

AÑO XVIII-VOL. LXIX-NUMERO 201-MADRID, ENERO-FEBRERO 1969



REVISTA DE EDUCACION



En este número

BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA

REVISTA DE EDUCACION

CONSEJO DE REDACCION

Presidente:	D. Ricardo Díez Hochleitner
Vocales:	D.ª Isabel Fonseca Ruiz
	D. Juan Gómez Arjona
	D. Luis González Seara
	D. Antonio de Juan Abad
	D. Juan Carlos Molero Cervantes
	D. Francisco Sevilla Benito
Director:	D. 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. Madrid-14

Los autores son responsables del contenido de los trabajos firmados

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<i>Plas.</i>		<i>Plas.</i>
España.....	40	Por 10 números:	
Iberoamérica.....	50	España.....	300
Extranjero.....	50	Iberoamérica.....	500
Número atrasado.....	50	Extranjero.....	600



REVISTA DE EDUCACION



En este número

BASES PARA UNA POLITICA EDUCATIVA

Sumario

	<u>Páginas</u>
Editorial	5
Estudios	
Introducción al Libro Blanco, por José Luis Villar Palasí	7
Bases para una nueva política educativa	11
La Cátedra-equipo en la Universidad, por Efrén Borrajo Dacruz	36
Tendencias del planeamiento educativo en 1968, por Jacques Bousquet	43
Investigaciones educativas	
Investigación sobre programas de estudio en Suecia, por A. de la Orden	48
Enseñanza en equipo (Team Teaching) y rendimiento escolar, por A. de la Orden	52
La educación en la encrucijada	
La reforma universitaria (Comentarios a un artículo de Salvador de Madariaga)	54
Problemas de la Enseñanza Media («Cuadernos para el Diálogo»)	56
El déficit de puestos escolares en la Enseñanza Primaria («Destino», de Barcelona)	58
Información	
Reuniones y congresos	
Recomendaciones de la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación (París, 6-14 de agosto de 1968)	60
Conclusiones del IV Congreso Nacional de Pedagogía (Pamplona, 3 de octubre - 3 noviembre de 1968)	65

	<u>Páginas</u>
Conferencia pronunciada por don Ricardo Díez Hochleitner en el acto de apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía (Pamplona, 3 octubre - 3 noviembre de 1968)	66
La educación en las revistas	70
Actualidad educativa	78
Crónica legislativa	89
Bibliografía	92



1. Editorial

La reaparición de la REVISTA DE EDUCACION se produce en un momento especialmente significativo para la educación española por iniciarse ahora una reforma profunda del sistema educativo nacional. Esta coincidencia no es fortuita. La nueva política educativa requiere una revista renovada que dedique una atención preferente a la difusión de las finalidades de la misma, de su orientación y realizaciones, de las opiniones y críticas diversas que susciten su concepción y aplicación.

La Revista ampliará en esta nueva etapa el marco de su contenido sin limitarlo a los problemas estrictamente pedagógicos, dando cabida a estudios e informaciones sobre temas de otros campos de interés directo para la educación. Algunos educadores, habituados a considerar el proceso educativo aislado de interrelaciones económicas y sociales, ven con recelo la irrupción en su campo de sectores profesionales tradicionalmente indiferentes hacia la educación. Recíprocamente estos sectores manifiestan una marcada tendencia a supervalorar los aspectos más utilitarios de la educación desde el punto de vista económico y a considerar el rendimiento del sistema educativo desde el ángulo parcial de la formación del individuo para las actividades productivas. Es necesaria una convergencia de ambos sectores que permitirá apreciar, a los primeros, las importantes repercusiones de lo educativo en el plano social y económico y, a los otros, entender mejor que el hombre tiene dimensiones más amplias que las de simple productor, que posee una personalidad singular que ha de desarrollar y cultivar y que vive en un medio familiar y social en el que ha de cumplir determinadas obligaciones y aportar su contribución, lo cual requiere una cuidadosa formación integral. El proporcionar esa zona de convergencia a educadores, economistas, sociólogos y especialistas de otros campos, será uno de los objetivos de la Revista.

La difusión de los resultados de la investigación educativa, nacional y extranjera, constituye otro objetivo de la Revista para tender un puente sobre esa amplísima «tierra de nadie» que parece existir entre las instituciones consagradas a la investigación y quienes tienen a su cargo la docencia. Particular atención se dedicará a la reseña de los avances en la utilización de determinados medios que la tecnología moderna pone a disposición de la enseñanza y a los resultados de experiencias en los centros docentes de los distintos niveles en la aplicación de nuevos métodos y técnicas didácticas o sistemas de organización y evaluación. La investigación y la experimentación no pueden considerarse como patrimonio exclusivo de instituciones especiales, sino como funciones que debieran estar presentes en la acción de toda institución educativa.

Junto a los temas de política educativa, pedagógicos, socioeconómicos y de investigación se incluirán secciones de información que reflejen el movimiento educativo, de España y del exterior, tanto referido a las reformas importantes de los sistemas escolares como a las realizaciones prácticas y a la literatura pedagógica en general.

La Revista se hará eco, en una sección especial, de las principales posiciones que se sustenten públicamente en relación con los planes y problemas de la educación en nuestro país, sin excluir los que reflejen criterios opuestos a los que orienten la acción oficial en este campo. La educación afecta a la sociedad entera, y por ello es del mayor interés y conveniencia pulsar la opinión de sus sectores representativos a la hora de formular planes educativos.

Estos son, a muy grandes rasgos, los propósitos de la Revista. Su mayor ambición es la de contribuir eficazmente a la realización de los ideales de la reforma educativa, que ahora se inicia, y hacerse intérprete fiel de las aspiraciones sociales a más altos niveles de educación.

2. Estudios



La aparición de este número de la Revista coincide con la publicación del proyecto de Reforma del Sistema Educativo que se propone llevar a efecto el Ministerio de Educación y Ciencia. La finalidad que debe cumplir esta Revista de difundir las orientaciones de la política educativa y el interés que para los lectores ha de tener sin duda el examen del proyecto de Reforma nos induce a insertar en este número la segunda parte de la obra «La educación en España. Bases para una política educativa», que se acaba de publicar, y el preámbulo que figura en la misma del ministro de Educación y Ciencia.

Introducción, por JOSE LUIS VILLAR PALASI

I

«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.*»

He creído un deber recordar las anteriores palabras del Jefe del Estado, pues sintetizan de modo realista y con clara llamada a la conciencia de todos la política educativa que el Gobierno intenta desarrollar, a fin de dar la mayor efectividad posible al derecho humano a la educación, impulsando la igualdad de oportunidades para el acceso a la misma de todos los españoles y estableciendo la mayor adecuación entre las exigencias de una sociedad en rápido proceso de desarrollo y transformación y la orientación y el rendimiento del sistema educativo nacional. Esta nueva política educativa y la reforma que propugna comportará en el futuro una reforma integral de la sociedad y de sus viejas estructuras, al modo de una revolución silente y pacífica, que será, sin embargo, tremendamente más eficaz y profunda que cualquiera otra, para conseguir una sociedad más justa.

II

Las ideas básicas que se encierran en el libro que se somete a la consideración general del país no son ideas sin opción. Se intenta más bien describir un panorama de problemas graves y sugerir las soluciones apropiadas. Sin embargo, está ya preparado el Ministerio, con el mecanismo orgánico indispensable, para recibir, contrastar y acoger cuanta crítica constructiva se suscite, e incorporar lo razonable al esquema legislativo que haya de formularse.

Me interesa destacar que las ideas que se presentan en este libro son fruto de un trabajo en equipo, en el que se han procurado aunar realismo e innovación, consideración de las premisas y condicionamientos de nuestra peculiaridad educativa y social, y tendencias y avances del pensamiento contemporáneo en el campo de la educación. Sin este previo trabajo en la elaboración de las bases no sería posible una auténtica participación posterior. Por ello, obvio es decirlo, no se trata de imponer estas ideas, sino lanzarlas al debate crítico de la opinión pública. Rechazo, por tanto, la fácil y previsible objeción de que este esquema no haya sido producido con participación amplia y auténtica de todos. De acuerdo con que hay que discutir y cribar tales ideas —y cuanto más ampliamente se realice, más alentador será el trabajo que nos hemos impuesto—, pero ello sería imposible partiendo de cero o sin el necesario orden de debate.

III

Quien examine con detenimiento el libro observará una desproporción entre el número de páginas de la primera parte —de naturaleza fundamentalmente crítica— y el de la segunda, en la que se señalan las soluciones ofrecidas. La primera y segunda parte de este libro tienen, no obstante, una íntima conexión, pues detectar un defecto es prácticamente encontrar una vía de solución. Esto excusa la mayor profusión de la primera parte respecto del esquematismo de la segunda. En ésta se ha preferido mostrar las líneas generales de una posible reforma sin descender al análisis de los detalles. Ciertamente que gran parte de éstos

han sido ya elaborados por comisiones asesoras de expertos, pero estimo que hubiera sido erróneo incluir todo el detalle en esta publicación. Creo que lo importante en un orden lógico de actuación, es centrar las bases comunes que sustenten la totalidad del edificio, evitando, además, que la discusión o la opinión pública se pierdan en el análisis aislado de pequeños aspectos, pues el error de las reformas de la enseñanza suele consistir en un examen del detalle o de la respuesta al problema en forma aislada y personal. En cuanto al carácter acusadamente crítico de la primera parte, me complace anticipar una explicación. Resulta obvio señalar que la tarea realizada por el Estado español en materia de educación en los últimos treinta años ha sido ingente. Quiero testimoniar aquí mi admiración y respeto por la parte que en ello tuvieron mis predecesores en la titularidad de este Ministerio. Sin embargo, resulta también incuestionable que la expansión social y económica de los dos últimos lustros ha desbordado todos los planteamientos anteriores. Se intenta ahora, por consiguiente, recobrar el ritmo y hacer posible que en un futuro próximo no se produzcan nuevas desfasas, estableciendo un sistema dotado de la conveniente elasticidad y de mecanismos adecuados de autocorrección. Por otra parte, no es éste un libro de examen del pasado —por lo que excuso la apología—, sino de futuro, y por ello se precisa un examen riguroso de los defectos presentes.

IV

La reforma educativa que se propugna es tremendamente ambiciosa, si bien la limitación de las posibilidades reales impondrán lógicamente una graduada implantación de la misma. Sin embargo, el carácter rigurosamente técnico del libro y el planteamiento global que contiene de todo el sistema educacional, posiblemente defraude el interés del lector que intente buscar únicamente respuestas a una parcial inquietud o al detalle concreto del nivel educativo en que personalmente se encuentre inserto. Aconsejaría que, para comprender el significado de la reforma y su proyección presente y futura, se leyera detenidamente todo el libro, pues sólo así se encontrará la res-

puesta al punto que más interese, por las motivaciones que fueren.

Tal vez un ejemplo aclare cuanto digo anteriormente. Sin duda, el tema de la Universidad y el de las llamadas reivindicaciones estudiantiles de tal nivel es el que acapara la atención general, por cuanto tiene de «noticia» y consiguiente resonancia en los medios informativos que, en buena dosis, condicionan actualmente la opinión pública. Me atrevo a decir que con ello, inconscientemente, se está ocultando la raíz de muchos de los males que «se ven» en la Universidad, *pero que se encuentran, en gran medida, en los anteriores niveles educativos*. Así, el clasismo de la misma, el sentido dogmático de la enseñanza, la actitud de pasividad intelectual a que se somete al alumnado, polarizado únicamente a la superación de unos exámenes memorísticos.

La sistemática búsqueda del título y tantos y tantos defectos constituyen problemas imposibles de ser planteados y resueltos de modo aislado. Concretamente, para singularizar el ejemplo citado, el clasismo de la Universidad española obedece, en una gran parte, a la estructura diferenciada de la enseñanza media, sin cuya reforma a fondo será imposible salvar el defecto apuntado. Es, pues, un fallo *de* nuestra Universidad, pero que no puede resolverse únicamente *en* la Universidad.

Insisto por ello, una vez más, en que las soluciones pensables para cada una de la innumerable serie de problemas relativos a la enseñanza sólo son razonables cuando se insertan en un contexto total, pues las relaciones entre distintos niveles de la enseñanza y las distintas modalidades de la misma son con gran frecuencia las causantes de tales problemas. Sin este examen de conjunto, cualquier intento de reforma de la enseñanza sería una solución parcial. Por ello, acometer sin más y aisladamente, por ejemplo, la reforma de la enseñanza universitaria, incluso pormenorizada, sería más «de actualidad», suscitaría en los sectores más propensos a la fácil crítica superficial un mayor entusiasmo, tendría más espectacularidad política, pero a la postre esas apariencias positivas se perderían en la nada al volver a ser atacadas por defectos estructurales que abarcan a la totalidad del actual sistema educativo.

