo para la enseñanza, amortización de locales, de equipos y maquinaria; suministros de energía, cuotas del Seguro de Accidentes de Trabajo de los alumnos, transporte y alimentación de los mismos y gastos de internado en el caso en que se diera esta circunstancia.

En los cursos organizados en centros dependientes de empresas privadas, y para alumnos que sean trabajadores de las mismas,

o cuya formación se imparta en función de su posible empleo en ellas, la beca solamente podrá cubrir los gastos de profesorado.

Esta resolución regirá para los cursos que se programen en el primer semestre de 1969, y a partir de entonces, salvo para aquellos que se organicen en virtud de concierto anterior con el Programa de Promoción Profesional Obrera, que será respetado hasta su próxima revisión, en la que habrán de adaptarse a los términos de la resolución.

II CIUDAD UNIVERSITARIA DE MADRID

La trascendencia del decreto-ley 11/1969, sobre creación de una segunda Ciudad Universitaria de Madrid, justifica la inclusión en estas columnas del preámbulo y parte dispositiva oficial:

«El acceso a la enseñanza superior de un número cada vez más elevado de españoles ha determinado la congestión de las instalaciones docentes en funcionamiento, con la consecuencia inmediata de una evidente desproporción entre el alumnado y el número de profesores, así como la insuficiencia de los locales, bibliotecas y centros de investigación que no estaban preparados para atender al volumen creciente de necesidades. Este fenómeno ha alcanzado sus manifestaciones máximas en la capital de la nación, que, a pesar de contar con una ciudad universitaria modelo en su momento, padece ahora una aguda crisis en sus centros docentes superiores.

Se hace imprescindible una actuación urgente de los poderes públicos que, movilizándolo los mayores recursos de todas clases disponibles, venga a solucionar este grave problema en la forma que los estudios realizados al efecto han revelado como más eficaz: la creación de una segunda Ciudad Universitaria que, al desdoblarse la hoy existente, permita impartir en ambas las enseñanzas correspondientes al nivel que la nueva política educativa exige. Para ello se requiere, en primer lugar, el señalamiento de la zona en que ha de radicar esta nueva Ciudad Universitaria y la inmediata ocupación de la misma para dotarla de la infraestructura urbanística y de servicios que reclama una actuación de tanta envergadura. Ello a su vez exige, en aras del máximo interés social que se sigue de esta operación, un régimen legal del suelo en cuestión que, sin desconocimiento de los postulados que informan la política urbanística nacional y, menos aún de los derechos y garantías de los particu-

lares afectados, permite la mayor celeridad en las actuaciones administrativas y haga imposible simultáneamente toda operación especulativa sobre los terrenos en cuestión, que, si es siempre antisocial y censurable, resultaría aún más inadmisibles a la vista de los propósitos que se persiguen.

El ordenamiento jurídico vigente cuenta ya con los instrumentos precisos para la consecución de estas finalidades, por lo que el presente decreto-ley no viene a introducir innovaciones esenciales y sí puramente formales en la gestión y tramitación de un expediente cuya singularidad explica por sí sola las modificaciones que en el mismo se introducen y, en particular, en la ley de 21 de julio de 1962 y su desarrollo reglamentario. Consisten estas especialidades en síntesis, en sustituir a la Comisión prevista en los mencionados textos legales por una específicamente constituida en función de la materia, cuyo informe tendrá a la vez valor de acuerdo de promoción del expediente a los efectos prevenidos en el decreto de 21 de febrero de 1963, y la modificación del régimen jurídico del acuerdo del Consejo de Ministros sobre la delimitación de terrenos, modificación del plan general y necesidad de ocupación, poniéndolo en concordancia con lo establecido en la ley de Expropiación Forzosa; con ello, y con la remisión al régimen general de las normas vigentes en todo lo restante, se procede a una notable simplificación de los trámites burocráticos y a una rapidez de procedimiento concorde con la extrema urgencia con que se ha de desarrollar toda la actuación en esta cuestión de trascendental importancia.

1. La delimitación de los terrenos necesarios para la edificación de la segunda Ciudad Universitaria de Madrid y sus servicios e instalaciones complementarias se efectuará con arreglo a lo dispuesto en el número dos del artículo 2.º de este decreto-ley. La determinación de su justo precio se ajustará a los trámites prevenidos en el artículo 3.º de la ley 52/1962, de 21 de julio.

2. La delimitación exacta de los terrenos que sea preciso ocupar para las instalaciones docentes y los servicios y establecimientos complementarios de toda índole se efectuará por decreto aprobado en Consejo de Ministros, a propuesta del de la Vivienda, y previo informe de una Comisión presidida por este último e integrada por representantes de los Ministerios de Hacienda, Obras Públicas, Industria, Agricultura, Educación y Ciencia, y Vivienda, de la Comisaría del Plan de Desarrollo, de la Organización Sindical y del Ayuntamiento de Madrid.»

ESTADISTICA 1967 DEL ALUMNADO ESPAÑOL

Durante el curso 1966-67 se matricularon en la enseñanza primaria un total de 4.025.244 alumnos, según informa el *Boletín de Estadística* del Instituto Nacional de Estadística.

En la enseñanza media el índice de matriculados asciende a un total de 1.362.382 alumnos. De ellos 929.489 pertenecen al Bachillerato general; 149.415, a la Formación profesional; 68.972, a Magisterio. Las escuelas técnicas de grado medio acaparan una densidad de alumnos de 64.556, siendo la mayor de número la de industriales, con 37.960, y la de menor, la de textiles, con 124.

En cuanto a la enseñanza superior, la cantidad de alumnos matriculados asciende a 145.309. De ellos pertenecen a Facultades, 105.370, entre las que destaca la de Medicina, que ha absorbido 23.723; le sigue Ciencias, con 22.019, y Filosofía y Letras, con 20.819.

En las escuelas técnicas de grado superior se ha matriculado un total de 36.038 alumnos. La Escuela de Ingenieros Industriales arroja el mayor índice de absorción, con 14.313 matriculados; le sigue Arquitectura, con 6.855; la Escuela de Montes, con 625 alumnos matriculados es la menos solicitada.

PROBLEMAS ESCOLARES DEL CINTURON DE MADRID

Bajo la presidencia del ministro de Educación y Ciencia se ha constituido la Comisión para la resolución de los problemas escolares de los pueblos del cinturón de Madrid. Esta Comisión fue creada por decreto reciente del ministerio.

Asistieron al acto el director general de Enseñanza Primaria, el gobernador civil de la provincia y los miembros de la Comisión, entre los que se encontraban los alcaldes de los pueblos afectados por el problema: Alcalá de Henares, Alcobendas, Alcorcón, Ciempozuelos, Collado-Villalba, Coslada, Getafe, Leganés, Loeches, Mejorada del Campo, Móstoles, Parla, Pozuelo de Alarcón, Las Rozas de Madrid, San Fernando de Henares, San Sebastián de los Reyes, Torrejón de Ardoz, Valdemoro y Villaviciosa de Odón.

El señor Villar Palasí puso de relieve cómo, ante el déficit de puestos escolares en los pueblos del cinturón de Madrid, originado principalmente por la enorme inmigración que han acogido, el ministerio no ha dudado en proponer al Gobierno la adopción de unas medidas excepcionales, que son las acordadas por el decreto aprobado, que puedan resolver el problema en un plazo corto que

en ningún caso sea superior a dos años, e incluso se reduzca a menos, haciendo para ello el esfuerzo que sea necesario.

Exhortó a los alcaldes reunidos a poner todo su entusiasmo en esta tarea, la más trascendental de todas las que tienen encomendadas a su gestión. Les estimuló, asimismo, a que consideren la escuela no como algo estatal, sino precisamente como una pieza de municipio, cuyo buen funcionamiento deben vigilar celosamente, porque sin este cuidado y vigilancia, a nivel local, la labor del ministerio, realizada a través principalmente de la Inspección, será insuficiente y, en muchos casos, tardía.

FILOSOFIA Y LETRAS

Desde hace nueve años se está desarrollando una amplia labor en la carrera de Filosofía y Letras, de gran interés para el Magisterio y órdenes religiosas. Se imparten los dos cursos de comunes y el primero de la especialidad de Pedagogía. Los alumnos, en su mayor parte, realizan sus exámenes como libres en la Facultad de Madrid. Los datos estadísticos más significativos, pertenecientes al pasado curso 1967-68, son los siguientes:

	Porcentaje
Varones	58,8
Trabajadores	94,0
Edades inferiores a veinte años.	9,4
De veintiuno a veinticinco años.	35,8
De veintiséis a treinta años ...	12,8
Superiores a treinta años	42,0

Obsérvese lo abultado del porcentaje de personas con edades superiores a treinta años.

Esta actividad a lo largo de nueve años ha tutelado la formación de 2.647 alumnos.

INSTITUTO POLITECNICO EN LA RABIDA (HUELVA)

Por decreto del MEC se ha decidido la creación de un Instituto Politécnico de Grado Medio en La Rábida (Huelva), que facilite la formación de cuadros profesio-

sionales en los cuatro principales aspectos de la vida económica de la provincia: minería, industria, riqueza forestal e industria pesquera.

Las autoridades provinciales de Huelva han aceptado el ofrecimiento de la Universidad Hispanoamericana de Santa María de la Rábida, que ejerce su función docente de grado superior desde hace más de veinticinco años, para que dicho Instituto se encuentre en contacto y relación con la referida Universidad.

ENSEÑANZA MEDIA: REFORMA DE LOS LIBROS DE TEXTO

El MEC ha establecido nuevas normas sobre los libros de texto de toda la enseñanza media. La normativa en cuestión regirá para todos los libros que hayan de ser utilizados como textos correspondientes a las asignaturas de Bachillerato elemental unificado, para los de Bachillerato superior y del curso preuniversitario, según vayan estableciéndose los nuevos planes de estudio de estos ciclos.

Estos libros habrán de ajustarse —los cuestionarios oficialmente aprobados y publicados por el ministerio—, con libertad metodológica de exposición y acomodados en forma y contenido al nivel mental y cultural de los alumnos que han de utilizarlos.

El ministro valorará el aspecto positivo de la convivencia humana en los órdenes ético, filosófico, sociológico, geográfico e histórico, evitándose cualquier alusión despectiva o negativa en los planos internacional, nacional y regional, así como en el orden religioso, a través de los organismos competentes.

Después de señalar las condiciones materiales de los libros (tamaño, calidad de papel, cuerpos de letra, precios, etc.), la orden indica que el expediente deberá iniciarse a petición de los autores o editores, indistintamente.

Los originales serán examinados por todos y cada uno de los miembros de las comisiones especializadas, que emitirán los oportunos informes para su aprobación correspondiente.

EL SEGURO ESCOLAR

En el año 1953, el Estado español extendió la Seguridad Social a los estudiantes mediante la creación del Seguro Escolar que se administra por una Mutualidad cuya gestión está encomendada al Instituto Nacional de Previsión, tutelada por el MEC y regida por un Consejo de Administración que preside el subsecretario de dicho ministerio y del que forman parte representantes de los órganos e instituciones directamente vinculados a la enseñanza y con la intervención personal y directa de los propios estudiantes de cada uno de los distritos universitarios existentes

El Seguro Escolar, a partir del año 1953, ha ido extendiéndose por sucesivas disposiciones ministeriales hasta abarcar en la fecha actual a todos los estudiantes de los grados superior y medio, a partir del quinto curso de Bachillerato

Las prestaciones que facilita el Seguro Escolar son las de asistencia médico-farmacéutica completa por accidente escolar, con indemnización económica en los casos de incapacidad; internamiento sanatorial, con asistencia médico-farmacéutica completa; tuberculosis; cirugía; internamiento sanatorial por neuropsiquiatría; prestación anual de 14.400 pesetas para continuar los estudios en los casos de infortunio familiar.

El Seguro Escolar ha atendido durante el año 1967 a 10.008 estudiantes, habiendo satisfecho pesetas 118.140.302 en concepto de prestaciones sanitarias y económicas.

PONENCIA QUE INFORMARA DEL «LIBRO BLANCO»

La ponencia del Consejo Nacional del Movimiento encargada de redactar el informe sobre el «Libro Blanco» está compuesta, bajo la presidencia del ministro de Industria, don Gregorio López Bravo, por don Torcuato Fernández Miranda, don Jesús Aparicio Bernal, don Agustín de Asís Garrate, don Gregorio Marañón Moya y don Rodolfo Martín Villa.

2. Extranjero

REUNION DEL CONSEJO EJECUTIVO DE LA UNESCO

La reunión del Consejo Ejecutivo de la Unesco tendrá lugar en la Sede de la Institución, del 28 de abril al 16 de mayo, para estudiar temas de interés capital referentes a los problemas de la juventud, la cooperación europea en las esferas de la ciencia y la tecnología, la difusión—por medio de satélites—de programas de televisión en regiones extensas, el empleo de las telecomunicaciones para la extensión de la enseñanza y el fomento de los intercambios culturales. Otro punto sometido a estudio concierne a la puesta en marcha de la Recomendación de la Unesco y de la OIT sobre la condición del personal docente.