Debo añadir, por último, respecto a las anteriores afirmaciones, que yo mismo sufrí inicialmente ese error de perspectiva al acceder a la titularidad de este Ministerio. La inserción de mi vida profesional como catedrático en una Universidad convulsa por agitaciones estudiantiles, insatisfacción de amplios sectores de su profesorado, etc., motivó que en el acto de mi toma de posesión dijera algo así como el que el problema universitario sería el tema fundamental de mi atención, pues los referentes a otros niveles educativos estaban ya diagnosticados y conocidas sus soluciones, de tal modo que en ellos todo se reducía a intensificar el trabajo y a encontrar la necesaria cobertura económica. Al poco tiempo de hacerme cargo del Departamento, ya con una visión más completa y realista de los defectos de nuestro sistema educativo, evitando que los árboles me impidieran ver el bosque, pude darme cuenta de mi error inicial, que en determinado acto solemne proclamé y que ahora, públicamente, quiero rectificar, ya que a ello me obliga un afán de sinceridad y, sobre todo, de desterrar cualquier actitud que, al modo de las corrientes de los ríos, nos haga irreversibles en nuestras posibles equivocaciones. También esta autocrítica personal espero que me legitime para formular objeciones a deficiencias observadas. La incesante búsqueda serena de la verdad es lo único que cuenta, y en ello creo que coinciden amplios sectores del país, por encima de aparentes o coyunturales discrepancias.

V

Este libro es un acto de fe en el futuro de España, así como en la imaginación creadora y en la capacidad renovadora de los españoles. La educación no es solamente asunto de un Gobierno, de un régimen o de los hombres de una época: Garantía de sobrevivencia y de desarrollo de la sociedad, la educación es producto del esfuerzo de todos en el pasado, y pertenece al futuro tanto o más que al presente.

Intentar una síntesis de las ideas fundamentales de la reforma que se sugiere en este libro, para lectores de primeras y últimas páginas exclusivamente, haría peligrar la comprensión de lo que realmente se

pretende. La lista de las ambiciones de nuestro Gobierno para el sector educativo es muy larga: ante todo, preparar a la juventud al ejercicio responsable de la libertad, fomentar la integración social y convivencia nacional, y promover una mayor movilidad social. Pero, además, hacer del propio proceso educativo un sistema continuo, con unidad e interrelación de su estructura, y ofrecer la oportunidad de una educación permanente a lo largo de la vida de hombres y mujeres. Todo esto requerirá mejorar sustancialmente el rendimiento del sistema educativo, tanto en términos numéricos como en la calidad de todos sus niveles, a través de un programa ambicioso de investigaciones que permita, entre otras cosas, introducir nuevos métodos y modernos medios de enseñanza. Este esfuerzo deberá ir acompañado de una intensa promoción estudiantil gracias a nuevos y más ambiciosos programas de becas y de becas-salario, además de una orientación educativa y profesional a lo largo de los estudios.

Junto a las anteriores pinceladas del cuadro general que se propone, hay que hacer el recuento de reformas propuestas tan significativas como las siguientes: educación general básica, gratuita y obligatoria hasta los catorce años; superación de la desigualdad rural-urbana en las oportunidades de educación; formación profesional intensiva y acelerada para todos los españoles antes de incorporarse al trabajo; educación unificada y polivalente en el bachillerato, que

deberá llegar a ser gratuita y poder ser extendida a todos aquellos con la necesaria capacidad intelectual; acceso a la Universidad sin discriminación, con tres ciclos de estudios, después de un primer curso de orientación; autonomía universitaria y creación de nuevas universidades; nuevas carreras universitarias interfacultativas atendiendo a la necesidad de nuevas profesiones de nivel medio; implantación de una verdadera carrera universitaria del estamento docente en sus diferentes grados y funciones, etc.

VI

Estos y tantos otros temas de acuciante solución constituyen tan sólo una enumeración, sucinta e incompleta, de las facetas de la reforma que se propone con carácter integral. Los medios no faltarán si la voluntad existe. Proseguimos así, con la más ilusionada esperanza, una de las más bellas aventuras: extender la educación a todo nuestro pueblo. Abrir las puertas de todo nivel de enseñanza a quienes—independientemente de su potencia económica—valgan para ello; cumplir así, realmente, con uno de los más justos postulados de nuestras Leyes Fundamentales. La reforma educativa, insisto una vez más, es, en efecto, una revolución pacífica y silenciosa, pero la más eficaz y profunda para conseguir una sociedad más justa y una vida cada vez más humana.

Bases para una nueva política educativa

I. LOS FACTORES CONDICIONANTES

1. En la Primera Parte se han expuesto, desde un punto de vista crítico, algunos de los problemas más importantes que tiene planteados actualmente el sistema educativo nacional y se han bosquejado nuevas exigencias que la previsible sociedad del

futuro presentará a la educación. A ello se agregan determinados factores y tendencias sociales de los que no puede desentenderse una política educativa que quiera responder adecuadamente a las necesidades y aspiraciones del país. En un intento

de síntesis apretada, y necesariamente incompleta, se resumen a continuación los rasgos principales de la situación actual y de la que se avizora para el futuro.

2. El sistema educativo español vigente se ajusta, en términos generales, a la concepción peculiar de una sociedad de características muy distintas de las actuales. En realidad, su estructura y organización no difieren en sus grandes líneas de los principios básicos de la ley Moyano de 1857. Las leyes posteriores sobre educación han representado una contribución indudable y meritoria a la extensión y mejoramiento de los servicios docentes, pero se han ocupado de los niveles educativos considerados aisladamente y sin conexión entre sí. Esa concepción no ha favorecido la integración armónica que debe caracterizar a un sistema educativo nacional, ni ha tenido en cuenta que la educación es un proceso continuo y que el sistema escolar constituye una unidad funcional en la que «todo está en todo», en el sentido de que cualquier mérito o deficiencia de un nivel educativo repercute en los demás.

3. Mientras el sistema educativo sólo experimentaba alguna reforma parcial (generalmente a la zaga de presiones sociales determinadas y no como consecuencia de una previsión de éstas), la evolución de la sociedad se producía en todo el mundo, especialmente en los últimos años, a un ritmo y con una amplitud y rapidez incomparablemente superiores a los de cualquier otra época histórica. La sociedad española ha experimentado, dentro de su línea peculiar, esas mismas transformaciones, cuyos factores y tendencias de interés más directo para la educación se señalan a continuación.

4. Existe una aspiración muy generalizada al desarrollo socioeconómico. El deseo de mejorar el nivel de vida y de disfrutar de los bienes propios de una comunidad desarrollada se ha extendido a todos los sectores sociales. Al propio tiempo, se observa una reacción contra la desigualdad en la distribución de la riqueza y frente al vacío de ideales y el hedonismo que caracteriza la forma de vida de determinados sectores de las sociedades desarrolladas, cada vez más carentes de un espíritu de sacrificio y de generosidad hacia los demás.

5. El crecimiento demográfico en nues-

tro país ha sido muy importante. Al lado de un aumento de población que exige y exigirá un incremento considerable de las instituciones educativas, se producen actualmente grandes movimientos migratorios hacia el exterior y en el interior del país. De ambos tipos de emigración se derivan obligaciones importantes para el sistema educativo, a fin de que la adaptación de los emigrantes al medio en que van a vivir no constituya una experiencia excesivamente dolorosa para ellos.

6. Existe hoy una fuerte demanda de educación ocasionada por las crecientes esperanzas que se depositan en ella como medio de movilidad y ascensión económica, social y cultural. Todos los sectores sociales participan de ese interés por la educación. Las familias de más bajo nivel económico realizan sacrificios, considerables en muchos casos, para ofrecer a sus hijos mejores oportunidades que las que ellos tuvieron. Las instituciones oficiales de enseñanza aparecen desbordadas e incapaces de atender en forma debida esa creciente demanda social, a la vez que resultan insuficientes las ayudas que prestan los Servicios de Protección Escolar.

7. Las características de la economía del país han evolucionado profundamente por la industrialización y por la mecanización progresiva de los procesos de producción. Entre 1940 y 1967 la evolución de los sectores de producción ha sido considerable, como se ha mostrado en la Primera Parte, disminuyendo en un alto porcentaje el número de personas ocupadas en el sector primario y experimentando un importante incremento el de los sectores secundario y terciario. Es previsible que esta tendencia continúe hasta adquirir las características que actualmente tiene la pirámide ocupacional en los países de mayor nivel de desarrollo. Al propio tiempo, la continuidad del proceso del desarrollo económico español en el futuro dependerá, en buena medida, de la incorporación creciente de la moderna tecnología al sistema productivo.

8. La evolución política española muestra una clara tendencia hacia una mayor participación ciudadana en los procesos de la vida política, social, económica y cultural del país, y modifica de manera esencial el tipo de relación del ciudadano con los po-

deres públicos. Esa participación ciudadana en los organismos representativos de la vida política (a nivel nacional, regional, provincial o local), en los sindicatos y otras entidades requiere cuadros de personal competente y responsable en todos los niveles para que dichas unidades tengan la eficacia y la orientación debidas.

9. El proceso científico y técnico evoluciona a un ritmo rapidísimo. En el campo de las ciencias, la desproporción entre la amplitud y la profundidad de sus avances y la capacidad de su asimilación por el hombre crece cada día más. En el orden técnico, se ha progresado más en los últimos ciento cincuenta años que en todo el período anterior de historia de la humanidad, lo que da origen a cambios radicales y constantes en los procesos de la producción. Desafortunadamente, este progreso técnico apenas si se ha aprovechado hasta ahora en el proceso educativo, pese a los esfuerzos de los especialistas en educación.

10. El desarrollo de los medios de comunicación e información, de la documentación y de la informática ha alterado profundamente las relaciones humanas, en el plano nacional e internacional, y ha modificado considerablemente el volumen y la índole de los influjos que el hombre recibe de la sociedad. En nuestros días, el individuo se ve sometido a la presión de propagandas de todo tipo e intención, especialmente a través de la imagen, que ponen a prueba su capacidad crítica y la singularidad de su personalidad frente a formas de vida masificadas.

11. España, como el resto del mundo, atraviesa una crisis profunda de valores que anuncia el nacimiento de una nueva sociedad. El sistema de valores que ha regulado la forma de vida de las generaciones pasadas y de las que han alcanzado la edad madura en la época actual está sometido a un amplio proceso de revisión. Al mismo tiempo, las ideologías y las estructuras sociales están en tela de juicio y experimentan cambios aún inseguros.

12. En un intento de síntesis de las exigencias que las tendencias y problemas anteriormente mencionados plantean a nuestro sistema educativo, podría decirse que se reducen a preparar al individuo para: un mundo en proceso de cambio acelerado; una mayor participación en las decisiones políticas; una sociedad más justa que la actual, con ideales y móviles más elevados y dignos que los que determinan hoy la actividad vital de ciertos sectores sociales. En definitiva, preparar al individuo para que asuma con mayor plenitud la libertad y la dignidad que como persona le corresponden y los derechos y deberes para con el bien común que a ellas van indisolublemente unidos.

13. El sistema educativo deberá dar satisfacción a las aspiraciones individuales y sociales. Desde el punto de vista ocupacional, el sistema educativo deberá dar respuesta a los factores condicionantes antes expuestos, por lo menos en los siguientes aspectos: una estructura educativa que guarde relación adecuada con la estructura ocupacional para evitar frustraciones individuales y que sea lo suficientemente flexible para adaptarse a la continua transformación social y económica con el fin de facilitar las readaptaciones estudiantiles a lo largo del proceso educativo; un período de educación general de suficiente extensión para que el alumno adquiriera una base sólida que le permita proseguir después las enseñanzas de bachillerato o especializaciones más acordes con sus aptitudes; una educación superior que, además de preparar en diversos grados para las profesiones que a ese nivel requiere la sociedad española, infunda y haga posible un auténtico espíritu investigador y aliente el desarrollo social y cultural; el establecimiento, en fin, de servicios de educación permanente que permitan, en cualquier edad y situación, la reanudación de los estudios, la renovación de conocimientos, las readaptaciones ocupacionales y la promoción profesional.

II. PRINCIPIOS GENERALES

14. La nueva política educativa se debe basar en los principios fundamentales siguientes:

- Todo español tendrá derecho a recibir una educación general básica, e igual oportunidad para el acceso a los estudios posteriores y a la permanencia en los mismos, en función exclusivamente de su capacidad y vocación. La educación general básica será obligatoria y gratuita. Los estudios de bachillerato superior serán igualmente gratuitos y obligatorios tan pronto como las condiciones económicas y sociales del país lo permitan.
- 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.
- La educación 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 estructura del sistema educativo responderá a un criterio de unidad e interrelación, para que la educación se desarrolle como un proceso continuo, adaptado a las etapas de evolución psicobiológica del alumno y establecerá, a la vez, las especializaciones necesarias para satisfacer la gran diversidad de aptitudes individuales y las oportunidades de empleo de mano de obra y de profesionales que ofrezca el país.
- La enseñanza partirá de experiencias significativas, subrayando la actividad práctica, la creación y la espontaneidad innovadora.
- El sistema educativo ofrecerá oportunidades para la reincorporación a los estudios sistemáticos de quienes, ha-

biéndolos 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.

- Objetivo fundamental de la política educativa será incrementar el rendimiento de todo el sistema educativo, de tal modo que responda adecuadamente a las necesidades presentes y a las futuras previsibles de la sociedad española, que aumenten considerablemente las tasas de rendimiento y se perfeccione la calidad del proceso interno de la educación, asegurando en cada grado de ésta la adquisición de los niveles de conocimientos adecuados.
- El Estado fomentará la expansión y el mejoramiento de la enseñanza estatal y establecerá los cauces adecuados para estimular la cooperación y participación en la obra educativa de la familia, de la Iglesia, de las Instituciones del Movimiento, de los Sindicatos, de las Corporaciones locales, de las empresas, de las asociaciones, de las entidades sociales y de los particulares. Se adoptarán las medidas necesarias para que el hecho de residir en el medio rural no impida el acceso a los niveles educativos.

III. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO (véanse gráficos 1 y 2)

Períodos

15. El sistema educativo comprenderá los períodos siguientes:

Educación preescolar:

- Jardín de infancia: edad normal, dos y tres años; duración, dos años.
- Párvulos: edad normal, cuatro y cinco años; duración, dos años.

Educación general básica:

- Etapa de iniciación: edad normal, seis a diez años, inclusive; duración cinco años.

- Etapa media: edad normal, once a trece años (1), inclusive; duración, tres años.

Bachillerato (Unificado y Polivalente):

- Bachillerato Superior: edad normal, catorce a dieciséis años, inclusive; duración, tres años.

Educación superior:

- Curso en Ciencias básicas y de orientación: edad normal, diecisiete años; duración, un año.
- Primer ciclo en Ciencias básicas o aplicadas de la carrera respectiva: edad normal, dieciocho a veinte años (2), inclusive; duración, tres años.
- Segundo ciclo de Especialización Profesional y Licenciatura: edad normal, veintiuno y veintidós años; duración, dos años.
- Estudios de posgraduados y doctorado: duración, dos años.

Educación de adultos y extensión cultural:

- Cursos sistemáticos y periódicos de perfeccionamiento y readaptación, de duración variable para las profesiones de todos los niveles.
- Actividades de extensión cultural.

Formación profesional:

- La educación general básica, el Bachillerato unificado y la educación superior incorporarán la formación preprofesional adecuada como parte integrante de las enseñanzas. Para quienes hayan de incorporarse al trabajo después de uno de estos niveles de estudios, se organizarán periódicamente cursos sistemáticos, de duración variable, en técnicas específicas: de «Iniciación a la Formación Profesional», después de la educación general básica; de «Formación Profesional Media», después del Bachillerato unificado, y de «Formación Profesional Superior», después del primer ciclo de educación superior. A estas enseñan-

zas seguirá la formación profesional en servicio, con carácter periódico.

16. Cada nivel educativo debe tener sus objetivos propios. A lo largo de todo el proceso se tendrán en cuenta las finalidades generales de una educación integral, con sus exigencias de cultivo y desarrollo de los valores religiosos, morales, intelectuales, estéticos, cívico-sociales, físicos y económicos.

IV. EDUCACION PREESCOLAR

Objetivos y contenido de los ciclos educativos

17. El período de educación preescolar tendrá cuatro años de duración y se desarrollará entre los dos y los seis años. Su función será mixta, de hogar y de escuela, por hallarse en una etapa de transición entre la vida familiar y la social-escolar. Por ello se armonizará, en su funcionamiento, la afectividad propia del hogar con la ordenación que reclama la convivencia escolar. Tenderá a favorecer el desarrollo físico, emocional y mental del niño, así como el contacto con «los otros», en un ambiente propicio para fomentar la actividad, la espontaneidad y la capacidad creadora. Su contenido estará determinado por el cultivo del lenguaje, el desarrollo sensomotor y de la observación, los juegos individuales y sociales, y las actividades de libre expresión.

18. La educación preescolar comprenderá dos etapas: 1.^a Para niños de dos y tres años. 2.^a Para niños de cuatro y cinco años. En la primera, la formación del niño, aun organizada sistemáticamente, tendrá un carácter más semejante a la vida del hogar en su solicitud y cuidado. En la segunda, la formación será cada vez más sistemática y tendente al desarrollo de la personalidad infantil y a la libre apertura de sus potencialidades. Se crearán centros de educación preescolar paulatinamente en todo el país, dando prioridad absoluta a las comarcas o barriadas de población obrera, industrial o agrícola, donde se precise mano de obra femenina. El Estado proporcionará maestros especializados a las escuelas construidas por entidades, empresas o particulares que se ofezcan para esa finalidad so-

(1) Equivalente al actual Bachillerato Elemental.
(2) La estructura de los estudios de Medicina que tienen más características peculiares figura en la nota al pie de la página 223 del Libro Blanco.

ESTRUCTURA PROPUESTA DEL SISTEMA EDUCATIVO

- O_r** CURSO BASICO DE ORIENTACION
- T** CURSO TEORICO-PUENTE
- C** FORMACION PROFESIONAL
 - C₁** DE INICIACION
 - C₂** DE NIVEL MEDIO
 - C₃** DE NIVEL SUPERIOR
- E** ESPECIALIZACION

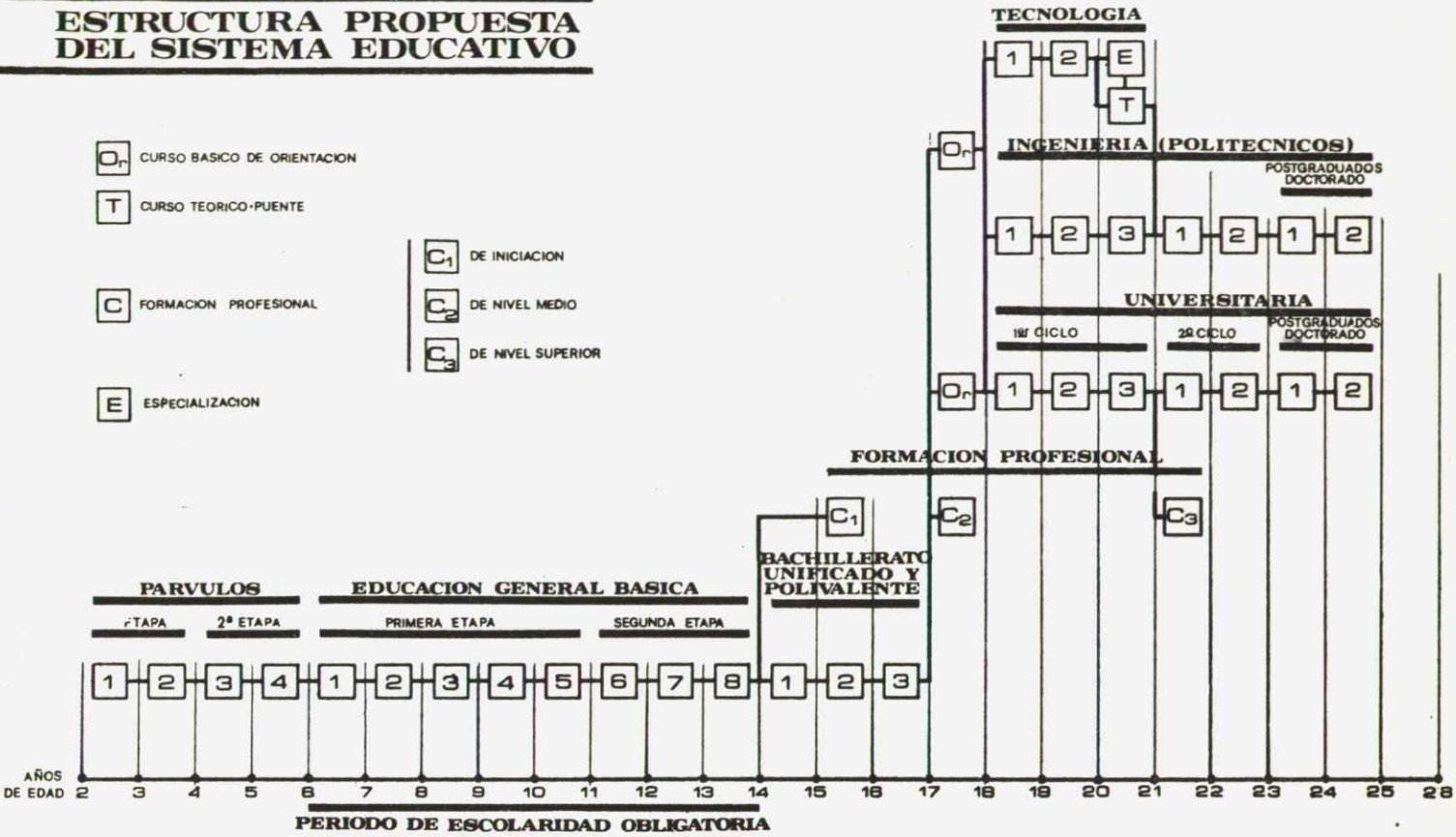
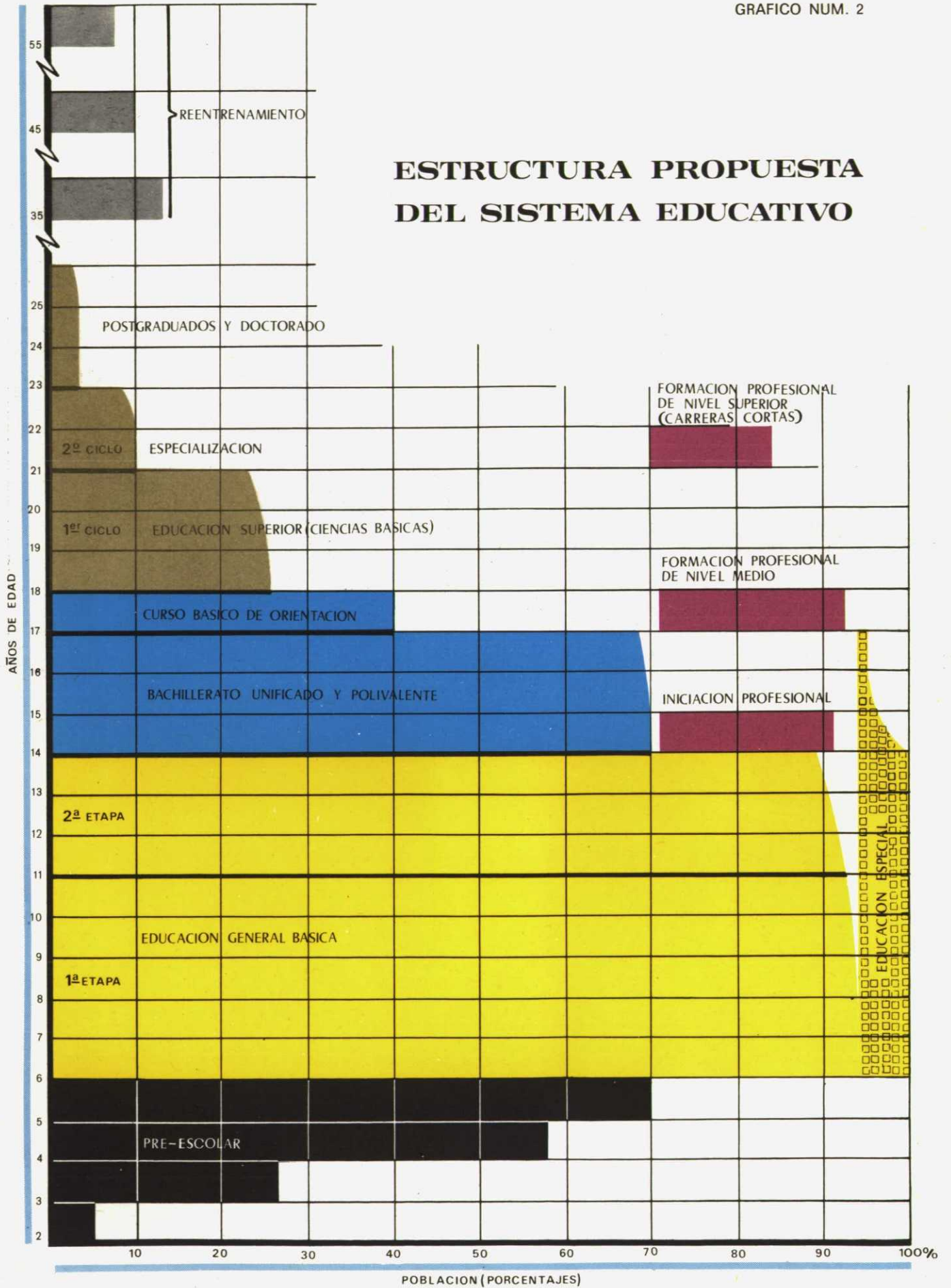


GRAFICO NUM. 6

GRAFICO NUM. 2

ESTRUCTURA PROPUESTA DEL SISTEMA EDUCATIVO



cial y reúnan las necesarias condiciones higiénicas y pedagógicas. Se impulsará la difusión, a través de los medios de comunicación más eficaces, de información y orientaciones psicopedagógicas de educación familiar, así como la promoción de «clubes de padres» donde se estudien los problemas que plantean el desarrollo afectivo, social e intelectual de los niños, y su correcto tratamiento.