Por su parte, el director general de la Unesco presentará un informe de las actividades de la Organización durante el año 1968, período decisivo en algunas de las perspectivas abiertas para cooperar con los Estados Miembros en el examen de la crisis universitaria y de los problemas de la juventud. Una encuesta efectuada permite apreciar que la revuelta de los estudiantes afectó a 56 países del mundo entero y la extensión de ese fenómeno obliga a un análisis cuidadoso de sus términos.

En relación con los problemas del magisterio, el Consejo Ejecutivo recibirá un primer informe del Comité conjunto OIT-Unesco, que da las primeras normas para la aplicación efectiva de dicha Recomendación internacional. Se trata de un organismo compuesto de expertos independientes encargado de reunir los elementos de información más amplios relativos a la legislación nacional: formación de maestros, derechos y deberes, condiciones de empleo y de trabajo, así como las medidas adoptadas para remediar la escasez de profesorado.

Forma en cierto sentido un complemento de lo anterior el punto titulado «1970, año internacional de la educación», de acuerdo con las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas y de la Unesco. Quiere Maheu que esa expresión no se confunda con un simple esfuerzo de propaganda, sino que abra el camino a medidas prácticas, en el nivel nacional, en favor del aumento de los recursos destinados a la en-

señanza, sin lo cual no es posible extenderla a todos los ciudadanos en igualdad de oportunidades, ni de mejorar su calidad y rendimientos. También debe dar lugar esa efemérides a que todos comprendan mejor el papel de la educación en el logro de niveles más altos de desarrollo.

De las deliberaciones del Consejo saldrán decisiones adecuadas para la preparación de la Conferencia de Ministros europeos de ciencia y tecnología; sus consecuencias repercutirán en el mundo entero; otra reunión importante a decidir es la de expertos gubernamentales sobre arreglos internacionales en materia de comunicaciones espaciales.

1969-1970: PLAN GENERAL PARA LA MEJORA DE LA EDUCACION

La Unesco ha enviado a los 122 Estados Miembros el Proyecto de Programa y Presupuesto para el bienio 1969-1970, para que los gobiernos puedan formular sus observaciones antes del 30 de julio próximo. En efecto, dicho documento será presentado a la Conferencia General del mes de octubre.

En las nuevas orientaciones se ha tratado de integrar al máximo las actividades de la Unesco con las de otros organismos internacionales que en el momento actual dedican recursos muy cuantiosos al mejoramiento de la educación y de la ciencia. Entre éstos se encuentra el Banco Mundial de Reconstrucción y Fomento que en 1966 y 1967 concedió préstamos para la enseñanza secundaria y las escuelas del Magisterio por valor de cerca de 77 millones de dólares; la Unicef, que asignó créditos en el mismo período por 13 millones de dólares; el programa de las Naciones Unidas para el desarrollo, cuyas aportaciones en 1967 y 1968 pueden cifrarse en cerca de otros 60 millones de dólares.

De acuerdo con las instrucciones recibidas de la Conferencia anterior, se percibe el deseo de contribuir al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, mediante la modernización de los conocimientos impartidos en la escuela y dando mayor agilidad a los sistemas para que los jóvenes puedan acceder a los distintos grados de la enseñanza profesional.

La ciencia y la educación reciben consagración en cuanto a su valor para el desenvolvimiento de los recursos humanos en general, pero en el nuevo ejercicio la Unesco pretende prestar una gran importancia a los factores humanos y sociológicos de las zonas rurales. La preparación de técnicos de alto nivel y la formación de especialistas de categorías intermedias—una de las fallas más visibles de la situación presente en los países en vías de desarrollo—darán motivo a programas de colaboración entre la Unesco, la Fao, la Oit y el Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas.

NUEVO PROYECTO DE REFORMA UNIVERSITARIA EN ITALIA

Ha nacido un nuevo proyecto de ley para la reforma universitaria en Italia.

El proyecto de reforma universitaria de Sullo, entregado para su estudio al Consejo Superior de la Instrucción Pública y la Conferencia de Rectores de las Universidades Italianas (ahora reunida en Roma) para su debate, es un hábil compendio del proyecto de su antecesor, que quedó en agua de borrajas tras dos años de recorrido parlamentario. Y al propio tiempo, una astuta apropiación de algunas iniciativas de los otros muchos proyectos que durante todo este tiempo han elaborado partidos, asociaciones y grupos. Pero, con todo, encierra una gran novedad, que revela el inteligente pragmatismo de Sullo: el proyecto ha sido elaborado sobre un criterio de fondo de «reforma permanente» o «reforma abierta». Sullo, en definitiva, huye de un texto legal imponente, preocupado por preverlo todo, hasta en sus más mínimos detalles. Ha comprendido que el estado de evolución científico-tecnológica de nuestra civilización no permite condenar a una prematura esclerosis cualquier sistemática, incluso la del Estado, que busque regirse mediante constituciones cerradas. Es indispensable dejar un ancho espacio abierto a una dinámica adecuación de las estructuras institucionales a las rápidas situaciones de cambio que se producen en el mundo actual. Si es cierto que la civilización tecnológica exige de los individuos, desde el simple obrero al más exquisito profesional, un esfuerzo de «formación permanen-

te», ¿por qué no ha de ser también la reforma universitaria una «reforma abierta»? La incógnita política consiste ahora en saber si un sistema como el italiano, cerrado a cal y canto en una rígida y escuálida definición de democracia antifascista, es capaz de digerir una primera y válida experiencia de «reforma permanente».

Montado sobre una idea básica de dinamismo, de capacidad de adecuación a las nuevas situaciones que puedan crearse, el proyecto reformista de Sullo es de una lógica y sorprendente brevedad: apenas cuatro columnas de un periódico de gran formato. No creo que más de dos páginas de nuestro *Boletín Oficial del Estado*. Una brevedad legislativa verdaderamente consoladora: veinticuatro artículos tan sólo.

El posibilismo dinámico de la reforma Sullo se articula fundamentalmente sobre dos bisagras: el Consejo Nacional Universitario y los órganos de gobierno de cada una de las Universidades. Uno y otros tendrán un cierto margen legal para introducir mejoras, adecuaciones e innovaciones en el sistema docente.

Los otros aspectos esenciales de la reforma son los siguientes: articulación de la estructura universitaria en Facultades y departamentos, establecimiento de dos tipos de titulación (licenciatura y doctorado de investigación), representación de todos los componentes de la comunidad universitaria en los órganos de gobierno de las Universidades, dedicación plena de los profesores a la enseñanza y excedencia especial para aquellos que sean «investidos de encomiendas ajenas a la Universidad, especialmente comprometidas». Esta última previsión ha sido establecida pensando en los muchos profesores que pululan por la existencia política italiana: si la memoria no me falla, son 172 los docentes que ocupan escaños parlamentarios en la actual Legislatura, y por categorías profesionales, son asimismo mayoría los profesores en los últimos Gobiernos. Lo han sido también una buena parte de los presidentes de Gobierno.

Al proyecto Sullo le resta mucho camino por recorrer. Incluso no sería demasiado aventurado sospechar que puede pasar a convertirse, como tantos otros, en inerte pieza de archivo. Pienso, sin embargo, que es un saludable desafío imaginativo a tanta rancia retórica como caracteriza hoy a la política italiana. Y que si pereciera sin gloria, como sus antecesores, el proyecto Sullo no dejará de influir en la clase política profesional que monopoliza la vida pública italiana, abriendo una ventana de luz de saludable inquietud en la estrechez dogmática de tantos cerebros, tan disciplina-

dos a las órdenes de las secretarías de los partidos.

El proyecto Sullo podrá tener, sin duda, no pocos defectos técnicos, pero lo importante es que es un proyecto abierto a una viva dinámica perfecta, en el seno de la propia Universidad y al margen teóricamente del malabarismo legislativo de los partidos.

DOS PROBLEMAS HISPANOAMERICANOS EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Las medidas propuestas por especialistas latinoamericanos participantes en el Seminario celebrado en Quito del 16 al 21 de diciembre pasado, en relación con el desarrollo de la educación media continental, se concentran fundamentalmente en dos cuestiones capitales: la estructura de la enseñanza y la formación del profesorado.

El mayor acierto de los educadores latinoamericanos reunidos en Quito ha sido el de enfocar sus problemas particulares en el marco de las condiciones generales de la educación mundial. Por eso, con razón insisten en la necesidad de la reforma de las estructuras de la educación, porque sin ello, sin una mejor organización de programas, métodos y medios didácticos, toda mejora de la enseñanza quedará desbordada ante la avalancha de acontecimientos que se impondrán sin remisión. La historia de los países más adelantados en los últimos diez años consiste en haber tratado de reformar la enseñanza media, por tentativas esporádicas que han quedado avasalladas ante la llegada de contingentes extraordinarios de alumnos, por la renovación de los conocimientos científicos y técnicos y por el descubrimiento de medios originales de educación.

En América Latina, el alejamiento entre la enseñanza secundaria y la realidad economicosocial de los países, suscita y suscitará tales dudas y vacilaciones, que no hay que extrañarse del número de abandonos y de fracasos escolares. Por eso y debido a una instrucción media deficiente, las escuelas técnicas y las Universidades se ven obligadas a volver a enseñar a sus estudiantes las nociones científicas de base, las lenguas vivas, sin contar que un gran número de personas reciben una educación totalmente inútil.

Entre 1965 y 1970, los efectivos de la enseñanza media latinoamericana está aumentando, según cálculos de los expertos, a razón de 10 por 100 al año, lo que equivale a pasar de los 6.377.000 alumnos actuales a algo más de 11.500.000. De ahí que sea imprescindible señalar la responsabilidad de las autoridades, de los pa-

dres de familia y de la sociedad entera hacia la educación y la profesión docente; pero no es menos evidente que los grandes objetivos de la educación secundaria sólo se lograrán en la medida en que el Magisterio mismo tenga conciencia de su deber.

Para favorecer las vocaciones, en una época en que el profesor ha de recurrir al empleo de los medios audiovisuales, de los laboratorios para la enseñanza de las lenguas vivas y ha de iniciarse a la matemática moderna y a la física, el reclutamiento de personal docente no es asunto simplemente económico, sino sobre todo de satisfacción intelectual para quienes adoptan el profesorado.

LA FORMACION PROFESIONAL Y LA ENSEÑANZA PROGRAMADA, EXPERIENCIAS POSITIVAS

Desde 1955, la enseñanza programada que había sido concebida como una técnica de elaboración de documentos para la enseñanza y la dirección de los estudios, va cediendo el lugar a una concepción mucho más amplia, gracias a la contribución de la pedagogía misma, la matemática, la lógica, las máquinas de cálculo y las teorías de la información y de la gestión. Por ello se ha considerado oportuno establecer un balance de los resultados conseguidos y la impresión general es optimista, observándose una influencia notable de la enseñanza programada en las nuevas teorías sobre la educación en general.

Especialistas eminentes de 20 países han celebrado en Varna (Bulgaria), un importante coloquio, organizado por la Unesco, para confrontar sus respectivas experiencias en los países altamente industrializados, conviniendo en que sería indispensable profundizar cuanto antes el estudio de los problemas capitales sobre adquisición y comunicación de conocimientos.

Del contraste entre los resultados de la enseñanza tradicional y de la enseñanza programada, parece resultar que hasta ahora nos habíamos conformado con juicios someros, a veces pesimistas y a veces optimistas, en relación con el avance de la psicopedagogía. La enseñanza programada advierte que todavía no se conocen con exactitud las razones de la motivación del alumno, las condiciones del desarrollo mental y de la formación de aptitudes, ni la forma más práctica de enseñar al alumno a aprender por su cuenta. El empleo de las compu-

tadoras plantea los problemas más complejos sobre la adaptación de la enseñanza programada a las exigencias individuales de cada alumno.

El coloquio ha hecho observar que los primeros tipos de enseñanza programada no podían dar los resultados previstos por sus partidarios y que el paso de los métodos tradicionales a la enseñanza programada, no puede realizarse sin una preparación suficiente en la estructura misma de la educación, en los métodos de enseñanza y en la organización del trabajo en clase. La máxima eficacia se obtiene cuando se precisan los límites del resultado a conseguir y se construyen modelos de enseñanza ágiles y diversos. En la formación profesional, por ejemplo, en la Gran Bretaña se han advertido excelentes resultados, gracias a que una crítica constructiva implacable permitió adaptar este tipo de instrucción a las condiciones de cada alumno.

Recomiendan los expertos el examen detenido de las bases psicológicas, de los materiales empleados y el cuidado mayor en el desarrollo mental de los alumnos, considerado como un proceso de formación, viniendo a ser así bajo ese concepto, la enseñanza programada, una etapa ulterior en el adelanto de la educación en general.

Las computadoras exigen información precisa de las relaciones del alumno y de los modos de instrucción que van a ser aplicados. El papel del educador se aproxima así al del médico, cuando tiene en cuenta las necesidades de la persona, más que el conjunto de estrategias particulares. La enseñanza programada descubre un gran número de problemas nuevos, cuya solución exigirá un trabajo cuidadoso de los especialistas, durante los próximos años.