V. EDUCACION GENERAL BASICA

19. El período de educación general básica tendrá ocho años de duración y se cumplirá entre los seis y los catorce años. Será gratuito y obligatorio. Proporcionará una formación unitaria y específica que, por otra parte, tendrá carácter básico para enseñanzas posteriores. Esta formación humana y científica se adecuará al tipo de sociedad en que han de vivir los alumnos y no será especializada, ni en sentido académico ni profesional. Tenderá a la formación integral del alumno procurando desarrollar su personalidad mediante la asimilación e incorporación de las actitudes, hábitos, conocimientos e ideales necesarios para la preparación cultural y profesional, previa a la definitiva inserción en la vida de la comunidad. Sin menoscabo de la unidad propia de este período de la educación, se establecerán en él, por razones psicológicas y educativas, dos etapas:

i) *Etapa de iniciación:* De seis a diez años, inclusive. Sus objetivos serán:

a) Asimilación y utilización a un nivel elemental de los hábitos y las técnicas instrumentales.

b) Adquisición de un conjunto básico de nociones cuya incorporación estimule y encauce el deseo espontáneo del niño hacia el conocimiento del medio natural y social que le rodea, en vez de obedecer al propósito de que memorice información desprovista de sentido para él.

c) Incorporación de las actitudes sociales básicas y vivencia de las relaciones de interdependencia y cooperación, con la formación de los hábitos correspondientes en la dinámica de una organización del trabajo y de la convivencia escolares, así como de los juegos y recreos, que facilite la conse-

cución de tales objetivos y de su desarrollo físico.

ii) *Etapa media:* De once a trece años, inclusive.

En esta etapa se intensificarán las actividades correspondientes a la anterior en armonía con el desarrollo de los alumnos, cuidando especialmente los siguientes aspectos:

a) Utilización funcional por parte del alumno de las técnicas instrumentales de aprendizaje al servicio del estudio (notas, resúmenes, iniciación a la documentación, la investigación personal y la lectura), así como para el propio solaz (lecturas recreativas y literarias).

b) Ejercitación de las capacidades de imaginación, observación y reflexión indispensables para la formación de hipótesis explicativas de la realidad, así como para el análisis crítico de la misma, base de partida del espíritu científico.

c) Ampliación del círculo de conocimientos, y al mismo tiempo, se procurará acostumbrar progresivamente al alumno a autoevaluar su adquisición, así como a ampliarlos en fuentes diversas, escolares y extraescolares, y aplicarlos, haciendo uso de los métodos más adecuados de trabajo intelectual, a investigaciones incipientes en el marco de las realidades locales.

d) Continuación y ampliación de las experiencias sociales encaminadas a vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local, nacional e internacional, acentuando lenta y progresivamente la importancia del factor intelectual, a fin de que los alumnos adquieran conciencia de su situación en los conjuntos humanos mediante la comprensión de las interrelaciones del medio social.

e) Cultivo de las capacidades estéticas y de una vivencia de las creaciones artísticas (poesía, música, artes plásticas) que favorezca el desarrollo armónico de la personalidad individual en sus dimensiones humanas profundas, sea cualquiera la orientación profesional que el muchacho inicie.

f) Introducción progresiva de variadas enseñanzas que respondan a las diferencias socioculturales de los alumnos y de las actividades prácticas que faciliten la adquisición de destrezas útiles y la asimilación de relaciones del mundo físico, mecánico y matemático, susceptibles de servir de in-

roducción a la tecnología, las cuales constituirán la base para la ulterior formación profesional de los jóvenes. A este fin se prestará una atención especial a la observación y orientación del alumno.

Contenido: Planes de estudio y programas

20. Las áreas esenciales de conocimientos del período de educación general básica serán las siguientes:

- La lengua nacional y la iniciación en el conocimiento de una lengua extranjera. En las regiones bilingües se podrán completar estos conocimientos lingüísticos con el estudio de la lengua vernácula respectiva. Los alumnos deberán adquirir el dominio de la expresión oral y escrita del español y la capacidad de interpretar un texto y de hacer resúmenes de explicaciones orales. En cuanto a la lengua extranjera, interesa, sobre todo, el dominio de la expresión oral (hablar y entender lo que se habla).
- Dominio de los elementos básicos del pensamiento cuantitativo (Matemáticas).
- Conocimiento del mundo físico (ciencias de la naturaleza y tecnología).
- Conocimiento del mundo social y cultural (ciencias sociales, económicas).
- Desarrollo de actitudes, valores y hábitos religiosos, morales y sociales (Religión y Formación cívico-social).
- Desarrollo de la capacidad de apreciación estética y expresión artística y manual (Formación y expresión artística).
- Desarrollo de la capacidad física y de los valores fisiológicos, psíquicos y morales de la educación deportiva (Educación Física, Deportiva y Educación para la salud).
- Prácticas preprofesionales que faciliten la orientación vocacional.
- Educación diferenciada (enseñanzas de hogar y matizaciones para cada sexo en otras materias).

21. En cuanto a la organización de los programas, se adoptará para cada etapa el tipo de unidades más adecuadas, de acuerdo con las exigencias psicopedagógicas de

los alumnos y de su riqueza potencial para asegurar la utilización al máximo de las técnicas y medios más eficaces de la enseñanza. La secuencia de las unidades didácticas y su alcance y estructuración deberá hacerse de tal modo que se garantice la coherencia horizontal de los programas en cada etapa de la escolaridad (armonización entre las distintas materias de un mismo curso) y la coherencia vertical, es decir, un perfecto ensamblaje de los contenidos desde el comienzo hasta el final del período educativo.

22. Por otra parte, será establecido un sistema eficaz de revisión y actualización permanente de planes y programas de estudio que permita un perfeccionamiento y una adaptación periódica de los mismos a nuevas necesidades y situaciones en los planos socioeconómico y cultural. Para esta revisión se fomentarán los estudios, investigaciones y análisis sobre programas utilizando las más modernas técnicas aplicadas a cada campo: técnicas comparativas; estudios y experimentos psicopedagógicos; investigación activa en los propios centros docentes. Para garantizar la realización de estas actividades se crearán los órganos de gestión necesarios.

Profesorado

23. Dadas las exigencias crecientes de la educación, todo el profesorado que imparta las enseñanzas del período de educación preescolar y de educación general básica deberán poseer una formación de nivel superior, con las debidas especializaciones que correspondan a cada etapa de ese período y a las necesarias especificaciones del segundo de ellos. En la fase de implantación de la educación general básica, corresponderá a los actuales maestros de enseñanza primaria impartir la enseñanza de la primera etapa. La segunda etapa se confiará a profesores de enseñanza media, maestros de enseñanza primaria con título de licenciado o licenciados con Certificado de Aptitud Pedagógica de acuerdo con las normas que dicte el Ministerio de Educación y Ciencia, y en su caso, maestros de enseñanza primaria que hagan cursillos especiales al efecto y superen las pruebas que el Ministerio determine.

Los institutos de Ciencias de la Educación de las universidades o similares a que se

hace referencia en el párrafo 81 tendrán un papel preponderante en la formación del profesorado. En dicha formación se concederá la debida importancia al entrenamiento en la utilización de los medios que la tecnología moderna ha puesto a disposición de la enseñanza.

Métodos, técnicas y medios de enseñanza

24. En estrecha vinculación con los programas, e implicada en la propia formulación de los mismos, se facilitará la orientación pertinente sobre los métodos y técnicas didácticas modernas y de mayores posibilidades de aplicación (métodos activos, métodos funcionales, métodos de enseñanza individualizada, enseñanza programada) a fin de fomentar la originalidad y creatividad de los escolares, así como el desarrollo de actitudes y hábitos de cooperación (trabajo en equipo). En una palabra, se estimulará la utilización de métodos que pongan en juego las diferentes aptitudes de los alumnos, ayudándoles a utilizar sus propios recursos, a superar las dificultades de aprendizaje con que tropiecen y a desarrollar su personalidad completa y su sentido de responsabilidad. Objetivo importante de la didáctica propugnada será desarrollar en los alumnos la capacidad de «aprender a aprender» para garantizar su futura educación permanente y su adaptación a las condiciones cambiantes de la sociedad y del mundo en que les tocará vivir.

25. Se facilitará el empleo de los más modernos y eficaces medios de enseñanza en armonía con las exigencias de programas y métodos, poniendo así la tecnología moderna al servicio de los fines educativos. Se orientará la redacción y utilización de libros de texto actualizados científica y didácticamente, y se estimulará el empleo de medios audiovisuales, incluyendo la televisión escolar, perfeccionados y en condiciones de máxima eficacia; máquinas de enseñar y otros diseños autoinstructivos; abundante material de referencia y consulta (bibliotecas escolares), de trabajo y evaluación (fichas, libros de trabajo, etc.). Todo ello para potenciar al máximo la acción educativa del docente, liberándole de todo riesgo de rutina, y para incrementar el rendimiento.

VI. BACHILLERATO (UNIFICADO Y POLIVALENTE)

Estructura y duración

26. Después del período de educación general básica se establecerá un ciclo de tres cursos más, que corresponderá normalmente a la edad entre catorce y dieciséis años, inclusive, superados los cuales, el alumno accederá al título de bachiller. Habrá una sola modalidad de bachillerato (bachillerato unificado), con un núcleo fundamental de materias comunes, otras opcionales y otras de tipo práctico obligatorias, aunque se podrá escoger un sector de aplicación (industria, agricultura, comercio, administración o bellas artes).

Los objetivos de este nivel de educación serán los siguientes

27. a) Cuidar especialmente del desarrollo de los valores religiosos y morales, que son los que más profundamente configuran la personalidad del adolescente.

b) Emplear correctamente los lenguajes peculiares de la cultura (oral, escrito, matemático, gráfico, etc.).

c) Procurar, más que el acopio y extensión de los conocimientos, la capacitación para la interrelación de las nociones y para organizarlas en síntesis personales coherentes.

d) Intensificar el entrenamiento sistemático y progresivo en las técnicas de la documentación y la investigación, al servicio de estudios de diversa índole cuyos objetivos no excedan las posibilidades de los alumnos.

e) Estimular y capacitar al estudiante para apreciar y asimilar las categorías de la belleza, a través del goce de las diversas creaciones del arte (música, poesía, artes plásticas).

f) Conceder la debida importancia a las actividades sociales, las cuales, bien orientadas, constituyen medios insustituibles para el aprendizaje de la comprensión de los demás, el respeto mutuo, la convivencia y la participación.

g) Ofrecer posibilidades opcionales, de las cuales una será obligatoria, para la aplicación de los conocimientos teóricos a actividades prácticas de sectores principales de la producción y del trabajo (industria,

agricultura, comercio, administración o bellas artes), a fin de facilitar la orientación vocacional y profesional y desarrollar las aptitudes y destrezas de los alumnos.

Contenido

28. En la formulación del contenido de la enseñanza media se tendrán en cuenta los objetivos y los estímulos para el trabajo personal de aprendizaje que los alumnos deben realizar. De acuerdo con la idea de que el proceso educativo es único en cada sujeto, el contenido del bachillerato se fijará como una continuación de la educación general básica y como fundamento de la vida y, en su caso, de la educación posteriores. Aprovechando la capacidad de conocimiento científico que el alumno de enseñanza media tiene, el contenido de este nivel será progresivamente sistemático y científico, reuniendo en una síntesis de cultura general las adquisiciones, nocionales y operativas, de la enseñanza del ciclo anterior y los conocimientos particulares que se vayan adquiriendo a lo largo de este período. Dada la necesidad de mantener la unidad de la formación científica, ésta se entenderá no sólo como un conjunto sistemático de conocimientos, sino como actividad expresiva y elemento de comunicación humana.

29. En atención a la creciente importancia de la comunicación en la vida humana y al desarrollo acelerado de los procesos de información para todo tipo de actividades, se prestará especial atención al cultivo de la capacidad de comprensión y uso del lenguaje verbal, matemático y gráfico. Teniendo en cuenta el desarrollo completo de la personalidad y el lugar que el ocio ocupará en la vida, se atenderá también al desarrollo de actividades de diversa índole que habitúen al alumno al empleo provechoso del tiempo libre. Los sectores de conocimientos que se deben tener en cuenta son los siguientes:

- Lingüístico (lengua y literatura nacional y extranjeras). Podrán incluirse lenguas vernáculas como materias opcionales.
- Matemático.
- De conocimientos sociales.
- De conocimientos de la naturaleza y de la técnica.

- De religión y moral.
- De las actividades artísticas.
- De educación física.
- De aplicación a actividades de la producción, del trabajo y artísticos.

30. Dentro de la concepción armónica y equilibrada que requiere la formación integral de los alumnos, se concederá especial atención a la enseñanza de la lengua nacional y de las matemáticas. La lengua es el instrumento cultural por excelencia y constituye un medio fundamental para la formación intelectual. Se proseguirá el cultivo del idioma iniciado en los períodos escolares anteriores, apoyándose cada vez más en el análisis de textos y en comparaciones con textos de lenguas extranjeras, y se abordará ya de lleno el estudio de la gramática y de la historia literaria. De un modo especial se cuidarán los aspectos expresivos y creadores del lenguaje. Igualmente se otorgará la debida importancia al dominio de lenguas extranjeras como instrumentos de trabajo que abren al estudiante nuevos horizontes culturales y le permiten comprender mejor la vida humana en un mundo que propugna la comprensión internacional y el entendimiento entre los pueblos. A tal fin, se utilizarán ampliamente los laboratorios de idiomas. Las matemáticas aportan algo insustituible para la formación intelectual: el razonamiento cuantitativo. A ello se agrega su valor utilitario y práctico como instrumento cada vez más extendido y de aplicación imprescindible en campos tan diversos como la Medicina, la Sociología y la Psicología, aparte naturalmente de las especializaciones técnicas. La orientación de la enseñanza matemática vendrá determinada por las nuevas concepciones de esta ciencia y las múltiples aplicaciones didácticas.

31. En la elaboración de los planes de estudio y programas se tendrán en cuenta los factores condicionantes que imponen la realidad psicológica, la sociológica y la cultural. La realidad psicológica llevará a adaptar el plan de estudios a los intereses, capacidades y necesidades de las diferentes etapas del desarrollo de los alumnos, de modo personalizado. La realidad sociológica conducirá a respetar la originalidad del entorno social de cada centro educativo, determinada por diferentes tradiciones, es-

estructuras y niveles económicos y culturales, y a adaptarse a él para influir eficazmente en su desarrollo positivo y elevación general. La realidad cultural tendrá como consecuencia: a) no caer en un plan de estudios exhaustivo que pretenda almacenar todos los conocimientos; b) elaborar un plan en el que se seleccionen los contenidos, en función de lo que se juzgue con mayor «energía formativa», para el momento presente y para el futuro que vivirán los alumnos de hoy.

32. Al formular los programas de trabajo en los centros de enseñanza media se otorgará especial importancia al desarrollo de los comunes a varios sectores culturales. Las técnicas de estudio, generales y propias de cada sector cultural, serán objeto de atención preferente. Todo programa de trabajo escolar ofrecerá tres tipos de contenidos:

- El contenido básico de cada sector cultural, obligatorio para cada estudiante.
- Un contenido totalmente libre, que implica una formación en profundidad, del que los estudiantes con mayor interés o capacidad podrán seleccionar la parte que prefieran. La selección de su trabajo llevará implícita la responsabilidad de su realización.
- Un contenido de aplicación práctica, obligatorio para cada estudiante, pero opcional en una de las actividades anteriormente mencionadas, entre las que ofrezca el centro respectivo, a fin de brindar a todos una formación equilibrada y paliar los inconvenientes de una especialización prematura.

Los centros tendrán autonomía para ordenar el trabajo escolar y utilizar los medios de promoción que estimen oportunos, cumpliendo las condiciones que, como garantía de eficiencia y de nivel, establezcan las autoridades ministeriales.

33. Los estudios de bachillerato superior se organizarán en los centros oficiales y privados de nivel medio existentes actualmente, dependientes o no del Ministerio. En los centros se otorgará una cierta autonomía al director del centro, se reforzará o

constituirá el equipo de dirección y se establecerá el marco necesario para una cooperación estrecha entre el profesorado y entre el centro y las familias de los alumnos. Estos centros deberán contar con personal administrativo y auxiliar adecuado para sus necesidades y características peculiares.

Profesorado

34. La formación científica de este profesorado corresponderá a la Universidad y a las Escuelas Técnicas e Institutos Politécnicos para los profesores en la esfera de su competencia. La capacitación pedagógica estará a cargo de los Institutos de Ciencias de la Educación o instituciones similares.

35. La preparación pedagógica se desarrollará en un curso escolar completo en régimen de dedicación exclusiva. Las materias de este curso serán: Fundamentos de la educación; Psicología de la adolescencia; Didáctica de la especialidad o de un grupo de materias afines, y Prácticas de Enseñanza. Las prácticas de enseñanza, así como las didácticas especiales, deberán ser organizadas por los Institutos de Ciencias de la Educación en cooperación con la Escuela de Formación del Profesorado, con profesores especializados, en colaboración con instituciones experimentales de enseñanza media y con profesores especializados de grado medio. La preparación pedagógica práctica se realizará a lo largo de un curso en los centros de enseñanza del bachillerato, bajo la dirección de profesores especializados de la Escuela de Formación del Profesorado, con el mismo régimen de los profesores interinos o contratados.

36. Para el ingreso en la docencia oficial deberá efectuarse un concurso-oposición en el que se tendrán en cuenta las aptitudes y personalidad de los aspirantes en relación con las exigencias de la profesión docente, su nivel científico y su preparación pedagógica. Estas pruebas permitirán el ingreso en el Cuerpo de Catedráticos, y su designación para un puesto determinado se efectuará mediante concurso en consulta con la dirección de los centros en los que existan vacantes. Será obligatorio para todos los catedráticos el perfeccionamiento en servicio de acuerdo con las normas que señale el Ministerio. Para puestos de pro-

fesorado de las actividades de la producción y del trabajo se contratarán especialistas entre los del ramo respectivo. Estos profesores deberán poseer una preparación pedagógica adecuada.

Métodos

37. Los métodos más adecuados en el bachillerato son los que tienden a la educación personalizada, y han de ser predominantemente activos, entendiéndose por tales no los métodos en los que la actividad manual tiene un gran papel, sino aquellos en los que la personalidad total está constantemente en juego.

Las clases no deberán ser exclusivamente expositivas. El profesor no será un mero informador y el alumno un ser receptivo cuya mente se va convirtiendo en un fichero. El profesor de bachillerato debe ser, ante todo, educador. Todo lo que conduzca a la formación de los alumnos en su concepto más amplio es tarea de todos los profesores de un centro de bachillerato. Si todos intervienen activamente en diversos aspectos de la educación y se establece el diálogo entre profesores y alumnos, se creará un ambiente que ayudará notablemente a la formación del alumno.

38. Siguiendo el método activo, el alumno debe trabajar, intervenir constantemente no sólo en el momento de la clase, sino en las diversas actividades escolares; debe dialogar con el profesor y con sus compañeros; mostrar sus opiniones y sus sugerencias. El profesor ha de guiar, sugerir, distribuir quehaceres. El alumno ha de reflexionar, buscar, manejar libros o fichas, descubrir por sí solo, para desarrollar así conocimientos intelectuales profundos. El trabajo en equipo es de suma conveniencia; permite integrar a los alumnos en la vida del centro y formarlos para la sociedad. A este fin, será conveniente tener reuniones con alumnos que representen a diversos grupos para examinar los distintos aspectos de la vida del centro.

39. El Ministerio de Educación y Ciencia adoptará las medidas necesarias para mantener y mejorar la calidad de los libros necesarios a este nivel. Asimismo, el Ministerio intervendrá en la fijación de los precios de estos libros.

Alumnos libres

40. Se tenderá, mediante la creación progresiva de Centros de Enseñanza Media, a la eliminación de la modalidad de alumnos libres, y se establecerán cursos sistemáticos por correspondencia, radio y televisión, cuya duración, orientación y equivalencia serán fijados oportunamente para asegurar el nivel y calidad de los mismos.

VII. EDUCACION SUPERIOR

A. UNIVERSIDAD

Objetivos

41. Corresponde a la Universidad una responsabilidad esencial en relación con todo el sistema educativo nacional y con el proceso de desarrollo del país. La Universidad deberá proporcionar a los estudiantes una formación científica sólida y una preparación profesional adecuada; deberá contribuir, asimismo, a formarles integralmente y dotarles de una conciencia viva de los problemas de la sociedad en que se insertan. Al mismo tiempo, la Universidad deberá desarrollar la investigación en todos sus niveles y formar los científicos y educadores necesarios para impulsar el desarrollo intelectual y social del país, y proveer sus propios docentes.

Gobierno y organización

42. Se concederá a todas las Universidades una amplia autonomía en su gobierno y administración, a fin de que pueda adecuarse mejor a las necesidades del medio social al que ha de servir.

43. El gobierno de la Universidad se organizará de acuerdo con las funciones académicas y técnico-administrativas que requiere el desenvolvimiento armónico y eficaz de dichas instituciones de educación superior.

44. El gobierno de las Universidades estatales corresponderá fundamentalmente al Patronato de cada una, al frente del cual habrá un presidente designado, a propuesta del propio Patronato, por el Gobierno de la Nación. Una de las responsabilidades principales de los patronatos consistirá en esta-

blecer la conexión entre Universidad y sociedad, haciéndose eco de las demandas sociales e incrementando su apoyo económico y moral a aquélla. Cada Facultad contará con una Comisión del Patronato, constituida con representantes del sector económico o profesional respectivo, a fin de asegurar una más estrecha relación con las necesidades de ese campo y con las oportunidades de empleo. Al mismo tiempo, en estas Comisiones participarán representantes de los Colegios Profesionales del campo respectivo, de los padres de los alumnos y de los ex alumnos de la correspondiente Facultad. Asimismo, se organizarán comisiones mixtas de profesores y alumnos para la solución de problemas específicos de cada Facultad.

45. La responsabilidad académica máxima la ostentará el rector, secundado por los decanos (a título de directores de los centros universitarios respectivos) y los jefes de departamentos.

46. Al frente de los servicios administrativos de cada Universidad habrá un gerente, que se ocupará especialmente de la planificación y administración universitaria y de los problemas concernientes al bienestar estudiantil. Además, se reforzará la dirección de cada Facultad.

47. Las Facultades Universitarias serán centros administrativos y de programación de las enseñanzas que se ofrezcan a los alumnos a partir de las posibilidades ofrecidas por los diversos departamentos o institutos de la Universidad, aun cuando cada Facultad tenga diversos departamentos o institutos a ella adscritos por razón de la materia objeto de enseñanza e investigación. Los departamentos e institutos universitarios agruparán toda la enseñanza e investigación de una materia dada, asignándose a los departamentos fundamentalmente la función docente y a los institutos la función investigadora.

48. Se mantendrá una estrecha cooperación entre la Universidad y los institutos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, a fin de que se intensifique su colaboración en las funciones universitarias y para el servicio de investigación que la Universidad debe realizar. En particular, los institutos del Consejo se utilizarán por los estudiantes de grados avanzados para

preparar, en los casos precisos, sus tesis doctorales. La relación entre las diversas facultades y las bibliotecas, archivos, museos, hospitales docentes, observatorios, talleres, granjas de experimentación, jardines botánicos y demás instituciones que puedan ser utilizadas para el aprendizaje práctico por los estudiantes universitarios, se establecerá en cada caso particular, haciéndolo compatible con la realización de sus fines propios.

49. Se establecerán colegios universitarios en las ciudades y regiones donde exista una auténtica necesidad, adscritos a las universidades que asuman la supervisión directa de los mismos. En estos colegios universitarios se podrá cursar el primer ciclo de una o varias carreras, bajo la supervisión de la Universidad correspondiente y siempre que se juzgue que responde a unas adecuadas exigencias docentes.

Grados universitarios

50. La enseñanza universitaria comprenderá un curso común en Ciencias básicas y de orientación, de un año de duración, al que tendrán acceso los estudiantes mayores de diecisiete años que hayan obtenido el título de Bachiller. El contenido de este curso tenderá a perfeccionar la personalidad de los alumnos que aspiran a seguir estudios de nivel superior y a completar su formación en el marco de unos programas articulados de ciencias básicas humanas y naturales, orientándoles hacia las carreras para las cuales demuestren tener mayores aptitudes y vocación. Corresponde a la Universidad la organización y supervisión de este curso, pero podrá ser impartido en establecimientos de enseñanza media. En cada caso la Universidad dará la orientación del curso y dará la venia docente al profesorado que ha de desarrollarlo, quienes deberán poseer la máxima titulación académica.

51. A este curso de orientación seguirán tres ciclos de enseñanza. El primero se desarrollará dentro de los departamentos de la Universidad, bajo la dirección de la Facultad respectiva. Este primer ciclo tendrá una duración de tres años, al cabo de los cuales los alumnos que no pasen al segundo ciclo podrán, mediante una for-

mación profesional de nivel superior (de duración de uno a dos semestres), adquirir los conocimientos técnicos necesarios para poder desempeñar determinadas profesiones (1). Al término de estos cursillos obtendrán el título de Graduado o Diplomado en los estudios respectivos (2).