PERSPECTIVAS 1969-1979 DE LA EDUCACION EN GRECIA

Los efectivos escolares totales permanecerán aproximadamente iguales en la enseñanza primaria, entre 1969 y 1979, mientras que el número anual de diplomados primarios aumentará en más del 5 por 100, porcentaje que traducirá la mejora prevista en la tasa de continuación. Otra tendencia significativa es la disminución progresiva del número de niños que entrarán en la escuela antes o después de los seis años de edad. Se estima que en 1979 los que entrarán a la edad exigida por la ley representarán alrededor del 98,5 por 100 del grupo de niños de seis años, lo que, unido a las tasas previstas de continuación, deberá

entrañar la casi completa eliminación del analfabetismo. Según las previsiones, los efectivos escolares aumentarán más rápidamente en las escuelas primarias privadas que en las públicas, debiéndose esta tendencia, en gran parte, al incremento de la población y de la renta en las zonas urbanas. Los efectivos escolarizados previstos en las escuelas privadas representarán, en 1979, el 9 por 100 del total contra el 6,8 por 100 en 1961.

El aumento del nivel de vida, el desplazamiento de la población rural hacia los centros urbanos, fundamentalmente hacia Atenas, y la modificación de la estructura profesional de la población, son factores que determinarán un fuerte aumento del alumnado de la escuela secundaria. Se prevé que la proporción de diplomados de enseñanza primaria que entrarán en los establecimientos de enseñanza secundaria general pasará del 48 por 100 en 1961 a un 72 por 100 en 1974, y a un 90 por 100 en 1979. Teniendo en cuenta estas cifras, se prevé que en el tercer curso de los «gimnasios» el número de alumnos pasará de 50.000 en 1961 a 60.000 en 1974 y a 95.000 en 1979. Por consiguiente, dado el esfuerzo que se realizará por reducir al máximo el número de abandonos, se pueden calcular en 50.000 en 1974, los alumnos de cuarto curso de «gimnasio», de los que un 80 por 100 terminarán sus estudios secundarios.

Para responder a las exigencias del desarrollo económico, el número de los alumnos de las escuelas técnicas secundarias habrá de pasar de los 8.790 en 1961 a 15.600 en 1974. Los de las escuelas técnicas elementales, de 23.891 a 56.300, y los de las escuelas profesionales de nivel medio y elemental, de 9.700 en 1961 a 14.500 en 1974.

En cuanto a la enseñanza superior, las facultades técnicas, que en 1961 sólo contaban 2.200 estudiantes, habrán de pasar a 5.300 en 1974; las de ciencias pasarán de 2.856 a 4.400; las de medicina, de 4.075 a 7.300; las de ciencias sociales, de 12.100 a 18.000; las de letras, de 3.302 a 5.200, y, finalmente, las escuelas de Magisterio pasarán de sus 2.477 alumnos en 1961 a 3.400 en 1974. Estos aumentos son inexcusablemente necesarios si se quiere alcanzar el número preciso de graduados superiores para 1974.

ACERCAMIENTO GENERAL DE LOS ESTUDIOS DE INGENIERIA A LA UNIVERSIDAD

El presidente de la Conferencia Internacional sobre tendencias de la enseñanza y formación de ingenieros, profesor Philippe Olmer,

de la Facultad de Ciencias de París, destacó en la sesión de clausura de dicho certamen, celebrado en París del 9 al 13 de diciembre de 1968, la importancia de las recomendaciones aprobadas por los 350 profesionales venidos de 64 países. «En el mundo de hoy la juventud y la opinión pública desconocen el papel del ingeniero, que ha quedado oscurecido por los éxitos espectaculares de la física atómica y de la economía internacional. Sin embargo, el ingeniero es el artífice del progreso industrial y del progreso social.»

Para atender a las necesidades del desarrollo, el número de ingenieros se ha multiplicado varias veces en el curso de los últimos años, pero ello no obsta para que los profesionales, si quieren alcanzar el lugar que les corresponde en la vida social, deban perfeccionar su instrucción y su preparación. Además, el ingeniero necesita personal dependiente, perfectamente capacitado. «Un ingeniero aislado no puede llevar a cabo demasiadas cosas. Además, tiene que seguir cursos constantes para la puesta al día de sus conocimientos. Tal es la regla del progreso económico, social e industrial del mundo.»

Entre las resoluciones aprobadas por unanimidad por esta Conferencia figuran las relacionadas con los tres períodos de la formación del ingeniero: el primer período, académico, supone una formación técnica, pero ante todo una preparación científica de base en el campo de la física, la química y las matemáticas; el segundo período informa al estudiante de la manera cómo se debe llevar a cabo el ejercicio de su misión; la formación definitiva es la que comprende incluso la dirección económica de las empresas.

Varias causas han contribuido al aislamiento de los ingenieros, y una de ellas ha sido la separación entre las Escuelas superiores técnicas y las Facultades universitarias. En adelante, las escuelas de ingenieros deberían estar en correspondencia íntima con la Universidad y con la Industria. «El ingeniero—según Philippe Olmer—puede ser una fuerza extraordinaria en el desarrollo nacional y en la apertura de nuevas oportunidades. Para ello la formación tradicional científica y técnica deberá ir reforzada con la teoría de los sistemas y la práctica industrial.»

Señalan también las recomendaciones la importancia de los medios audiovisuales y, en especial, de la televisión en circuito cerrado como complemento de los cursos magistrales, sistema que permitiría el trabajo en grupos reducidos de alumnos y dentro de una labor homogénea. La enseñanza programada ofrece también magníficas perspectivas, pero exige del profesor un ex-

traordinario trabajo de investigación y de preparación: una lección de enseñanza programada de una hora, requiere cuando menos cien horas de preparación del profesor.

Si los países industrializados deben cooperar a la formación de ingenieros para los países en vías de desarrollo, la primera condición del éxito será que los solicitantes precisen bien el género de trabajo que desempeñarán después, para evitar la inadaptación.

GRAN BRETAÑA 1972: ENSEÑANZA OBLIGATORIA HASTA LOS DIECISEIS AÑOS

«Para 1972 será obligatorio que todos los alumnos permanezcan en la escuela hasta cumplidos los dieciséis años», ha declarado Edward Short, ministro de Educación y Ciencia.

Hace un año, a raíz de la devaluación de la libra, una de las primeras restricciones fue aplazar el proyecto «Escuela hasta los dieciséis» (suponía un ahorro de 200.000 millones de pesetas), prometida por el Gobierno laborista para 1970.

Edward Short, que además es maestro, no oculta su satisfacción al anunciar la noticia. «En cambio —dijo—, no se pondrán en marcha nuevas universidades durante los próximos diez años.»

La enseñanza escolar está dividida en «primaria» —de cinco a once años— y «secundaria», hasta los quince. La primera etapa suele realizarse en escuelas mixtas; no sucede lo mismo con la segunda, excepción hecha de Escocia.

Cuando el alumno abandona la escuela secundaria recibe un certificado (CSE) equivalente a nuestro Bachillerato elemental. Los nueve millones de escolares se alojan en 38.550 centros de enseñanza gratuita. Naturalmente, funcionan colegios «de pago», a los que asisten 450.000 alumnos; la actual administración laborista —sometida a fortísimas presiones— se ha visto obligada a renunciar por ahora a aplicarles el rasero socializador «integración».

Por lo demás, no existen libros de texto, ni siquiera un plan rígido a escala nacional: los maestros tienen ancha libertad para ensayos y correcciones, según los nuevos métodos audiovisuales.

(Un tema que preocupa es la formación de los maestros; hasta ahora el título exige tres años de estudio, aunque quienes proceden de la Universidad pueden obtenerlo en ocho meses.) En Inglaterra trabajan 378.500 maestros; las plazas se adjudican pre-

vio «coloquio»; una conversación del aspirante con el Comité local de Educación.

La enseñanza escolar fue extendida un año, hasta los quince, en 1947, por una Administración —laborista, de Attlee.

El estudio-proyecto de «hasta los dieciséis» es acabado y completo. A partir de 1970 el Gobierno invertirá esos 200.000 millones de pesetas en 310 nuevos centros escolares (900 alumnos cada uno) y 15.000 maestros. Aunque está calculado que para 1979 sobrarán maestros, lo cierto es que existe ahora un grave déficit de ellos —40.000—, agravado por la «fuga de cerebros»: las tentadoras ofertas de Australia y Canadá.

Durante los últimos diez años fue el turno de la Universidad: en 1958 funcionaban 22 Universidades (98.000 alumnos); en 1968 esa cifra se ha duplicado: 43 Universidades para una población estudiantil ligeramente superior a los 200.000. (La última Universidad fue inaugurada el pasado otoño, en Ulster, Irlanda del Norte)

Todas las Universidades están subvencionadas por el Estado, aunque funcionan como instituciones autónomas que eligen profesores y alumnos (el 90 por 100 de éstos disfruta de becas) y entregan sus propios títulos después de tres años de estudios, a excepción de Medicina y Veterinaria (cinco años). Y la relación profesor-alumno es asombrosa.

Aunque no se abran nuevas Universidades, si será preciso revisar sus métodos y programas. Los «clientes» de la Universidad —sobre todo, la industria— no parecen muy conformes con la «mercancía» que se les sirve: quieren graduados mejor preparados; tarde o temprano va a ser preciso romper esquemas y abrir más aún el abanico de posibilidades de especializaciones, a tenor de la demanda.

FORMACION DE PROFESORES DE PRIMARIA Y MEDIA

El texto del informe final de la Unesco, elaborado por un grupo internacional de expertos sobre la formación de profesores de enseñanza primaria y secundaria, subraya la necesidad de que dicha formación se opere de acuerdo con los cambios sociales, pues la escuela ha de cumplir esa misión de adaptación de los alumnos y ese fin no será alcanzado sin un Magisterio idóneo.

Tanto los países desarrollados como los que se encuentran en la fase de desenvolvimiento han de resolver problemas muy graves. Por ello, la Unesco, en los últimos años ha enviado 50 misiones a los

Estados Miembros para que aconsejen en las técnicas y métodos de perfeccionamiento del Magisterio en ejercicio. Corolario de esa mayor elevación en los estudios es, sin duda, la aplicación de las recomendaciones de la Unesco y de la Organización Internacional del Trabajo sobre la consideración moral, social y económica de que debe disfrutar el profesorado.

El ideal de que todos los profesores, de primaria o de secundaria, reciban una formación de nivel universitario está lejos de verse convertido en realidad, pero los expertos han insistido en que tal propósito ha de ser tenido en cuenta, incluso en el marco de medidas nacionales a corto plazo.

En la formación de maestro de primaria y de media la reforma recomendada con mayor urgencia es la de terminar con el aislamiento de las escuelas normales y de los institutos pedagógicos. Los sistemas de formación han de gozar de un carácter abierto, en comunicación con otras especialidades para poder elevar el prestigio de la docencia. En el caso del profesorado de enseñanza media, los estudios de tipo clásico y de formación cultural deben ser trazados bajo los mismos programas de otras facultades y esa formación ha de ser interdisciplinaria; no estar exclusivamente confiada a pedagogos en las ramas particulares de la filosofía, sociología y psicología.

Aparece también el maestro en esas recomendaciones como el animador de la vida colectiva, capaz de penetrarse de la idea de que entre las necesidades del niño y las de la sociedad existe una correlación fundamental. Pretender despertar el interés y la curiosidad de los niños respecto al mundo, ayudarles a interpretar sus experiencias es colocarlos en condiciones de llevar una existencia satisfactoria y prepararles a participar en el progreso de la comunidad en que han de vivir.

Otra de las cláusulas propugna la realización de investigaciones durante la formación del Magisterio. Una de las principales deficiencias de la escuela reside en el abandono de los estudios antes de su término y el entendimiento de los fracasos debe ser la constante preocupación del maestro.

FILIPINAS: LOS ESTUDIANTES EN EL DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES LOCALES

La Unión Nacional de Estudiantes de Filipinas y la Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE) organizaron durante el presente

año un seminario nacional sobre «el papel de los estudiantes en el desarrollo de las comunidades locales», en el que participaron unos 150 estudiantes de todo el país. Hubo acuerdo unánime sobre la necesidad de organizar proyectos tales como la creación de cooperativas, el desarrollo de la educación de adultos y el trabajo a domicilio.

El Seminario aprobó el siguiente modelo de acción: 1.º Estudio y comprensión de los problemas de las comunidades. 2.º Concesión de las subvenciones, mano de obra y ayuda material necesaria. 3.º Programas intensivos de formación de voluntarios. 4.º Métodos de trabajo que tengan en cuenta que el fin esencial del desarrollo de las comunidades es el estímulo del esfuerzo personal y la explotación de recursos no utilizados. 5.º Un sistema metódico, a fin de lograr la máxima utilización de los resultados. Además, se decidió organizar un campo de trabajo en el que se discutirán y tratará de mejorar las instalaciones sanitarias.

VIAJES AL EXTRANJERO PARA LA JUVENTUD DEL MUNDO

Conforme a la declaración hecha por el director general de la Unesco, señor René Maheu, ante el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas en julio pasado, la Organización desea ampliar sus esfuerzos con el fin de abrir horizontes más amplios a la juventud para que pueda participar en la renovación de la vida cultural, en la lucha contra la miseria, la injusticia y la ignorancia. Uno de los medios más eficaces ha sido siempre el intercambio de personas para traer a la mente juvenil los problemas que plantea la vida nacional e internacional.