52. Los alumnos que deseen proseguir sus estudios y sean seleccionados de acuerdo con los resultados de su actividad en el primer ciclo y, en su caso, de su actividad profesional para el que les habilitó éste, pasarán, al final del mismo, a un segundo ciclo de estudios de dos años de duración, que les permitirá alcanzar el grado de Licenciado. Los estudios de este segundo ciclo se desarrollarán dentro de los departamentos y de los institutos especializados (3).

53. Los licenciados que así lo deseen podrán efectuar estudios especializados de posgraduación o de doctorado, completados estos últimos con la elaboración de la tesis doctoral. Las tesis se desarrollarán en los departamentos o institutos universitarios o en otros institutos capacitados, como los del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

54. Dentro del marco de educación permanente que compete a la Universidad, se organizarán periódicamente cursos de perfeccionamiento para posgraduados, que tenderán a la obligatoriedad, para la revalidación de títulos al cabo de períodos fijos.

Planes de estudio

55. Los planes de estudio se adaptarán al esquema de enseñanzas cíclicas indicado anteriormente, y se elaborarán con un criterio de flexibilidad sobre la base de un tronco común de estudios para cada carrera en el primer ciclo. Cada Universidad organizará la elaboración y revisión periódica de los planes de estudio y ofrecerá una amplia gama de enseñanzas optativas, de

(1) Ejemplos: Profesores de la etapa media de la educación general básica, auxiliares de orientación profesional, técnicos en audiometría, técnicos en dietética, programadores de cerebros electrónicos, auxiliares de investigación.

(2) En el caso de Medicina, el primer ciclo tendría una duración de cuatro años (Premédicas). Otros alumnos podrán seguir estudios de Técnicas Médicas de tres años de duración después del Curso de Orientación. A estos últimos estudios de Medicina, que son terminales, se podrá acceder también después del primero o segundo año de estudios (Premédicas), previa convalidación de los mismos.

(3) En Medicina el segundo ciclo se efectuará esencialmente en los hospitales docentes organizados o reconocidos por el Ministerio de Educación y Ciencia.

acuerdo con sus posibilidades. La Facultad aprobará el *currículum* de estudios de cada alumno, elaborado por éste con la orientación del profesor tutor y teniendo en cuenta las preferencias del alumno. Algunas materias serán condición previa para pasar a estudiar otras.

Profesorado

56. La transformación de la educación superior exige la creación de una verdadera carrera que permita una dedicación fundamental a la enseñanza y la investigación universitarias de quienes posean vocación y aptitud para ello. Cada centro de educación superior ha de buscar las personas más idóneas para los puestos docentes, tanto por su capacidad científica como pedagógica. A ese efecto, el actual sistema de oposiciones a una cátedra determinada será sustituido por oposiciones al Cuerpo de Profesores e Investigadores en sus distintas categorías, dentro del cual existirá una plantilla para cada disciplina. El destino a un puesto de docencia se obtendrá mediante el sistema de concurso convocado por la Universidad interesada. Para tener acceso a las oposiciones será requisito necesario que los candidatos sean presentados por alguna Universidad en atención a su expediente académico, probada aptitud pedagógica, acreditada por la participación en cursos especiales de formación organizados por los institutos de Ciencias de la educación, y experiencia investigadora.

57. El profesor podrá ser destinado a tareas de docencia o investigación en la Universidad, y deberá mantener una dedicación completa a dichas actividades. Su *status* administrativo será el de funcionario público y podrá ser destinado a otras funciones distintas de la docencia relacionadas con la Universidad. Se tendrá en cuenta a esos efectos el expediente personal de cada catedrático, en el que figurarán apreciaciones y antecedentes que permitan una valoración objetiva de la eficacia de su labor y de sus aptitudes. Entre las medidas para el perfeccionamiento sistemático y continuado del profesorado, se establecerá el «Año Sabático» obligatorio, previa aprobación del programa de actividades por el rector y a propuesta del interesado.

58. Se establecerá igualmente una carrera docente para los profesores adjuntos, con *status* administrativo permanente dentro de las funciones propias de la Universidad (incluso la administrativa); el desempeño eficaz de sus funciones se valorará debidamente para el acceso al nivel de catedrático.

59. Habrá profesores contratados directamente por la Universidad, en consideración a los méritos reconocidos que en ellos concurren y de acuerdo con las necesidades de profesorado. Al cabo de un cierto número de renovaciones del contrato y teniendo en cuenta la valía de los servicios prestados, estos profesores podrán pasar a la situación de profesores vitalicios.

60. Las Universidades contarán, además, con el personal auxiliar docente o técnico necesario, que será reclutado por el sistema de contratos.

Métodos y medios de enseñanza

61. Se impone una profunda renovación didáctica y de contenidos. La revisión de los contenidos implica una cuidadosa planificación del quehacer docente. El equipo en pleno de profesores que integra el departamento, representantes de los alumnos, de los cuerpos profesionales correspondientes y de los estamentos sociales que reciben los titulados universitarios, deben participar. Cada curso debe responder a un planeamiento preciso de objetivos, de contenidos, de métodos de trabajo y de calendario escolar, planeamiento que debe ser sometido a revisión cada año, para que sea instrumento de una vida universitaria pujante y de altos rendimientos donde la libertad y el sentido creador estén aunados con una máxima responsabilidad en todos los niveles.

62. Se establecerá el sistema de tutorías, a medida que el número de profesores disponibles lo permita, para atender cada profesor a un grupo limitado de estudiantes, a fin de tratar con ellos el desarrollo de sus estudios, ayudándoles a superar dificultades en el aprendizaje y recomendarles las lecturas, experiencias y trabajos que considere necesarios. En esta tarea se estimulará la participación activa de alumnos de los cursos superiores.

63. Se introducirá o fomentará la utilización de la tecnología moderna de los medios de enseñanza: films, televisión, enseñanza programada, laboratorios de lenguas, etcétera. Los Institutos de Ciencias de la Educación deben ser el constante fermento de la renovación didáctica. Se prescindirá del uso abusivo de los apuntes estimulándose al profesorado para la preparación de textos, considerándose la elaboración de éstos como culminación de una labor de investigación.

Selección de los alumnos

64. La selección de los alumnos se efectuará por comisiones designadas por el rector. Los criterios para la selección se basarán, entre otros, en las siguientes condiciones: mejor expediente de estudios; conducta académica; residencia en el Distrito Universitario respectivo, y situación económica, puesto que para los estudiantes con escasos recursos resulta más difícil trasladarse a otro distrito universitario. El número de alumnos no excederá de la capacidad de cada centro universitario para impartir la enseñanza en condiciones satisfactorias de calidad, tanto en lo que respecta al número de profesores como de los edificios e instalaciones. Para atender la demanda y necesidades de puestos de estudio se crearán tantas instituciones de enseñanza superior como sean necesarias. Se atenderá a la progresiva eliminación de la enseñanza libre, especialmente mediante la creación de los colegios universitarios (ver párrafo 49), pero además se organizará un número creciente de cursos nocturnos, cursos por correspondencia y cursos breves en período de vacaciones cuya duración y modalidades se fijarán oportunamente para garantizar un nivel equivalente al de los estudios regulares. Las tasas académicas deberán establecerse en relación con el coste unitario real de las enseñanzas y experimentarán un aumento progresivo en el caso de fracasos sucesivos en los estudios. Se ampliará considerablemente el número de becas, y su cuantía se fijará en relación con el coste real de los estudios, con el fin de poner en pie de igualdad a los estudiantes necesitados de ellas y con probada capacidad para el estudio.

Participación estudiantil en la vida universitaria

65. La participación estudiantil en la vida universitaria se regulará teniendo en cuenta los derechos y obligaciones que la condición de estudiante impone y la índole de los cometidos y responsabilidades que asume la Universidad frente a la sociedad. Los estudiantes tienen el deber de cooperar en el mejoramiento permanente de la educación superior, y por ello tendrán intervención en los órganos de gobierno universitario a través de sus delegados y representantes de las asociaciones, libremente elegidos. Las asociaciones de estudiantes tendrán fines auténticamente universitarios, y sus actividades tenderán, por consiguiente, a impulsar y perfeccionar el rendimiento de la educación superior, tanto en su proceso interno como en relación con las necesidades y demandas que la sociedad plantea a la Universidad, y a cooperar en la formación y perfección de sus miembros.

66. La importancia de la contribución de la Universidad a la sociedad impone determinados deberes al estudiante, y entre ellos: consagrar el mayor esfuerzo al estudio; respetar las normas establecidas, y plantear en forma ordenada sus reivindicaciones a través de los cauces legales que les ofrecen las regulaciones existentes y las que se establecerán en el futuro.

B. INSTITUTOS POLITECNICOS SUPERIORES

Objetivos, estructura y acceso a los estudios

67. Los Institutos Politécnicos Superiores y las Escuelas Especiales tenderán a una integración progresiva en la Universidad. Su cometido será la formación de graduados en Ingeniería y Arquitectura. En ellos se integrarán las actuales enseñanzas técnicas de grado superior y medio. El acceso a los Institutos Politécnicos, desde el Bachillerato, se efectuará mediante un curso de orientación técnica en el que, además de impartir enseñanzas básicas, se estudie la capacidad, la personalidad y las tendencias vocacionales de los alumnos a efectos de su orientación profesional.

68. Los estudios de Arquitectura e Ingeniería Superior, de manera similar a los universitarios, comprenderán tres cursos de disciplinas básicas; en ellos se establecerán algunas diversificaciones a lo largo de todos los cursos, en especial para los estudios de Arquitectura, dado su relevante carácter artístico, y para las ingenierías que requieran una base biológica o geológica. Seguirán dos cursos de especialización, en los que existirán asignaturas comunes y asignaturas optativas. El número de especialidades será reducido. El segundo ciclo culminará con la redacción de un proyecto individual en el que deberá demostrarse la preparación adquirida en determinados aspectos, como creatividad, capacidad de síntesis, concepción de sistemas, etc., que corresponden a este grado superior de la enseñanza. Los Institutos Politécnicos se organizarán por departamentos agrupando materias afines, en las cuales se atenderán las enseñanzas de todos los ciclos y se establecerán de modo que sean también capaces de impartir una formación especializada, la realización de los cursos de doctorado, de posgraduados y para atender al reentrenamiento de los profesionales. También se crearán algunos centros de investigación aplicada en campos muy especializados.

69. El programa de Ingeniería Técnica tendrá después del curso de orientación dos cursos de tecnología y uno de especialización, con el número de especialidades que el desarrollo del país requiera. Los estudios de Ingeniería Técnica podrán ser cursados en instituciones adscritas a un Instituto Politécnico Superior. Los ingenieros técnicos podrán acceder, terminado el segundo curso del primer ciclo, al segundo ciclo de la Ingeniería Superior mediante un curso «puente» de adaptación, de carácter selectivo, en el que se impartirán las enseñanzas teóricas complementarias de las que ya hubiesen cursado y que les permita alcanzar, en este aspecto, el nivel de los alumnos procedentes del primer ciclo de Ingeniería Superior (véase gráfico 1). Igualmente, los alumnos del primer ciclo de Ingeniería Superior podrán acceder al grado de ingeniero técnico mediante un curso «puente» en el tercer curso.

Coordinación con otras enseñanzas técnicas

70. Todas las Escuelas Técnicas existentes en la actualidad quedarán integradas o adscritas, según los casos, a todos los efectos, en los Institutos Politécnicos, agrupados en zonas geográficas. Al objeto de lograr una cierta unidad y continuidad en los estudios, los programas, disciplinas, prácticas de laboratorio y otras actividades que se han de desarrollar para acceder a los diferentes grados, serán regulados por una comisión mixta integrada por representantes de las Escuelas Técnicas de los diferentes grados. Las pruebas para los cursos de selección y orientación, así como las de adaptación y selección para la Ingeniería Superior, se realizarán por «comisiones de admisión», en las que participarán miembros del profesorado de ambos grados de la enseñanza. Para facilitar el proceso de democratización de la enseñanza, el curso de orientación podrá desarrollarse en diversos centros bajo la supervisión de los profesores en quienes delegue el presidente del instituto.

VIII. INVESTIGACION

71. Las Universidades e Institutos Politécnicos prestarán una gran atención al desarrollo de la investigación, tanto en sus institutos propios como en relación con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas y otras entidades y empresas privadas que desarrollen actividades en ese campo. La investigación universitaria será tanto pura como aplicada. Una parte de los programas de investigación tendrá carácter académico, estableciendo su enlace con la docencia y aprovechando su gran valor formativo. En este sentido, tenderá a desarrollar en el alumno la iniciativa, la planificación, el trabajo metódico, la constancia y el espíritu crítico y capacidad de juicio que requiere la investigación. Estas actividades de investigación se tendrán muy en cuenta en la formación del profesorado de todos los niveles, puesto que la investigación debe ser preocupación de todos los grados de enseñanza, incluido el de primaria, donde el estímulo de la curiosidad infantil, la observación y experimentación, la enseñanza de

las ciencias con métodos activos sentará las bases del espíritu y del rigor científico. La labor investigadora constituirá una parte fundamental en el segundo ciclo de estudios (Licenciatura) y muy especialmente en los estudios de Doctorado. Dentro de ese mismo plano académico, las Universidades desarrollarán también investigaciones de carácter pedagógico orientadas al perfeccionamiento de los métodos utilizados en la enseñanza superior.

72. Se dará un gran impulso a la investigación aplicada para responder adecuadamente a las necesidades que plantea el desarrollo de la sociedad española y, a ese efecto, la Universidad y los Institutos Politécnicos llevarán a cabo programas de investigación sobre la base de contratos con la Administración y el sector privado.

73. La investigación universitaria será programada y desarrollada por los Institutos de Enseñanza e Investigación de la Universidad. Los programas de investigación de los diversos institutos—que podrán prever la colaboración, a tal efecto, entre institutos de una o varias facultades—deberán ser autorizados por las Universidades previo informe favorable de la Facultad correspondiente. En esta programación deberá procurarse el mayor equilibrio entre las ciencias humanas y sociales y las ciencias exactas y naturales, puesto que el conocimiento del hombre y del medio social condiciona también la rapidez del desarrollo en los campos científico y tecnológico y porque, en último término, estos programas han de concebirse en función y al servicio del hombre. Los profesores integrados en una Facultad tendrán el derecho y también el deber de participar en los programas de investigación organizados por aquélla a través de sus departamentos e institutos, y algunos profesores podrán dedicarse exclusivamente a la tarea investigadora cuando así lo aconsejen las circunstancias. La investigación no se limitará a los profesores en sus diversos grados; en ella deberán participar en lo posible también los alumnos.

Con el objeto de formular una política científica nacional y de impulsar y coordinar la investigación, se establecerán los organismos siguientes:

a) A escala regional, un comité en el que estarán representados la Universidad, el

Instituto Politécnico, los centros regionales del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y los Laboratorios de Investigación de la Industria. Para la coordinación a este nivel se considerarán las propuestas conjuntas emanadas de acuerdos entre los investigadores o los departamentos de los organismos afectados.

b) A escala nacional, un Consejo de coordinación del que formarán parte los rectores y presidentes de las Universidades e Institutos Politécnicos españoles (Consejo de Rectores), así como la representación del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y de otras instituciones de investigación, públicas o privadas. Las decisiones resolutorias que lo requiriesen serán sometidas a la superior autoridad del ministro de Educación y Ciencia.

74. A fin de poner al alcance de las instituciones de investigación e investigadores aislados la información y documentación que requieran sus trabajos, se establecerá un Servicio Nacional de Información Científica y Técnica de España y del Extranjero. Este Servicio utilizará los recursos nacionales de material bibliográfico existentes en las bibliotecas universitarias, de instituciones científicas, técnicas y culturales existentes en el país y los procedentes de centros similares existentes en otros países y los de los organismos internacionales pertinentes. Este Servicio será dotado de ordenadores y de los medios de reproducción más modernos, y después de efectuar las compilaciones y el tratamiento que requiera la documentación, la facilitará en el menor tiempo posible a las instituciones interesadas en su utilización.

IX. INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

75. La investigación educativa será objeto de una planificación cuidadosa en función de las necesidades del país en ese sector, de tal modo que determine objetivos y prioridades con un propósito innovador y establezca la necesaria coordinación de los organismos, personas y equipos que realicen investigaciones en este campo. Se orientará la acción de los Institutos de Ciencias de la Educación como unidades en las que se aúnen docencia e investiga-

ción y en las que se establezca un vínculo estrecho entre la actividad científica y los problemas reales de la educación.

76. Se dedicará especial atención a la formación de especialistas en el campo de la investigación educativa. Además, los planes y programas para la formación del profesorado en todos sus niveles y los de perfeccionamiento permanente de los docentes en ejercicio, contemplarán el desarrollo de las actitudes y técnicas necesarias para colaborar en la investigación pedagógica. La Universidad, en uso de la iniciativa que le corresponde, organizará sistemáticamente los estudios de Doctorado y posgraduación, a fin de garantizar la máxima solvencia y eficacia de los mismos en relación con la investigación. Se estimulará la investigación educativa en todos los sectores de la docencia y se establecerá a ese efecto una red de centros colaboradores y experimentales, que serán coordinados por un organismo nacional.

77. Las investigaciones educativas se referirán tanto a problemas socioeconómicos vinculados con la educación como a los propiamente pedagógicos. Entre éstos se prestará especial atención al estudio de necesidades de profesionales y de mano de obra calificada que tiene la sociedad española, a los referentes a la formación y perfeccionamiento del profesorado y a los del aprendizaje, planes y programas de estudio, métodos técnicos de orientación y de evaluación del rendimiento, medios modernos de enseñanza, organización y administración. Se establecerán los canales necesarios para que los resultados de la investigación sean difundidos y puedan ser aprovechados en los centros docentes. Se impulsarán los estudios y análisis estadísticos, especialmente en lo que atañe al rendimiento educativo, y se llevarán a cabo estudios de prospectiva social de interés directo para la planificación educativa.

78. A fin de impulsar las actividades en el campo de la investigación educativa, se incrementarán sustancialmente los fondos destinados a ese efecto.

X. FORMACION PROFESIONAL

79. Ciertas categorías sociales no sólo reciben menor «cantidad» de educación que

otras, sino que, además, no reciben el mismo tipo de educación, ya que existe actualmente una separación demasiado rígida entre la formación profesional y la enseñanza primaria y media. La diferencia actual es desfavorable a todos. Por una parte, limitar la formación de un joven al aprendizaje de una profesión significa cerrarle las puertas o disminuir artificialmente su futura movilidad socioeconómica. Por otra parte, restringir la formación a aspectos académicos, teóricos y abstractos, significa también recortar el desarrollo de la personalidad y aislar al joven de la realidad, del contacto con el mundo circundante, para encerrarle en su clase y en sus egoísmos, con grave peligro de un futuro paro intelectual.

80. La formación profesional se organizará teniendo como objetivo el desarrollo de la personalidad del alumno y de sus aptitudes profesionales, su promoción social y la adecuación a las perspectivas de empleo. La educación en todos sus niveles (educación general básica, bachillerato y educación superior) será, a la vez, general y preprofesional. Como puente de transición entre los estudios regulares y el empleo, se organizarán cursos de formación profesional en técnicas específicas, de corta duración, a los que seguirá la formación profesional en servicio. En la formación profesional se considerarán, por lo tanto, los siguientes niveles y modalidades: de iniciación; de nivel medio; de nivel superior, y formación profesional en servicio. En la formación profesional se incluirán las técnicas específicas de actividades laborales en el campo de la industria, la agricultura, el comercio, la administración y las bellas artes.

81. El período de formación profesional de iniciación posterior al de educación general básica preparará al alumno para su incorporación eficaz al trabajo, y la que reciba posteriormente, en servicio, le permitirá el acceso a niveles superiores de formación profesional. Además, la posibilidad de proseguir en cualquier momento los estudios del bachillerato unificado permitirá también el acceso a estudios superiores. Los períodos de entrenamiento profesional de nivel medio y superior prepararán para profesiones de los correspondientes niveles en la estructura ocupacional. La duración

de dichos períodos estará en función de las exigencias concretas de cada especialidad en cada situación y época (aproximadamente, tres a cuatro semestres en el período y uno a tres para los niveles medio y superior).

82. El contenido de los programas de la formación profesional de iniciación comprenderá las operaciones y tareas básicas y los conocimientos tecnológicos relacionados con ellas, adecuados a cada uno de los sectores y familias de ocupaciones, de tal modo que faciliten la inmediata incorporación a puestos de trabajo no especialmente cualificado. La formación en servicio posterior a este período estará en función de las oportunidades de cualificación, especialización y promoción profesional y educativas que sean ofrecidas a los trabajadores. Esta formación en servicio se realizará en horas compatibles con el trabajo, y permitirá la reincorporación a los estudios de bachillerato.

83. La formación profesional de nivel medio impartirá enseñanzas tecnológicas y prácticas adecuadas a los alumnos que hayan terminado el bachillerato y a aquellos que procedan de la formación profesional de iniciación seguida de la formación en servicio. Los Centros de Formación Profesional ofrecerán cursos intensivos para la actualización de conocimientos y técnicas.

84. El contenido de los cursos de formación profesional de iniciación para quienes han de ocupar puestos de trabajo en la agricultura se formulará teniendo en cuenta la falta de especialización en este sector y la necesidad de prestar la mayor atención a la formación de los futuros técnicos de explotación agraria. Como estos profesionales habrán de realizar, en un medio continuamente cambiante, multitud de tareas diferentes en cada situación y época, los cursos se referirán a los ciclos de producción y a las condiciones particulares en que el alumno va a desarrollar su trabajo. También se concederá la mayor importancia en los programas a los aspectos económicos y de gestión en la explotación. Del mismo modo, los cursos de entrenamiento profesional de nivel medio iniciarán fundamentalmente la formación de jefes y técnicos de explotación agraria, poniendo a los alumnos en contacto con las necesidades, pro-

blemas y técnicas del sector. Ambos niveles de formación constituirán sólo un primer paso para asegurar el éxito de una labor permanente de formación en servicio de la empresa agrícola.

85. El Ministerio de Educación y Ciencia intensificará la coordinación de su acción con los esfuerzos de los distintos organismos estatales y no estatales que desarrollan actividades de formación profesional en servicio. Se examinará con las Fuerzas Armadas la posibilidad de incrementar el desarrollo profesional de los jóvenes en filas, de modo que su permanencia en el servicio militar signifique una continuación de la formación profesional en la vida civil y su reorientación.

XI. EDUCACION DE ADULTOS

86. El proceso de la educación ha de concebirse con un sentido de continuidad a lo largo de toda la vida del hombre y no circunscrito solamente a las etapas de la niñez y adolescencia, de conformidad con los postulados de la educación permanente. Las posibilidades de proseguir y desarrollar la formación intelectual y moral, así como de enriquecer la cultura personal, deben ofrecerse a todos. Además, las aspiraciones de promoción social, el progreso científico y tecnológico, las readaptaciones profesionales y el cambio acelerado en todos los órdenes que caracterizan a la sociedad actual exigen la creación de las estructuras necesarias para atender sistemáticamente esas nuevas necesidades del hombre que se le plantean más allá de los límites de la acción de las instituciones educativas tal como están concebidas actualmente. Esas estructuras se deben integrar, para que la acción sea eficaz, en un sistema de educación permanente.

87. La educación de adultos comprenderá las finalidades fundamentales siguientes:

- Ofrecer oportunidades para proseguir estudios a las personas que dejaron el sistema educativo regular por tener que dedicarse al trabajo.
- Proporcionar las facilidades y medios necesarios para el perfeccionamiento y promoción en las distintas actividades, así como para las readaptaciones

profesionales que exige la movilidad ocupacional.

- Promover actividades encaminadas a mantener actualizada la información que, sobre nuevos conocimientos y técnicas, requieren los distintos profesionales con objeto de mejorar su preparación y rendimiento.
- Iniciar, favorecer y coordinar actividades diversas encaminadas a elevar el nivel cultural de barriadas, localidades o comarcas o de sectores sociales determinados (la juventud, la mujer, los padres de familia, etc.).
- Impulsar la acción socio-cultural especialmente a través de la difusión de creaciones literarias y artísticas para elevar y enriquecer las formas de vida y fomentar la convivencia humana.
- Alfabetizar o completar la insuficiente base cultural de la población adulta que no tuvo la oportunidad de beneficiarse de una educación general básica.

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

89. Para la realización de las actividades de educación de adultos se coordinará la acción del Ministerio de Educación y Ciencia con las de otros Ministerios, especialmente de Información y Turismo, Trabajo, Agricultura, los de las Fuerzas Armadas, así como Corporaciones Locales, la Iglesia, los Sindicatos. Además, se establecerán programas de cooperación con empresas y entidades sociales especialmente para las actividades de perfeccionamiento y readaptación profesionales. Se utilizarán ampliamente los medios de comunicación social y, en particular, la televisión, la radio y la prensa (incluido cine, publicidad, etc.). Es-

tos medios deberán procurar ser complementarios de la educación sistemática.

90. Las Universidades, los Institutos, las Escuelas Normales y Centros de Enseñanza de Educación General Básica, y las demás instituciones educativas y culturales del Ministerio de Educación y Ciencia desarrollarán programas de educación de adultos en las esferas propias de su competencia en lo profesional y en tareas de extensión cultural, apropiadas para las respectivas zonas de influencia.