En tal sentido, la Unesco ha dado instrucciones a las comisiones nacionales y todas ellas, en los 122 Estados Miembros, recibirán una documentación adecuada sobre las vacaciones con fines educativos y viajes al extranjero, los empleos, cursillos de formación y puestos de enseñanza en los distintos países, la lista de los organismos internacionales que se ocupan de intercambios y relaciones internacionales y el repertorio de los servicios de información y de orientación en cada país para cursar estudios en el extranjero.

La Secretaría se hallaba en la imposibilidad de contestar a los miles de cartas que le llegaban de los jóvenes del mundo entero y por eso la Unesco ha pedido a las comisiones nacionales que se ocupen de distribuir gratuitamente estos repertorios para que todos los jóvenes, sin excepción, puedan

conocer la forma de conseguir becas u otras facilidades de formación.

Desde que la Unesco inició su labor en favor de la extensión de los intercambios internacionales, el movimiento se ha propagado mucho, y actualmente 295 organizaciones internacionales y 4.750 instituciones nacionales intervienen en este tipo de iniciativas. Las becas aumentan sin cesar y su número fue de 200.000 en 1967. Los últimos sondeos de la Unesco prueban que en los pasados meses, en 60 países, varios millones de jóvenes han disfrutado de vacaciones en el extranjero, cursillos, campos de trabajo y albergues, gracias muchas veces a las ventajas facilitadas por 600 organizaciones de tipo nacional.

LAS MAQUINAS DE ENSEÑAR Y EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

Durante los últimos veinte años los profesores y los especialistas de los medios de información se han ignorado recíprocamente. Esa separación tiende a desaparecer de manera definitiva y con el fin de ir preparando las etapas de una cooperación indispensable, la Unesco ha reunido a quince expertos designados entre las instituciones más características de la investigación psicológica y pedagógica de India, Marruecos, Estados Unidos, Suecia, Bélgica, Alemania, Francia, Reino Unido, Chile, Canadá y Polonia.

Las primeras conclusiones establecidas en los debates han servido para denunciar el mito, que todavía impera en la mayoría de los establecimientos de enseñanza, sobre la relación entre el alumno y el profesor. Muchos piensan que sin ella no hay educación posible. El profesor G. Mialaret, director del Laboratorio de Psicopedagogía de la Universidad de Caen (Francia), ha dicho a ese respecto: «mis escritos de hace varios lustros reflejan esa posición tradicional, mas hoy en día existe una relación entre el alumno y el resto del mundo, y los medios de información constituyen un elemento capital en la formación mental de los jóvenes y adolescentes».

De ahí se deduce, con arreglo a las experiencias efectuadas, que cada alumno constituye un caso particular. Muchos anormales aprenden mejor con las máquinas de enseñar; los hay que se encuentran a su gusto frente al maestro, pero también existen quienes estudian mejor en grupo y quienes pueden progresar mejor con los nuevos aparatos electrónicos.

Por ahora la gran dificultad de los pedagogos, dificultad que será

vencida en breve, reside en que los nuevos medios fueron creados con fines de información de las masas, sin tener en cuenta los requisitos pedagógicos y psicológicos de la enseñanza. De ahí se deduce que la tecnología no puede ser la panacea que resuelve todas las dificultades. Habrá que proceder a un análisis riguroso y científico de los distintos elementos puestos hoy al servicio de la enseñanza, mas no cabe duda de que los medios audiovisuales, la enseñanza programada y los computadores electrónicos pueden hacer progresar la educación. Por de pronto han dado lugar a un debate muy importante entre los expertos sobre la mejor forma de presentación de las distintas asignaturas. Hasta ahora se había sostenido que la mejor manera de llevarlas a la mente del educando era la forma lógica, cosa hoy puesta en tela de juicio por los nuevos procesos de aprendizaje de los que resulta la ventaja para muchos alumnos de una presentación psicológica.

PERSPECTIVAS DE LA ENSEÑANZA PROGRAMADA

Este sistema ha sido la auténtica bomba en los nuevos métodos, llegando a depositarse una enorme confianza en su eficacia, particularmente en países de precisa reforma educativa.

La instrucción programada todavía se encuentra en trance de evolución, y sus resultados más positivos se consiguen asociándola a las máquinas de enseñanza, de las cuales existen modelos muy perfeccionados y de poco costo.

El problema más importante en los países de desarrollo medio es la ausencia de especialistas capaces de elaborar buenos programas y la falta de coordinación necesaria para constituir equipos que dominen todas las etapas de esta clase de instrucción. La evaluación de los programas, test de prueba y selección de las materias es un largo camino a recorrer en nuestro país, para lo cual habrá de disponerse de los medios adecuados y de los incentivos necesarios para atraer el interés en la especialización de estas materias. Tampoco puede perderse de vista el extraordinario costo que supone la elaboración de un buen programa en el tiempo necesario para confeccionarlo y ensayarlo, junto al estudio de sus posibilidades de aplicación. La elección del método adecuado es también otro problema importante, aunque dadas las especiales características de nuestro pueblo estimamos las instrucciones programadas en línea como la más idónea.

Es importante conocer las nuevas tendencias sobre los trabajos

de los laboratorios de instrucción programada, según los cuales puede producirse cada centro su propio material programado y realizar estudios sobre los rendimientos de cada programa. De todas formas existen muchas casas editoriales cuyos desmesurados objetivos comerciales no están en consonancia con la calidad del material que ofrecen.

El Instituto de Investigaciones Pedagógicas, en colaboración con la Unesco, ha realizado trabajos sobre este tipo de instrucción publicando diverso material sobre Matemáticas por instrucción programada y ensayándolo en alumnos por correspondencia. Según la encuesta final resulta que el 98 por 100 de los participantes de este curso deseaba que todos sus estudios se desarrollaran por este método y el 85,7 por 100 declara que lo aprendido le había resultado tan fácil que se encontraba en condiciones de transmitir este conocimiento a los demás.

MAESTROS PARA LA ESCUELA DE MAÑANA

La Unesco ha publicado en español la monografía del profesor Jean Thomas, inspector general de Enseñanza de Francia, titulada *Maestros para la escuela de mañana*.

Tiene la monografía noventa páginas destinadas a explicar la evolución de los métodos de enseñanza, la función del personal docente, la dificultad de un reclutamiento adecuado de ese personal y los principios de la recomendación internacional sobre la situación moral y material del cuerpo docente. Todo se halla en tela de juicio desde los programas al carácter de los exámenes y los padres de familia a veces comienzan a dudar de la utilidad de la instrucción. Para reconfortar el espíritu de vacilación de muchos, la Unesco pone en manos de la opinión pública este estudio. ¿Cuá-

les son las causas reales de la situación?

Con el ritmo de crecimiento demográfico y el progreso científico y tecnológico, los efectivos de alumnos y estudiantes se han multiplicado por tres y por cuatro en muy breve espacio de tiempo y si la educación se hallaba equipada para formar minorías dirigentes y hacer frente a las exigencias de la instrucción de hace veinte años, hoy en día hasta las estructuras sociales se hallan sacudidas y los cuadros administrativos, capaces de mantener al país en la línea del progreso, requieren una preparación muy distinta. En el mundo entero las cuestiones que se formulan son más o menos las siguientes: ¿Puede la enseñanza impulsar la economía? ¿Los conocimientos adquiridos deben ser tomados como definitivos, o sería mejor desarrollar en el individuo el afán de progresar por cuenta propia en sus estudios? Los hombres de Estado, los economistas, los sociólogos y la opinión pública se interesan cada vez más por la educación y cada vez se le exigen mayores rendimientos.

BIBLIOTECAS ESCOLARES EN AMERICA CENTRAL

La reunión de expertos sobre el desarrollo de las bibliotecas escolares en América Central, celebrada en la Antigua Guatemala del 29 de julio al 2 de agosto pasados, ha puesto sobre el tapete el urgente problema de la falta de bibliotecas y de libros al alcance de los alumnos de primera y segunda enseñanza. Resulta paradójica la existencia de estos casos, en un mundo en el que se ha operado la revolución del libro, es decir, la producción por año de más de 5.000 millones de volúmenes y en que los medios técnicos aseguran al impreso la máxima circulación.

Expertos de los cinco países centroamericanos y de Panamá y observadores de la Odeca, la OEA, el Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá, las Na-

ciones Unidas y los representantes de la Unesco, han podido comprobar la profundidad de este mal. Fuera de algunos casos aislados en Panamá y Honduras, la regla general consiste en que pocas o ninguna escuela de enseñanza primaria disponga de libros para sus alumnos y el resultado es, según los sondeos efectuados por los expertos en ciertos grupos de Nicaragua, Venezuela y Colombia, que los alumnos, durante su presencia en las aulas y por prolongada que ésta sea, no adquieren el hábito de la lectura. De 62 casos, de muchachos que rebasaron el cuarto grado de la primaria, sólo 10 leen de una manera eficaz, comprendiendo lo que leen y en condiciones de obtener de la lectura una enseñanza y un perfeccionamiento de la cultura.

La mayoría de esos buenos lectores se encuentra en los núcleos urbanos, pero rara vez en las zonas rurales donde la escuela opera con medios más limitados y sin un libro por cada alumno. No es de extrañar entonces que el analfabetismo por desuso continúe produciendo estragos en el ámbito cultural de muchos países de América Latina. «La mayoría de los que llevan más de cinco años fuera de la clase, no se ha encontrado ante la necesidad de utilizar un libro. Más de la mitad de los consultados no fue nunca a ninguna biblioteca y el 35 por 100 no ha dispuesto nunca de un solo ejemplar.»

Con razón los expertos reunidos en Guatemala han podido subrayar el contraste entre el esfuerzo para aumentar el número de clases y de maestros, que se traduce en un incremento de 1.689.000 alumnos en 1964 a 2.199.000 alumnos en 1968, con la poca atención que se destina a la organización de servicios de bibliotecas escolares. El cálculo de los expertos cifra en tres millones y medio de dólares la suma necesaria para que en 1972 la cuarta parte de los niños de las escuelas de Centroamérica y Panamá puedan recibir ese libro que tanto necesitan.

4.5 Crónica legislativa

COMERCIO DE OBRAS DE ARTE

La reglamentación del comercio de muebles y objetos de interés artístico, arqueológico o histórico que constituyen el tesoro de la nación ha venido siendo, desde la ley de 13 de mayo de 1933, materia de disposiciones de alto rango, tendentes a evitar la clandestinidad de las transacciones.

El decreto de 12 de junio de 1953, que constituye actualmente el reglamento fundamental sobre comercio de Obras de Arte, ha sido modificado recientemente en sus artículos 1.º y 2.º por otro de 6 de febrero de 1969 (*BOE* del 17), que se propone que las transmisiones de que se trata sean llevadas a cabo siempre, de tal modo que los organismos oficiales a los que se halla encomendada la conservación del Patrimonio Artístico Nacional tengan conocimientos de ellas y puedan, en su caso, adoptar las resoluciones convenientes a la conservación del Patrimonio.

A este fin, dispone el decreto que las antigüedades y objetos de arte podrán ser libremente objeto de venta, donación o permuta dentro del territorio nacional, pero cuando su precio sea igual o superior a 50.000 pesetas, deberán los vendedores o cedentes dar cuenta a la Dirección General de Bellas Artes. Si el precio fuese inferior a 50.000 pesetas, la notificación deberá hacerse al director del Museo Arqueológico o de Bellas Artes determinado al efecto en cada provincia por el Ministerio de Educación y Ciencia. Efectuada la notificación, el Estado goza de un plazo de treinta días para ejercitar el derecho de tanteo sobre la obra de arte objeto de la transmisión, previo informe de la Junta de Calificación, Valoración y Exportación de Obras de Importancia Histórica o Artística. El decreto otorga también al Estado un plazo de seis meses para (cuando se trate de transmisiones ya efectuadas) ejercitar un derecho de retracto.

COLEGIOS UNIVERSITARIOS ADSCRITOS

El decreto 452/1962, de 27 de marzo (*BOE* del 17), regula este nuevo género de centros docentes para la enseñanza superior.

Se trata, ciertamente, de una novedad no absoluta, puesto que existe ya una experiencia en cuanto a la actividad de centros de esta naturaleza, pero de lo que se trata con el decreto es de ofrecer debidas garantías académicas, superar las insuficiencias de la reglamentación que actualmente les afecta, estimulando al mismo tiempo la colaboración de la sociedad en la obra de la enseñanza superior mediante una ordenación amplia y sistemática de las posibilidades que se brindan a las personas y entidades sociales para la creación de esta clase de centros.

Los colegios universitarios adscritos tendrán como misión el desarrollo de enseñanzas de nivel superior (cursos selectivos y de estudios comunes y, cuando el número de alumnos lo justifique y las titulaciones del profesorado, los edificios, las instalaciones y la dotación instrumental lo aconsejen, podrá autorizarse también el establecimiento de cursos superiores de Facultades), así como, eventualmente, la enseñanza profesional y el establecimiento de Colegios Mayores. Dentro del núcleo de enseñanzas que cultiven los colegios universitarios habrá de dedicarse atención especial a la investigación.

El reconocimiento de un colegio universitario adscrito se hará por decreto, a propuesta del ministro de Educación y Ciencia. En el decreto de reconocimiento se determinarán la Universidad a la que el colegio se adscribe, las enseñanzas de Facultad y, en su caso, las de preparación profesional que hayan de cultivarse, y se aprobarán los Estatutos por los que el centro haya de gobernarse.

En cuanto a planes de estudio, el régimen será el mismo, establecido para las Facultades correspondientes. Con carácter voluntario y sin efectos oficiales podrán los colegios establecer planes complementarios de enseñanza y formación.

Cada colegio universitario adscrito podrá organizar el régimen de profesorado en la forma que estime más conveniente, de conformidad con los Estatutos y con las normas que, en su caso, dicte el Ministerio, al que en todo caso corresponde la aprobación de los nombramientos del profesorado y la facultad de disponer su cese.

**INDICE LEGISLATIVO
DE DG.
ENERO-FEBRERO 1969**

**Tomo 289 - 1969
1-15 enero**

Decreto 3171/1968, de 26 de diciembre, sobre reorganización de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación.—12.

Orden de 23 de diciembre de 1968 por la que se dispone que las facultades y atribuciones que tenía conferidas la Secretaría General de la Dirección General de Archivos y Bibliotecas sean desempeñadas en lo sucesivo por el director del Gabinete de Estudios de dicha Dirección.—13.

Orden de 13 de diciembre de 1968 por la que se aclara que la elección de las asignaturas de Dibujo artístico o Dibujo lineal en el tercer curso de estudios comunes de Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos no condiciona la libre elección posterior de especialidad.—31.

Orden de 2 de noviembre de 1968 sobre atribución al Servicio de Publicaciones de las tareas relativas a las actividades de las Aulas de Audición Colectiva del Bachillerato Radiofónico y de los Centros de Enseñanza por Correspondencia.—39.

Decreto 3223/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Sevilla al Grado de Conservatorio Superior.—44.

Decreto 3224/1968, de 26 de diciembre, por el que se eleva el Conservatorio Profesional de Música de Valencia al Grado de Conservatorio Superior.—45.

Decreto 3226/1968, de 26 de diciembre, por el que se crean cuatro Escuelas Oficiales de Idiomas en Alicante, La Coruña, Málaga y Zaragoza.—46.

Orden de 23 de diciembre de 1968 por la que se modifica la de 16 de octubre de 1968 (disp. 1253) sobre autorización para tomar parte en los concursos de traslado a cátedras de «Estratigrafía y Geología histórica» en las Facultades de Ciencias.—53.

**Tomo 290 - 1969
16-31 enero**

Orden de 28 de diciembre de 1968 sobre programas de exámenes de Grado Medio en los Conservatorios de Música.—61. (La titulación correspondiente a este número en el tomo de «Disposiciones Generales» está equivocada.)

Orden de 13 de enero de 1969 (Presidencia) por la que se fijan los plazos de presentación de pe-

ticiones de subvención a Institutos, Departamentos y Centros de Investigación, Universidades y Escuelas Técnicas Superiores, con cargo al Fondo Nacional para el Desarrollo de la Investigación Científica.—64.

Protocolo sobre Privilegios e Inmidades de la Organización Europea de Investigación Espacial, firmado en París el día 31 de octubre de 1963. Instrumento de ratificación de 1 de abril de 1965 — 71.

Orden de 14 de enero de 1969 por la que se crea una Comisión Consultiva de la Dirección General de Enseñanza Primaria.—88.

Orden de 8 de enero de 1969 por la que se amplía el artículo 80 del Reglamento de Escuelas Técnicas Superiores.—91.

Orden de 18 de noviembre de 1968 por la que se aprueba el texto refundido del Estatuto Orgánico de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo.—121.

Orden de 19 de diciembre de 1968 por la que se declara incluidos en el Seguro Escolar a los estudiantes guineanos que cursen estudios en España de conformidad con lo establecido en el decreto de 18 de febrero de 1965 (disposición 322).—122.

Orden de 16 de enero de 1969 por la que se concede nuevo plazo para la presentación de instancias ante la Junta General Calificadora para la obtención del título de Doctor-Arquitecto o Doctor-Ingeniero.—123.

**Tomo 291 - 1969
1-15 febrero**

Orden de 25 de enero de 1969 (Presidencia) por la que se regula la presentación de solicitudes para desarrollar Planes Concertados de Investigación.—133.

Orden de 28 de diciembre de 1968 por la que se reorganiza la Dirección General de Bellas Artes del Ministerio de Educación y Ciencia.—134.

Orden de 28 de diciembre de 1968 por la que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional del Ministerio de Educación y Ciencia.—135.

Orden de 28 de diciembre de 1968 por la que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Primaria del Ministerio de Educación y Ciencia.—136.

Orden de 28 de diciembre de 1968 por la que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación.—137.

Orden de 24 de enero de 1969 por la que se amplía la delegación de atribuciones conferida a la Dirección General de Bellas Artes por la orden de 19 de julio de 1968 (disp. 872).—144.

Resolución de 22 de enero de 1969, de la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional, por la que se anula el número primero del apartado b) de la norma siete de la resolución de 1 de septiembre de 1967 sobre horario del profesorado oficial de Enseñanza Media.—152.

Decreto 123/1969, de 30 de enero, por el que se desarrolla el artículo 14 de la Ley de Enseñanza Primaria.—174.

Orden de 25 de enero de 1969 sobre constitución de las nuevas unidades de que estará integrado el Servicio de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.—205.

Decreto-ley 4/1969, de 13 de febrero, por el que se proroga el plazo establecido en la ley 2/1964, de 29 de abril, sobre reordenación de las enseñanzas técnicas.—217.

Decreto 147/1969, de 30 de enero, sobre regulación de los Institutos Politécnicos Superiores.—220.

Decreto 148/1969, de 13 de febrero, por el que se regulan las denominaciones de los graduados en Escuelas Técnicas y las especialidades a cursar en las Escuelas de Arquitectura o Ingeniería Técnica.—221.

**Tomo 292 - 1969
16-28 febrero**

Decreto 165/1969, de 6 de febrero, por el que se crea una Comisión para el estudio y solución de problemas de la Enseñanza Primaria en la provincia de Madrid.—236.

Decreto 166/1969, de 6 de febrero, por el que se extiende el Seguro Escolar a los estudiantes marroquíes que cursen estudios en España.—237.

Orden de 22 de enero de 1969 por la que se determinan la estructura y funciones de la Comisaría de Exposiciones de la Dirección General de Bellas Artes.—238.

Orden de 22 de enero de 1969 por la que se determinan la estructura y funciones de la Comisaría General de la Música.—239.

Resolución de 6 de diciembre de 1968, de la Subsecretaría, por la que se delegan determinadas competencias.—240.

Decreto 243/1969, de 13 de febrero, por el que se modifica el artículo primero del decreto de 19 de octubre de 1951 sobre composición de Tribunales de oposiciones a cátedras de Escuelas Superiores de Bellas Artes, Conservatorios de Música y Escuelas de Arte Dramático.—265.

Orden de 17 de febrero de 1969 por la que se regula la Junta de Compras del Ministerio de Educación y Ciencia.—275.

5. Bibliografía

T. G. MONKS: *Comprehensive Education in England and Wales*. NFER. Slough, Bucks, 1968, 281 páginas.

La *comprehensive school* (escuela polivalente, multilateral o comprensiva) fue la respuesta que las autoridades educativas británicas dieron en 1947 al problema que planteaba la existencia en el país de diversos tipos de educación secundaria, como expresión de su concepto selectivo y discriminatorio, que implicaba una temprana especialización formativa de los alumnos a la edad de once años.

La idea de la *comprehensive school* fue tomando forma y concretándose institucionalmente a lo largo de la década 1950-60, y en los últimos años podemos afirmar que se ha convertido en el tipo de centro educativo al que tiende la educación secundaria en el Reino Unido.

Junto a y, sin duda, frente a la tradicional y académica Grammar School (equivalente a nuestros Institutos de Enseñanza Media), a la Secondary Modern School (una especie de escuela media de orientación más general y práctica) y a la apenas nacida Secondary Technical School (comparable a nuestro ensayo de Instituto laboral), la *comprehensive school* nació para proporcionar a todos los alumnos una educación secundaria básicamente común, cuyo *curriculum* fuera una síntesis de los tres tipos tradicionales citados, evitándose la separación y discriminación cultural y social a que necesariamente conducía el viejo sistema.

En la actualidad, la *comprehensive school* inglesa ha desarrollado cuatro formas principales de organización:

1. La que pudiéramos llamar «escuela comprensiva ortodoxa» que imparte las enseñanzas a todos los alumnos desde los once a los dieciocho años.

2. La escuela comprensiva dividida en dos etapas (*junior comprehensive school*, para los alumnos de once a trece años seguida de la *senior comprehensive school*, donde reciben enseñanza los jóvenes de catorce a diecisiete años).

3. La escuela comprensiva, que imparte sus enseñanzas a alumnos de once a dieciséis años, combinada con los llamados *Six-form colleges*, que acogen alumnos de dieciséis a dieciocho años.

4. Un nuevo esquema que, rompiendo los límites tradicionales entre educación primaria y secundaria, crea una escuela comprensiva media para alumnos de nueve a trece años, que pasa después a otra institución comprensiva hasta los dieciocho años.

Existen, además, otras dos formas de organización de la escuela comprensiva cuya característica esencial es que ofrece dos vías diferentes a los alumnos a partir de los catorce años, según vayan a continuar estudios possecundarios o no. Estos tipos de organización se consideran transitorios en tanto se organiza totalmente la enseñanza media siguiendo su esquema unificado y polivalente, es decir, comprensivo.

Los objetivos de la *comprehensive school*, que la distinguen de otras formas de escuela secundaria (sin perjuicio de compartir con ellas ciertas características y aspectos), pueden establecerse así:

a) Eliminar toda forma de separatismo y discriminación en la educación posprimaria, mediante formación de todos los alumnos normales, aunque de diferente nivel mental, en una sola institución, de modo que, a través de su asociación durante este período crítico de la adolescencia puedan beneficiarse mutuamente. Esto no significa que los alumnos no sean agrupados y reagrupados según sus necesidades y desarrollo y puedan elegir materias específi-

cas sobre la base de sus características e intereses individuales.

b) Hacer convivir grupos de alumnos representativos de la sociedad en su conjunto de manera que, a través de un buen programa académico y de formación social, y una comunidad escolar bien integrada se pongan las bases de una futura comunidad nacional sana, comprensiva, de una rica y variada gama de individuos con diferentes aptitudes y fondo experiencial.

c) Concentrar profesores, equipos y medios didácticos de modo tal que alumnos de todos los niveles de inteligencia puedan disponer de una amplia diversidad de oportunidades educativas, optimizando la utilización de los escasos recursos disponibles.

El proceso de institucionalizar de la educación secundaria en el marco general de la *comprehensive school*, está cristalizando en ciertas formas definidas; pero aún está incompleto. El libro que comentamos es el resultado de una investigación cuyo objetivo ha sido precisamente determinar la situación de este proceso. El trabajo se realizó por la National Foundation for Educational Research in England and Wales, bajo los auspicios del Departamento británico de Educación y Ciencia.

La obra proporciona datos de primera mano, obtenidos a través de cuestionarios dirigidos a 331 grandes escuelas en diferente nivel de desarrollo, sobre la estructura, *curriculum* y organización de la *comprehensive school*. El informe central describe los diversos estadios de desenvolvimiento de este tipo de escuelas, discute el problema de los distintos niveles mentales de los alumnos en relación con los valores medios de la nación y con los de áreas determinadas. Se relacionan también los tipos de agrupamiento en la escuela y en la localidad con la estructura de las clases sociales en el país. Asimismo, se describen los edificios esco-

lares, la organización de la enseñanza, las materias estudiadas y las cualificaciones del profesorado.

Las conclusiones del informe vienen apoyadas en los datos estadísticos muy detallados que se publican en los apéndices.

La obra se divide, pues, en ocho grandes capítulos y nueve apéndices. El contenido de los capítulos es el siguiente:

I. Introducción, donde se describe el contexto y objetivos de la *comprehensive school* y el método de la investigación.

II. Estructura general de la educación polivalente o comprensiva en Inglaterra y Gales.

III. Organización interna y administración de la *comprehensive school*.

IV. Actividades extraescolares e implicaciones con la comunidad a quien la escuela sirve.

V. Potencial de profesorado (número, formación, edad, sexo y otras características de los profesores).

VI. Utilización del profesorado en la *comprehensive school* (número de alumnos por profesor, horarios, tipos de actividades, etcétera).

VII. Comentarios y actitudes de directores de centros y profesorado ante la realidad de la educación polivalente.

VIII. Conclusión general.

En síntesis, la obra pone de manifiesto que la educación secundaria de carácter unificado y polivalente constituye uno de los grandes temas de discusión en el mundo educativo del Reino Unido y la meta, ya muy cercana, para la organización de toda la enseñanza media en este país. El juicio definitivo sobre esta forma de concebir y realizar la educación secundaria aún tardará en formularse; pero el libro que reseñamos proporciona una amplia, autorizada y responsable documentación en que basar decisiones futuras.—ARTURO DE LA ORDEN HOZ.

CALVO HERNANDO, MANUEL:
Ciencia española actual. Servicio Informativo Español (MIT). Madrid, 1968, 144 pp.

En su colección de Documentos Informativos el SIE publica un nuevo volumen titulado *Ciencia española actual*. Se refleja en él muy claramente cuál es el moderno concepto de un libro en el último tercio del siglo XX. Hace cincuenta años los españoles que se enfrentaban con el problema de nuestra ciencia solían enzarzarse en rencorosas polémicas que frecuentemente degeneraban en ataques personales. Menéndez Pelayo, siempre dispuesto a romper una lanza en defensa de las glorias patrias, defendió con ardor la existencia de una ciencia española

la y, sin embargo, hay que reconocerlo, de la lectura de sus apasionadas páginas no salimos plenamente convencidos de que la ciencia haya sido un próspero cultivo en nuestras tierras.

«Nuestra historia científica—dice el gran don Marcelino—dista mucho de ser un páramo estéril e inclemente; en la Edad Media y en el siglo XVI es hasta gloriosa: tuvo también días de gloria en la restauración científica del siglo pasado, puede volver a tenerlos; aun en los tiempos más calamitosos, nunca dejó de existir, aunque fuese a título de excepción, un Omerique en matemáticas, un Salvador en botánica; pero es cierto que esa historia, tomada en conjunto, sobre todo después de la Edad Media y de los grandes días del siglo XVI, está muy lejos de lograr la importancia ni el carácter de unidad y grandeza que tiene la historia de nuestro arte, de nuestra literatura, de nuestra teología y filosofía, no meramente de las ciencias políticas y morales, como algunos dicen, sino de la filosofía pura, de la metafísica pura y neta que en la patria de Vives, de Fox Morcillo y de Suárez, bien puede llamarse por su nombre sin reticencias ni subterfugios. Por el contrario, la historia de nuestras ciencias exactas y experimentales, tal como la conocemos hasta ahora, tiene mucho de dislocada y fragmentaria; los puntos brillantes de que está sembrada aparecen separados por largos intervalos de oscuridad; lo que principalmente se nota es falta de continuidad en los esfuerzos; hay mucho trabajo perdido, mucha invención a medias, mucho conato que resulta estéril, porque nadie se cuida de continuarle, y una especie de falta de memoria nacional que hunde en la oscuridad inmediatamente al científico y a su obra» (1).

Perdónese la extensión de la cita en gracia a la firma que la avala y al valor de su testimonio. Si la hemos traído hasta aquí es para poner un ejemplo de lo que no hace ni se propone hacer Manuel Calvo Hernando, el autor del libro que comentamos. Muy al contrario se limita a enumerar, ordenándolos, esos *puntos brillantes* de que hablaba Menéndez Pelayo para que el lector deduzca la escueta afirmación con que el libro se abre: «La ciencia española marcha con ritmo creciente.»

El contenido del libro está agrupado en seis capítulos. El primero de ellos dedicado al Consejo Superior de Investigaciones Científicas, es notoriamente más largo que los demás, pues en él se incluye la labor desarrollada por todos los institutos y centros que de él dependen. El segundo y el tercero, muy breves, informan al lector sobre la España atómica y

(1) MENENDEZ PELAYO, MARCELINO:
Ciencia española, II, 473.

sobre la nueva investigación agrícola, respectivamente. Las entrevistas con cuatro científicos españoles (el profesor Armenteros, el profesor Manuel Losada, el doctor Manuel Ballester y don José María Torroja Menéndez) dan tema para el cuarto capítulo. Otra serie de investigaciones constituye el quinto: la confección del Atlas Nacional llevada a cabo por el Instituto Geográfico y Catastral, la labor del INTA en el campo aeronáutico y aeroespacial, la tarea realizada por el Instituto Nacional de Electrónica y el Centro de Cálculo Electrónico de la Universidad de Madrid, así como por los Institutos de Oceanografía, de Investigaciones Pesqueras y por los Servicios de Asesoría Biológica pertenecientes a la Dirección General de Pesca Marítima. El libro se cierra con unas breves líneas de esperanza dedicadas al futuro de la investigación española basadas fundamentalmente en la atención que el II Plan de Desarrollo presta a la política de investigación.

Para aquellos lectores que ante el título de este libro se planteen escépticos la vieja cuestión: «¿Existe, realmente, una ciencia española?» encontramos unas líneas del autor que quizá ayuden a despertarles el deseo de conocer con datos objetivos lo poco o mucho que en el terreno de la ciencia se hace en la España de hoy: «Los científicos españoles trabajan en silencio y casi a escondidas de la gente; sus nombres apenas si aparecen en los periódicos, y cuando hablan en público o escriben, tratan exclusivamente temas de su especialidad. La química, la física, la biología, la bioquímica, la energía nuclear, las ciencias médicas, las ciencias aplicadas, son otros tantos campos en los que centenares de españoles en conexión con el resto del mundo, luchan cada día con las dificultades de toda investigación, y tratan de cooperar con sus colegas de los demás países en esa empresa gigantesca y alucinante que es el dominio de la Naturaleza.»

Si acabada la lectura del libro el escepticismo se ha trocado en esperanza, no cabe duda de que Calvo Hernando ha logrado con la simple y humilde labor informativa más que con cualquier otra actitud polémica.—CONSUELO DE LA GANDARA.

Educación y Desarrollo en la América Latina. Unesco. Editorial Solar-Hachette. París, 1967, 135 páginas.

En su colección «Dimensión americana», la Unesco ha recogido en forma de libro este documento básico de la Conferencia de Ministros de Educación y ministros encargados del Planeamiento económico en los países

de América Latina celebrada en Buenos Aires en junio de 1966. El documento fue elaborado por el profesor José Blat.

El interés que puedan tener para el lector español los problemas educativos de países que están en vías de desarrollo nos ha animado a comentar este libro, en el que, sin duda, se tratan muchas cuestiones que tienen mucho que ver con los problemas educativos españoles.

El profesor Blat comienza su estudio examinando las exigencias que el desarrollo plantea a los sistemas educativos y ofreciendo algunas de las características de la sociedad que el desarrollo origina. Dentro de esta primera parte se da al lector una visión global de las necesidades de profesionales y de mano de obra en América Latina, así como la evolución previsible que experimentará el empleo.

A continuación trata de determinar en qué medida los sistemas educativos responden a dichas exigencias, con el fin de aportar elementos de juicio útiles para emprender planes y reformas ulteriores en el campo educativo. La respuesta se hace desde dos enfoques principalmente: 1.º el nivel educativo de la educación o rendimiento cuantitativo de los sistemas educativos; 2.º la estructura de éstos y la orientación y contenido de la educación. En ambos casos las afirmaciones del profesor Blat están apoyadas en una serie de datos que se exponen en cuadros adjuntos. El autor llega a la conclusión de que *la respuesta que dan los sistemas educativos a las exigencias que plantea el desarrollo es insuficiente e inadecuada en algunos aspectos. Si se acepta con un criterio fatalista e imposible de superar el concepto de que cada sistema educativo constituye un reflejo fiel de la sociedad en que está inserto, se corre el riesgo de avanzar muy lentamente. Frente a esta posición es más positivo, sin duda, seguir los ejemplos muy aleccionadores y estimulantes de países que han sabido romper ese círculo vicioso y que, mediante un esfuerzo inteligentemente concebido y dirigido en torno a la educación, han conseguido resultados altamente satisfactorios.*

La segunda parte del documento trata de establecer las bases para una nueva política educativa en aquella determinada región (América Latina), según las demandas que la evolución social plantea y teniendo en cuenta, en cada caso, las aspiraciones nacionales y los condicionamientos demográficos, económicos, políticos, culturales y sociales. No se trata, pues, de dar un esquema válido para todos los países, pero sí de hacer, ante la existencia de ciertos problemas neurálgicos comunes en los sistemas educativos de la región, un análisis en

común de ellos. En consecuencia, los temas analizados son: la proporcionalidad de la pirámide educativa y las metas cuantitativas; la estructura de los sistemas educativos; la educación general especializada; la educación permanente de adultos y programas de alfabetización; la administración educativa; la evaluación y calidad de la educación; la formación de personal para los servicios educativos.

Por considerarlos de sumo interés, queremos apuntar, rápidamente, los principales problemas que plantea una posible acción educativa orientada hacia el futuro y que el profesor Blat recoge en las conclusiones de su libro.

1.º Las características de la pirámide educativa de la América Latina muestran que en las metas cuantitativas que convendría establecer no sería tan importante aspirar a un incremento de matrícula como lograr una mejora en las tasas de retención, adecuar la edad cronológica de los alumnos a la correspondiente al año escolar que cursan y establecer un mayor equilibrio profesional entre la matrícula de los distintos niveles educativos.

2.º A la pregunta de si la tendencia a la prolongación de ciclo obligatorio, que empieza a manifestarse en la región, pudiera ser prematura, se puede contestar desde dos posiciones: la de otorgar prioridad a la generalización de la educación primaria a toda la población en edad escolar o la de iniciar, ya desde ahora, el avance que supone la prolongación, aunque solamente afecte este beneficio a parte de la población escolar que termina la primaria.

3.º Se advierte en la mayor parte de los países latinoamericanos una corriente en favor de la reforma del primer ciclo posprimario, que puede afectar a su inserción en la estructura del sistema educativo y a su orientación y contenido.

Ante las soluciones adoptadas en otras regiones del mundo, se considera que la adopción de una base común parece socialmente más justa y más conveniente desde el punto de vista de la orientación profesional al permitir que ésta se realice en una edad en que se manifiestan más claramente las aptitudes del estudiante.

4.º La estructura del sistema escolar requiere modificaciones para adaptarse mejor a la estructura ocupacional dada la presión creciente que ejerce la sociedad actual en el campo profesional.

5.º El equilibrio entre educación general y especializada constituye una exigencia ineludible de acuerdo con una concepción integral del hombre.

6.º Aunque la formación del individuo no puede ser el resultado exclusivo de la acción escolar, competen a ésta dos aspectos

esenciales: proporcionar una formación intelectual lo más completa posible y desarrollar el sentido de responsabilidad.

7.º En todo plan de formación especializada hay cuatro núcleos de acción pedagógica: los conocimientos originados en la transformación o adaptación de disciplinas de formación general que dan la comprensión y la base para la acción profesional; la formación instrumental propia de la especialidad; la formación operativa, basada en las necesidades de colaboración humana, y la ética profesional.

8.º La alfabetización de adultos, aún de penosa actualidad en América Latina, no puede llevarse a cabo ocasional y aisladamente, sino dentro del amplio cuadro de las realizaciones sociales y económicas.

9.º En consecuencia, la acción alfabetizadora debe planificarse cuidadosamente y vincularse con los planes de desarrollo.

10. La educación permanente de adultos, muy necesaria en América Latina, exigirá ampliar el campo de la política educativa y vincularla a instituciones y entidades extraescolares.

11. Las instituciones del sistema educativo regular pueden realizar importantes cometidos de educación permanente, sin menoscabo de la acción sistemática que vienen realizando.

12. La complejidad creciente de la administración educativa y el volumen e importancia de las responsabilidades que asume, exigen que se dedique una especial atención a su renovación y perfeccionamiento.

13. La introducción de los servicios de planeamiento educativo ha contribuido a evitar la improvisación y a que se estudien conjuntamente los problemas que plantea el desarrollo, pero se advierte la necesidad de formular pautas para el desarrollo educativo a corto plazo, de tal modo que se resuelvan problemas apremiantes y de estudiar con mayor profundidad y detalle planes de más largo alcance que contribuyan decisivamente a acelerar y producir cambios de orden social y económico.

14. La importancia que tiene la función de supervisión de la administración educativa parece exigir que se dote de una formación específica al personal de la misma, que se aumente su número y que se revisen los procedimientos y técnicas de su actuación.

15. A pesar de haberse aumentado los presupuestos de educación en los países de América Latina, persiste la desproporción entre las partidas de personal y otros gastos operacionales, así como entre los tres niveles de la estructura.

16. Los elementos esenciales sobre los que habría que actuar

para mejorar la educación son: la estructura del sistema, la administración, las personas que intervienen en el proceso educativo, como factor más destacado, las instituciones y los planes y programas.

17. La formación del personal docente, técnico y administrativo de la educación constituye el problema más vital del sistema educativo en relación con la eficacia de éste.

18. Las necesidades en este campo ponen en el primer plano de la acción ministerial la reforma de las Escuelas Normales, la creación de centros de perfeccionamiento del Magisterio de todos los niveles y una mayor vinculación para los fines de formación y capacitación entre las Universidades y los Ministerios de Educación.

19. Se advierte, cada vez en mayor medida, la necesidad de formar especialistas y dirigentes de la educación que orienten y estimulen al personal implicado en la obra educativa.

Acabada la lectura del libro que comentamos no podemos dejar de reconocer que muchas ideas están palpitantes en los problemas educativos españoles. Esto sólo bastaría para recomendar su lectura a los que en España se interesan por la educación si no fuera suficientemente atractiva otra razón más directa: la de conocer de manera muy clara, ordenada y, sobre todo, en términos rigurosamente modernos, los problemas que la educación plantea en nuestros países hermanos.—CONSUELO DE LA GANDARA.

Look, Listen and Speak. Audiovisual Method for learning english, realización de CELA. Centro Experimental de Lingüística Aplicada. Ediciones S. M. y Enosa.

Este método modernísimo y eficaz del aprendizaje del inglés está destinado a alumnos de enseñanzas de grado medio y de lengua materna española de edades comprendidas entre diez y catorce años; consta de cuatro cursos, y todos ellos incluyen material audiovisual para apoyo de la clase. Sirven, pues, maravillosamente las necesidades lingüísticas de los estudiantes de Bachillerato de los primeros cursos del plan 1967 y, al mismo tiempo, las de los escolares de los grados superiores de la escuela primaria, a los que, según los cuestionarios vigentes, se les exige también el aprendizaje del inglés.

El método en su conjunto se compone de diversos elementos: un libro de texto ilustrado, para el alumno, lujosamente editado por Ediciones S. M., siguiendo en esto la trayectoria ya conocida en su larga publicación de textos, además del contenido valioso. Para el profesor, animador y realiza-

dor de la clase, una serie de cintas grabadas para clase audiovisual o para laboratorio de lenguas, con la integridad de los diálogos, lecturas, dictados y ejercicios de fonética incluidos en el texto del alumno; completan el bagaje destinado al profesor una serie de cincuenta filmas dobles, en color, para proyección fija, con la totalidad de los dibujos que componen el texto del alumno, además de un libro del profesor.

La presente obra viene a llenar un vacío en este terreno y tiene, en mi opinión, un doble valor desde el punto de vista editorial y didáctico. Respecto del primero, es alentador y ejemplar que para la confección de un buen método de aprendizaje del idioma inglés, y en general de cualquier lengua moderna, se hayan conjuntado en equipo organismos diferentes estatales y paraestatales para aportar cada uno de ellos lo mejor y más eficaz de su competencia. En efecto, la Secretaría General Técnica, con su equipo, ha aportado las voces, filmas y dirección técnica del método. Ediciones S. M. pone a disposición su experiencia en impresión de libros asimilándose perfectamente el objetivo de la obra, puesto que en su equipo se integran técnicos de diversos países en constante relación con la cuestión editorial. Para ser más completo el esfuerzo, Enosa es la suministradora y productora del material audiovisual que se utiliza.

Es necesario advertirlo para que se prodigue más de lo que hasta ahora se produce; cuanto más elementos implica la realización de una obra aprovechable, tanto más necesaria es la labor de equipo. No es posible la posesión de lo mejor y más práctico por parte de una empresa editorial, y, por otra parte, el reconocimiento recíproco de la competencia en diversos aspectos de editoriales y casas productoras de material es digno de encomio y constituye un ejemplo a seguir en bien de los estudiantes y para la mejora de los libros de texto.

El valor didáctico es aún más relevante. La forma de presentar la lengua supone una revolución en cuanto al procedimiento. La tradicional manera de aprender el inglés empezando por el alfabeto, nombres, verbos, es decir, a través de una visión gramatical fría, racional, cuando la mentalidad del chico no estaba capacitada para ello, se destierra en el presente método para dar paso a la motivación continuada de la atención y del agrado del muchacho por medio de conversaciones escenificadas, vividas por él: la casa, la escuela, los viajes, el álbum de fotografías, un accidente, yendo a casa del médico, el cumpleaños, etc.

No es otra cosa que la puesta en práctica del aprendizaje del in-

glés en clase colectiva, como lo aprenden los pequeños hablando y conviviendo con nativos o viviendo en el país correspondiente, sin agobios gramaticales ni preocupaciones semánticas que entorpecen para siempre el verdadero aprendizaje. Esto ya supone un gran avance porque su eficacia ha de ser auténtica. El chico se veía frustrado en otros tiempos (yo diría también el adulto), porque conocía muchas filigranas de la gramática inglesa, pero era incapaz de contestar a la frase más sencilla cuando se encontraba en el país de origen.

El éxito del método está en que los alumnos, precedidos por la pronunciación del profesor, establecen diálogos continuos con el inglés actual de nuestros días, y sólo a base de ellos se ejercitan en conversación libre, se les da vocabulario y se les entrena en formas verbales no descarnadas e independientes, muertas de sentido para ellos, sino que las han pronunciado integradas en las frases del diálogo anteriormente mantenido. En definitiva, el chico habla y afirma después, su vocabulario con los esquemas funcionales que le explican la trabazón de las palabras que pronunció, pero con la misma sencillez de las respuestas dadas a los porqués que intrigan la curiosidad del pequeño. El cuidado y selección de dibujos, así como la caracterización de los personajes que intervienen en ellos merecen también una mención especial. Indudablemente aprenderán inglés los muchachos, y con gusto, que es muy importante.

Termino con una anécdota que me sucedió sobre el particular en Vitoria. Coincidió con el embajador de los Estados Unidos, Mr. Cabot Lodge, en la mesa del hotel Frontón, y me decía que él hablaba español porque no se cuidaba demasiado de la perfección gramatical, hablaba con la gente sin más; en cambio, su secretario, que era minucioso en el aspecto gramatical, apenas abría la boca. Este es el caso. La perfección gramatical pormenorizada vendrá después con una mayor capacidad mental.—ISABEL DIAZ ARNAL.

STOECKER, KARL: *Die Hauptschule. Entwurf und Gestaltung.* Ehrenwirth Verlag. Munich, 1968, 343 pp.

Debido a la desigualdad de oportunidades que entraña la «formación de minorías selectas», ha dejado de ser un ideal válido de la política escolar y cultural; por eso son combatidos los sistemas que suponen una discriminación práctica de una gran parte de la población escolar desde una edad temprana y se pretende abrir el camino «hacia arriba» al mayor número posible de jóvenes, al igual que

ocurre ya en algunos países (Estados Unidos, Rusia). Por la misma razón ha constituido el blanco de acerbas críticas el «grado superior» de la escuela primaria alemana (*Oberschule*) y se ha vislumbrado la solución en la *Hauptschule*, de cinco cursos de duración, a partir del quinto día de escolaridad obligatoria, una especie de «secundarización» de dicho grado superior.

El autor—conocido por su importante monografía titulada *Formas actuales de enseñanza*—se enfrenta en este extenso trabajo, de apretada tipografía, con toda la problemática pedagógica, didáctica y organizatoria de la reforma propuesta, cuando ésta constituye aún un tema de discusión, la opinión pública demuestra escaso interés y el cuerpo docente vacila entre posturas de esperanza, duda, preocupación e, incluso, resignación precoz. Stöcker se propone describir la misión de esta enseñanza en el marco de una concepción general, su novedad respecto al grado superior de la primaria y el estado actual de la cuestión. Tras el examen de los defectos y necesidades del repetido grado superior (falta de un ideal cultural definido, problema no resuelto de los contenidos didácticos, escaso rendimiento docente y discente, metodología insatisfactoria), y después de repasar la evolución histórica de la enseñanza primaria, deduce la misión formativa de la nueva *Hauptschule*, de las necesidades de la sociedad moderna en cuanto al mundo del trabajo, los aspectos político-sociales y el nivel cultural.

Señala seis motivos para la reordenación y expansión de la *Hauptschule* existente: 1) prolongación de la escolaridad con nuevas posibilidades formativas («escuela de adolescentes, aunque acoja a los alumnos desde antes de la pubertad»); 2) permeabilidad del sistema escolar (facilidad de pasos de un tipo de enseñanza a otro); 3) necesidades laborales y sociales de la comunidad («escuela de iniciación profesional»); 4) necesidad del aumento de rendimiento, también en el escalón del pensamiento abstracto («escuela competitiva»); 5) enseñanza diferenciada (promoción de los dotados en los distintos campos), y 6) personalidad propia que puede adquirir dentro de la organización de la enseñanza.

Teniendo en cuenta tales aspectos, la escuela proyectada sería: a) un centro de *formación intelectual* para alcanzar, mediante la *enseñanza*, una *conducta cultural* racional; b) un centro de *orientación e iniciación profesionales* para conseguir, mediante la *educación laboral*, una *conducta laboral* adecuada; c) un medio de *formación social*, a través de la *educación político-social*, encaminada

a una *conducta social* humanamente digna, y d) un espacio para el desarrollo de las *fuerzas creadoras*, mediante su *ejercicio*, con la meta de una *conducta* valiosa en el *empleo del ocio*.

Tres cuestiones importantes se refieren a las materias de enseñanza, a la Didáctica especial de la *Hauptschule* y a los problemas de organización escolar. El que Stöcker no ofrezca en tan detallada exposición una relación de las primeras se explica, por una parte, por la existencia de nuevas «unidades didácticas» globales en vez de las «asignaturas tradicionales», y, por otra, por la necesidad de estudios más detenidos. De todos modos, la *Hauptschule* así concebida se distinguiría del actual grado superior de la enseñanza primaria por las mayores exigencias en la lengua materna—el autor es profesor de Didáctica especial del alemán—, por la introducción de un idioma moderno, por Matemáticas superiores y por una enseñanza de Física y Química de enfoque técnico. A su lado subsiste la enseñanza de Geografía e Historia y se concede gran importancia a la formación cívica, a los trabajos prácticos y a las actividades artísticas. En cuanto a la didáctica, se acentúan las nuevas formas (enseñanza individualizada, trabajo en equipo, diálogo instructivo), haciendo constar que no se puede ahorrar a los alumnos el esfuerzo del trabajo ni la molestia de su comprobación, y se señalan los problemas de organización escolar, bastante complejos debido a la coexistencia de grupos por edades y por niveles, así como de enseñanzas comunes y otras optativas según aptitudes, intereses y rendimiento general.

La obra de Karl Stöcker es ambiciosa, casi tanto como sus planes para la *Hauptschule*. El subtítulo—«Proyecto y realización»—no significa que desciende a todos los detalles de la realización práctica; se trata más bien de una elaboración teórica que pretende servir de base. Uno de sus grandes méritos consiste en no dejar «cabos sueltos», ni conceptos manejados sin aclaración («Pedagogía reformista», «enseñanza laboral», «diálogo instructivo», «adolescencia cultural», «estilos didácticos», etc.) ni puntos de vista desatendidos. De esta manera cierra el libro un repaso de las posibilidades de realización y condiciones previas desde los ángulos de los alumnos y padres, docente, organización de la enseñanza y Ciencia pedagógica. Ante el lector se abre un amplio panorama crítico de las realidades y tópicos («organización triple de la enseñanza», «segunda vía formativa», etc.) de un país que tanta importancia tuvo y tiene para la Ciencia de la educación.—ZOLTAN A. RONAI.

SENGLING, DIETER: *Das Problem der Überforderung im Kindes- und Jugendalter*. Verlag Julius Beltz, Weinheim - Berlin, 1968, 247 pp.

En la discusión sobre los problemas de la enseñanza se repite una y otra vez el reproche de la sobrecarga (*surmenage*, *Überforderung*) de los alumnos en la escuela, sobre todo en el Bachillerato. El fenómeno no es nuevo; Sengling dedica toda la primera parte de su obra *El problema de la sobrecarga en la infancia y adolescencia* al estudio del mismo en el siglo XIX, cuando se interesaban especialmente los médicos por «la influencia de la escuela sobre la salud» y formulaban por primera vez las exigencias de la higiene mental en la escuela. La cuestión no perdió en absoluto su interés, antes al contrario, pues hoy se preocupan por ella también pedagogos, sociólogos y psicólogos: además las experiencias de los centros de orientación educativa, cuyo material presenta y evalúa el autor, demuestran su actualidad. En cuanto al mismo concepto de la sobrecarga Sengling hace constar que: 1) sólo se puede hablar de ella cuando se observan trastornos de conducta o perjuicios para la salud del educando; 2) sólo el individuo y no la colectividad puede estar sobrecargado (no, por ejemplo, «los alumnos del Bachillerato»); 3) sólo se produce sobrecarga cuando el alumno intenta satisfacer las exigencias inadecuadas y traspasa sus propias limitaciones, lo que lleva a conductas erróneas, reacciones agresivas, trastornos depresivos, rendimiento insuficiente y perjuicios para la salud.

Los estudios psicopedagógicos relativos a la sobrecarga describen el origen y el desarrollo del fenómeno: 1) Reviste una gran importancia el «factor tiempo»; 2) el éxito depende de la «energía vital» y «estructura temperamental» del menor, así como de la ayuda pedagógica recibida; 3) los trastornos de las relaciones afectivas entre educador y educando afectan también a la capacidad de rendimiento y dificultan la integración social, de modo que surge el peligro de la sobrecarga; 4) los aspectos de la Psicología profunda facilitan la comprensión de los trastornos de la conducta causados por la sobrecarga.

El autor presenta 59 casos, y con ellos ilustra los distintos tipos de sobrecarga (de los superdotados, infradotados, durante la crisis evolutiva, etc.), así como los factores familiares y sociales que influyen en ella (ilegitimidad, hijo único, muerte de la madre, separación de los padres, intervención de los abuelos en la educación, ambiente de lujo, etc.). Llama la atención la frecuencia con que aparece, como factor determinan-

te, la actitud autoritaria y/o la excesiva ambición de los padres y, a veces, la resignada afirmación de que no ha sido posible corregir la conducta paterna mediante el consejo pedagógico del Centro de Orientación Educativa. La actividad de tales centros se halla aún en sus comienzos y no ha despertado el eco debido entre los padres. La Conferencia Federal de Orientación Educativa (Francfort, 1966) hizo constar, por ejemplo, que de 7.345 madres interrogadas, sólo el 1,3 por 100 había acudido a un centro en busca de consejo, «aunque un porcentaje notablemente superior de sus hijos mostraba dificultades». El autor propone precisamente la creación y ampliación de estos servicios en las circunscripciones escolares, siguiendo modelos americanos, con la colaboración de expertos de Pedagogía social, Psicología escolar y Psiquiatría infantil y juvenil.

Dieter Sengling, en su documentado y detallado trabajo, no agota, a nuestro modo de ver, el tema de la sobrecarga escolar o lo hace sólo desde un punto de vista determinado: la reacción subjetiva y anormal del alumno. En un sentido más amplio cabe hablar de una sobrecarga objetiva cuando el tiempo, absorbido por las horas de clase, estudio, deberes y viajes a la escuela es excesivo y el dedicado al sueño, entretenimiento y actividad libre y creadora, demasiado escaso, incluso si no se diagnostican trastornos de la conducta ni daños inequívocos de la salud física o mental. También puede considerarse como prueba de tal sobrecarga el hecho de no alcanzar los fines pedagógicos y didácticos propuestos o prescritos: si los profesores no pueden explicar debidamente todo el programa, si la mayoría de los alumnos no es capaz de seguir con aprovechamiento la marcha ni asimilar lo estudiado y si no reciben éstos la preparación intelectual que de un determinado grado de enseñanza esperan el inmediatamente superior, el sistema escolar del país y, en definitiva, la sociedad. Pero, naturalmente, esta faceta ya escapa a la incumbencia de los servicios de orientación educativa.

La obra se publicó en la colección de *Estudios Pedagógicos de Marburgo*, dirigida por el profesor E. Blochmann. — ZOLTAN A. RONAI.

AGAZZI, ALDO: *Les aspects pédagogiques des examens*. L'éducation en Europe, Série II, N.º 10. Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe. Estrasburgo, 1967, 152 pp.

La obra del conocido catedrático milanés constituye el primer análisis sistemático y científico

del problema de los exámenes desde que la Conferencia de los Ministros Europeos de Educación calificó «los exámenes tradicionales», tal como están organizados en la mayoría de los países, de «pruebas de selección abusivas», y el Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa decidió volver a examinar la cuestión a nivel internacional. Agazzi enfoca el tema como problema de la Pedagogía comparada, en el marco de los aspectos socioculturales de la civilización actual (industrialización, progreso técnico, nuevas profesiones y especialidades, expansión de la forma de vida humana, elevación del nivel de vida, transformación del papel de la enseñanza, aumento de la población escolar, etc.), centrando la atención en la instrucción secundaria. Distingue, principalmente, dos sistemas escolares: el llamado «europeo», (adoptado en toda Europa, África, Asia e Iberoamérica), de carácter «selectivo y eliminatorio», y el llamado «americano», aplicado tan sólo en seis o siete países, que pretende llevar el mayor porcentaje posible de alumnos al nivel cultural más alto posible. Las tendencias de reforma señalan, sin embargo, en todas partes en la misma dirección: prolongación de la escolaridad obligatoria, expansión de las enseñanzas, mayor igualdad de las oportunidades y conversión de la orientación profesional en orientación *escolar y profesional*. Las posibilidades de realización difieren, pero en ningún país se registran iniciativas contrarias. De acuerdo con esta situación el autor propugna un sistema de orientación continua de los alumnos—con introducción de períodos de observación (Francia) u orientación (Italia) al final de la enseñanza primaria, creación de una escuela secundaria única—, un sistema que facilite en todos los niveles el paso de un tipo de enseñanza a otro, evita la imposición de elecciones prematuras y permite corregir las opciones erróneas sin grandes pérdidas de tiempo. Concede la preferencia al «balance de la escolaridad» del alumno, establecido por los profesores sobre la base de una evaluación continua, frente a la apreciación única en el momento del examen. Tal solución no puede exigir tampoco la desaparición de los exámenes, que pueden tener efecto orientador para los profesores, padres y alumnos y ser necesarios para una capacitación profesional definitiva. Pero se requiere un replanteamiento, plasmado en una nueva reglamentación que: 1. Atribuya una mayor importancia a las aptitudes y capacidades que a los conocimientos; 2. Reprima la tendencia de proliferación de los exámenes, y 3. Defina claramente los objetivos de cada examen necesario (exa-

men de aptitud - examen de control). Sobre estas bases hay que desarrollar también la Docimología, esa «nueva ciencia del control y evaluación del trabajo escolar». No se puede desconocer, por otra parte, que semejante cambio profundo tiene que repercutir necesariamente en los métodos didácticos y que es necesario dedicar una atención preferente al mantenimiento de la *calidad de la enseñanza*, pues puede estar seriamente amenazada a tenor de la creciente expansión de la misma. Agazzi se detiene también en problemas tan concretos de la cooperación como las *escuelas internacionales y escuelas europeas*, así como la equivalencia de los exámenes y títulos.

Como observación final quisiéramos añadir que, hasta la realización de la reforma propuesta en esta obra y en otras similares citadas por el autor y donde no resulta factible aún, nos parece necesario y urgente el perfeccionamiento del «examen tradicional» en el sentido de una mayor «estandarización» para reducir al mínimo el margen del azar y de los criterios puramente personales del examinador.—ZOLTAN A. RONAI.

LES ENFANTS DE BARBIANA:
Lettre à une maîtresse d'école.
Mercure de France, París, 1968.

Se trata de un libro que ha producido gran revuelo, lo mismo en Italia, donde se publicó en 1966, que en Francia, cuya traducción ha llegado a nosotros. En la fajilla de propaganda, la editora francesa reproduce un párrafo publicado en el *Nouvel Observateur*, que dice así: «Un libro que deberían leer todos los maestros, todos los profesores y M. Edgar Faure.» Suscribimos, por nuestra parte, este juicio del semanario francés, porque se trata, en verdad, de una obra que, sin hipérbole, puede calificarse de impresionante.

Nosotros no creemos, como se dice en la presentación, que sus autores sean ocho alumnos de la escuela que funcionaba en la casa de Dom Milani, el sacerdote de Barbiana, pueblo perdido entre las fragosidades de los Montes Apeninos. Pese a su lenguaje directo y «popular», que habrá ofrecido no pocas dificultades al traductor francés, un equipo de escolares no puede escribir una obra en la que, aparte el conocimiento pormenorizado de los defectos de la educación en Italia, muestra en no pocos párrafos la garra creadora del auténtico escritor.

Y para que sirva de diapasón que da el tono del contenido de la obra, he aquí algunos textos que acreditan dicha garra: Al hablar de dos niños que no volvieron a la escuela después del primer cur-

so, dice: «Están trabajando en los campos. En todo lo que comemos hay un poco de su pena de anal-fabetos.»

En otro párrafo hay esta reflexión profunda sobre la obra de la educación: «La enseñanza es la única cosa que separa al hombre del animal. El maestro transmite al niño todo aquello en lo que cree, aquello a lo que él está ligado, aquello que él espera. Al crecer, el muchacho añade algo de su cosecha, y así es como la humanidad camina hacia adelante. Los animales no van a la escuela y, a pesar del *libre desarrollo de su personalidad*, las golondrinas hacen el mismo nido desde milenios.»

Dom Milani recogió a un grupo de chicos rechazados por la escuela oficial, regida por una maestra. Contra ella, como representativa de la institución, se lanzan las críticas e invectivas. Una de las que sirven de *leit motiv* al libro es la que ataca los exámenes y los suspensos. He aquí algunas muestras de los postulados en que se asentaba el funcionamiento de la escuela de Barbiana: «Una escuela que selecciona, destruye la cultura. Al pobre le priva de los medios de expresión. Al rico le priva del conocimiento de las cosas. La escuela selectiva es un pecado contra Dios y contra los hombres.»

Y en otro lugar: «Aquí, de pie,

a dos pasos de mi mesa está usted. Usted que sabe las cosas, usted que cobra para ayudarme. Y en vez de ayudarme, pierde usted su tiempo vigilándome como a un ladrón.»

La estadística que el libro ofrece prueba irrefutablemente que los desertores de la escuela y los repetidores de curso, pertenecen en su mayoría a las clases económicamente menos favorecidas. Es probable que algunos lectores de la obra piensen que Dom Milani era comunista o, por lo menos, que tenía vocación de demagogo. Nada más lejos de la verdad, sin embargo. «La escuela comunista podría ser algo mejor; pero si enseñase, yo no quisiera tener que medir mis palabras. Ver la duda nacer en los ojos de los niños: ¿Dice la verdad o dice lo que hay que decir? ¿Es verdaderamente necesario pagar la igualdad a este precio?»

Lo que sirve de eje y nervio al libro es la convicción dolorosa de la existencia de «dos culturas»; una, constituida por las abstracciones de los libros, que tienen validez sólo en los círculos intelectuales, y la otra, integrada por el duro aprendizaje empírico de la vida de cada día. «Todas las clases tienen su cultura y no hay clase que tenga menos cultura que otra. Nosotros os damos la que tenemos. Es un poco de vida en la sequedad de vuestros libros, escri-

tos por gentes que no han hecho más que leer libros... Sobre los hombres también sabéis menos que nosotros. El ascensor es una máquina que ignora a los demás inquilinos. El automóvil, una máquina que ignora las gentes que van en tranvía. El teléfono, una máquina para no mirar de frente y para no entrar en las casas de los demás.»

Como se ve hay un realismo desgarrado, goyesco, en el libro. Es hijo de la amargura que en un alma cristiana, con honda vocación social, produce la división desde hace dos siglos entre la *alta cultura* y la *cultura popular*.

El escritor inglés, C. P. Snow, ha escrito un libro sobre *Las dos culturas*, refiriéndose a literatos y artistas por un lado, y a científicos y técnicos, por otro. Pero, con ser deplorable este abismo, más peligroso es el que conocía bien Dom Milani y le llevó a sacrificar varios años de su vida para elevar a un grupo de montañeses que, sin su ayuda, en vez de maestros y profesores, no hubieran podido ser, como sus padres, más que oscuros leñadores.

Es forzoso finalizar aquí esta reseña, porque el comentario del libro que nos ocupa y las sugerencias que origina en cada lector medianamente atento, precisarían un grueso volumen— ADOLFO MAILLO.

**El libro más vendido
en España
en febrero de 1969
según
el Instituto Nacional
del Libro Español**

«El mundo avanza hacia formas nuevas que ni siquiera los más atrevidos y agudos políticos han podido predecir con exactitud. Todas las ideas y todos los hechos están sometidos a revisión, análisis crítico y, en su caso, a nuevos planteamientos. No escapan a este revisionismo universal ni los **sistemas educacionales**, ni las ideas sociológicas, ni económicas o políticas, ni la misma aplicación de los principios éticos o religiosos, y no podemos extrañarnos que ante este horizonte cambiante se produzca entre los hombres un clima de miedo y desesperación. Sin embargo, **la difusión de la cultura entre los españoles es la hermosa aventura que llegará insistentemente a todos los rincones de la Patria. El reto de nuestro tiempo es la formación y la enseñanza y en él estamos emplazados con la esperanza firme de conseguir los más evidentes resultados.**»

FRANCISCO FRANCO

LA EDUCACION EN ESPAÑA

bases para una política educativa

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



INDICE

Precio del ejemplar: 100 pesetas

INTRODUCCION

PRIMERA PARTE: Situación educativa actual

1. Análisis del sistema
2. Nivel educativo de la población
3. Educación preescolar y primaria
4. Enseñanza media
5. Enseñanza superior
6. Enseñanzas artísticas
7. Educación extraescolar y de la mujer
8. Los Servicios de Acción Cultural
9. Enseñanzas en el extranjero
10. La democratización de la enseñanza
11. Administración y financiación de la educación
12. Factores demográficos y económicos que inciden en la educación

SEGUNDA PARTE: Bases para una política educativa

- I. Los factores condicionantes
- II. Principios generales
- III. Estructura del sistema educativo
- IV. Educación preescolar
- V. Educación general básica
- VI. Bachillerato (unificado y polivalente)
- VII. Educación superior
- VIII. Investigación
- IX. Investigaciones educativas
- X. Formación profesional
- XI. Educación de adultos
- XII. Educación de la mujer
- XIII. Educación especial
- XIV. Enseñanzas en el extranjero y cooperación internacional
- XV. Evaluación del rendimiento educativo
- XVI. Orientación educativa y profesional
- XVII. Promoción estudiantil
- XVIII. Calendarios y horarios
- XIX. Edificios e instalaciones educativas
- XX. Enseñanza no estatal
- XXI. Administración de la educación
- XXII. Proceso de la aplicación de la nueva política educativa

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



Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General Técnica