Perfeccionamiento del profesorado en servicio

91. El perfeccionamiento del profesorado en ejercicio de todos los niveles se organizará en forma sistemática y permanente. La responsabilidad técnica de la organización de las actividades conducentes a ello corresponderá a los Institutos de Ciencias de la Educación o similares con la colaboración de las facultades y escuelas respectivas y las asociaciones profesionales del Profesorado y Centros de Investigación Pedagógica y de Orientación Didáctica. Habrá actividades de perfeccionamiento con periodicidad regular; de transformación, a fin de capacitar profesores para impartir una segunda asignatura o un grupo de materias afines y complementarias, y para suministrar preparación cualificada al profesorado que desempeña funciones directivas o de especial responsabilidad, como jefatura de estudios, coordinación u otras. A tal fin, se organizarán para ello cursos, seminarios, prácticas dirigidas, y se concederán becas para estudios en el exterior y en el propio país. Estas actividades tendrán la orientación y forma más adecuadas para cada nivel y especialidad. El profesorado que haya de impartir las enseñanzas de formación profesional estará constituido por especialistas en la materia con formación pedagógica.

XII. EDUCACION DE LA MUJER

92. La política de educación de la mujer se basará en los principios siguientes:

- La igualdad de oportunidades educativas sin discriminación por razón del sexo.

- La idea de que una sociedad bien organizada exige que todos sus miembros realicen sus respectivas funciones de acuerdo con sus aptitudes y sus intereses.

- La convicción de que el trabajo de la mujer en el hogar, facilitado por el progreso tecnológico de los métodos de trabajo, permite incorporarse, cada vez en mayor medida, a un puesto de conformidad con su psicología y sus aficiones.

93. Sin perjuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de la escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrá en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad.

94. Se impulsará la formación profesional femenina, especialmente en las ramas de la administración y de la industria que mejor se acomoden a la psicología de la mujer. A este fin se reglamentarán los estudios que capaciten para determinadas actividades del sector servicios, creando el Estado centros especializados de formación profesional de nivel medio, completando así una acción circunscrita hasta ahora a la iniciativa particular. Este campo ofrece cada día una más amplia gama de ocupaciones femeninas.

95. Se procurará facilitar, a través de medios adecuados y actividades encaminadas a la actualización de conocimientos, la reincorporación de la mujer al trabajo fuera del hogar, cuando sus circunstancias familiares lo hagan posible o necesario.

XIII. EDUCACION ESPECIAL

96. La finalidad, estructura, duración, programas de trabajo y límites de la Educación Especial se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada sujeto necesitado de ese tipo de educación y no a criterios cronológicos.

97. La preparación de estos programas educativos precisa una acción educativa

especializada, transitoria o permanente. No se incluirán entre los necesitados de educación especial a los retrasados, intelectual o culturalmente leves, que puedan ser atendidos en clases de recuperación en los centros docentes del sistema regular.

98. Para atender debidamente este sector de la educación se dictarán normas y se establecerán servicios que permitan la localización y diagnóstico de dichos casos, y se formará personal especializado que atienda a la educación de los alumnos de las características indicadas con un criterio no asistencial, sino de orientación y superación, que les permita sentirse útiles e integrarse lo más eficazmente posible en la sociedad.

XIV. ENSEÑANZAS EN EL EXTRANJERO Y COOPERACION INTERNACIONAL

99. Se efectuará un estudio cuidadoso de las necesidades educativas de la población española residente en el extranjero para formular sobre esa base un programa de acción que satisfaga las mismas, tanto en el período de educación general como en el de bachillerato y de educación de adultos, creándose en la medida de lo posible los centros necesarios para cursar los estudios regulares del sistema docente español. Estos centros no serán de uso exclusivo y limitado a los españoles, sino que estarán abiertos, en principio, a estudiantes de otras nacionalidades.

Esta acción se orientará en la forma siguiente:

100. En educación general básica y en países de lengua distinta al español, creación de escuelas dotadas y sostenidas por el Gobierno español y con maestros españoles. Las clases se complementarán con el estudio del idioma local, a cargo de profesores nativos. Otra fórmula consistirá en la utilización de las escuelas oficiales del país de residencia, mediante acuerdos bilaterales, asistiendo los niños españoles a las clases normales de dichos centros, con las que alternarían otras clases de Lengua española, Geografía e Historia de España, encomendadas a maestros españoles.

101. En bachillerato se elaborará un plan de creación de institutos españoles en el extranjero. Estos institutos se situarán en ciudades que por su importancia socio-económica y situación estratégica se consideren como cabeceras o centros de concentraciones de emigrantes y se ocuparán de la extensión del bachillerato radiofónico en sus respectivas zonas de influencia. También se organizarán, donde sea necesario, cursos de formación profesional y otras actividades de extensión cultural para adultos.

102. Se fomentarán los acuerdos que conduzcan al reconocimiento, particularmente por parte de los países europeos e iberoamericanos, de planes comunes de estudio del bachillerato.

103. Todo extranjero residente en España tendrá acceso a las instituciones educativas españolas con iguales derechos y deberes que los nacionales del país. Se continuará promoviendo los acuerdos culturales para la convalidación de títulos y el intercambio de profesores, estudiantes y experiencias en el campo educativo, científico y cultural.

104. Se intensificará la relación con los países hermanos de lengua española en los campos educativo, cultural y científico a través, especialmente, de convenios culturales, de mutua cooperación científica y técnica, de organización de conferencias y reuniones de interés común, de intercambio de profesores, concesión de becas para estudios y otros medios. Además, se incrementarán las actividades encaminadas a la enseñanza y difusión del español en el extranjero.

105. Se fomentará la relación con los organismos internacionales dedicados a la educación, la ciencia y la cultura, particularmente con la Unesco y con la Oficina de Educación Iberoamericana, como medio para contribuir al espíritu de comprensión y de cooperación internacional, tradicional en el pensamiento español, para aprovechar los servicios que puedan obtenerse de aquéllos y aportar también en beneficio común de los pueblos los elementos de nuestra propia cultura.

106. En la realización de estos programas se coordinará la acción del Ministerio

de Educación y Ciencia con la de los Ministerios de Asuntos Exteriores, de Trabajo y los demás organismos competentes.

XV. EVALUACION DEL RENDIMIENTO EDUCATIVO. DIPLOMAS Y TITULOS

107. La evaluación del rendimiento educativo se referirá tanto a la acción de los centros docentes como a los alumnos. La primera de ellas corresponderá a la Inspección de Enseñanza del nivel educativo correspondiente y la segunda a los propios centros.

108. La evaluación del rendimiento no se limitará a la apreciación del avance de los conocimientos del alumno, sino a todos los aspectos de una formación integral y a los progresos alcanzados en relación con su propia capacidad. A ese efecto se tendrá en cuenta, como elemento orientador, además de los resultados de las pruebas, los datos de una «ficha acumulativa» en la que consten elementos como los siguientes: edad cronológica, edad mental, ambiente familiar, rasgos de personalidad y carácter, aficiones e intereses, experiencias y logros, estimación global (incluyendo aspectos escolares y extraescolares), y condiciones físicas. El paso de un curso a otro se realizará en función, sobre todo, del promedio de calificaciones obtenido a lo largo de todo el curso y teniendo en cuenta las observaciones de los profesores respectivos, limitándose los exámenes finales a los cursos estrictamente indispensables. En el paso de una a otra etapa de la enseñanza se mantendrá un criterio de continuidad y fluidez, pero exigiendo el nivel formativo e instructivo propio de cada una de ellas.

109. En la evaluación de los resultados conseguidos por los alumnos de educación general básica y bachillerato se distinguirá entre la necesidad de acreditar unos estudios cursados (sobre todo como paso para enseñanza profesional) y la de acceder a estudios del ciclo siguiente. A ese efecto se establecerá un Diploma de Educación General Básica y el título de Bachiller. La formación profesional de nivel medio dará derecho al título de la especialidad cursada.

110. Al finalizar el primer ciclo de educación superior se concederá un Diploma de Graduado o Ingeniero en la rama cursada. La formación profesional de nivel superior llevará anejo el título de la especialidad cursada. Después del segundo ciclo de educación superior se accederá a los títulos de Licenciado o Ingeniero Superior en la rama respectiva con indicación de la especialidad cursada, previa presentación de la tesis aprobada por la facultad o escuela respectiva. Se concederá el título de Doctor a quienes hayan seguido los cursos correspondientes y hayan aprobado la tesis sobre un trabajo de investigación.

XVI. ORIENTACION EDUCATIVA Y PROFESIONAL

111. La orientación debe ser considerada como un proceso continuado a lo largo de toda la vida escolar, atendiendo a los problemas personales, de aprendizaje y de ayuda en las etapas terminales para la elección de estudios o actividades laborales. Ha de ayudar al alumno a adquirir el conocimiento propio y la madurez de juicio y a actuar en todo momento con una libertad consciente y responsable.

112. Aunque la orientación exige la condición de continuidad, se prestará especial atención a los momentos siguientes:

- Al ingresar el niño en un centro docente, ya que exige de él la adaptación a una nueva vida, con grandes repercusiones en un psiquismo.
- Al finalizar la educación general básica, ante la disyuntiva de continuar los estudios de bachillerato o iniciar una formación profesional. Esta circunstancia crucial, unida a la edad crítica de la adolescencia, hace que este momento adquiera especial relieve para la orientación en su sentido más amplio y para una información profesional lo más detallada posible.
- Durante el último año de bachillerato.
- Durante el curso de orientación en centros de educación superior y en el primer ciclo de estudios de estos centros.

El servicio de orientación debe efectuar las actividades siguientes:

- Diagnóstico biológico, psicológico-escolar, familiar y social e investigación de problemas educativos, adecuación de técnicas de estudio, motivación adaptación y relaciones interpersonales de profesor y alumno.
- Información y asesoramiento a los alumnos (en una triple área: personal, escolar y profesional), a los padres y al propio centro docente.
- Consejo a los alumnos, individual y colectivo.

113. Se elaborará información profesio-gráfica y profesiológica, especialmente sobre la situación de empleo, para ponerla a disposición de los centros de enseñanza. Para la realización de estas tareas se adoptará una fórmula mixta que comprenda el establecimiento de servicios especializados de orientación común para los centros escolares de una misma zona, que trabajarían en estrecha colaboración con los profesores, aprovechándose, a ese efecto, los servicios del Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, de los Institutos de Psicología Aplicada provinciales y del Servicio Médico Escolar.

XVII. PROMOCION ESTUDIANTIL

114. Se intensificará considerablemente el sistema de becas, tanto para estudios en España como en el extranjero, y se procurará coordinar por la Comisaría General de Promoción Escolar la acción que en este campo llevan a efecto entidades, organismos y empresas, estableciendo sistemas de colaboración económica y administrativa. La cuantía de las becas deberá ser proporcionada a los costes unitarios reales de los estudios respectivos.

115. Se impulsará el sistema de préstamos, especialmente para estudios universitarios y para graduados, lo que permitirá establecer un fondo rotativo con capacidad de autofinanciación a largo plazo.

116. Los beneficios de las becas-salario se aplicarán desde el término del período de educación general. En la adjudicación

de todo tipo de becas y préstamos se dará rigurosa prioridad a los aspirantes de mayor necesidad económica y de más acreditada capacidad para el estudio.

117. Se intensificará la expansión de los servicios asistenciales, residenciales, culturales y deportivos que contribuyan al bienestar estudiantil.

XVIII. CALENDARIOS Y HORARIOS

118. El calendario y los horarios escolares se formularán sin pretender su uniformidad en todas las regiones del país y teniendo en cuenta dos grupos de factores:

- 1) Fisiológicos y psicopedagógicos, especialmente los límites de la capacidad del alumno (fatiga, curvas de trabajo intelectual, etc.) y las exigencias de las distintas disciplinas (dificultad de aprendizaje).
- 2) Geográfico - sociales, especialmente las condiciones climatológicas regionales, el régimen laboral del país, etc.

Se tenderá al establecimiento del curso escolar de diez meses de duración (incluidos dos períodos de quince días de vacaciones cada uno en Navidades y Semana Santa). Las vacaciones de verano tendrán dos meses de duración.

119. El horario escolar, por su parte, no excederá los límites siguientes, de acuerdo con las edades de los alumnos:

Educación general básica

- *Primera etapa*: veinticinco horas semanales, repartidas en cinco días (lunes a viernes) a cinco horas diarias.
- *Segunda etapa*: treinta horas semanales, repartidas en cinco días (lunes a viernes) a seis horas diarias.
- *Bachillerato*: treinta horas semanales, repartidas en cinco días (lunes a viernes) a seis horas diarias.
- *Enseñanza superior*: treinta y tres horas semanales, repartidas en cinco días (lunes a viernes).

En la primera etapa de educación general no podrán encargarse trabajos escolares para realizarlos a domicilio.

XIX. EDIFICIOS E INSTALACIONES EDUCATIVAS

120. Se elaborarán normas que definan cuidadosamente los requisitos de toda índole que deben reunir los edificios e instalaciones docentes de los distintos niveles, ramas y especialidades de la enseñanza. Esas normas se prepararán conjuntamente por equipos en los que, además de arquitectos, intervengan educadores del nivel y la especialidad de que se trate. El Gabinete de Normalización y Construcciones e Instalaciones de Enseñanza ya establecido en el Ministerio se ocupará de la preparación de normas dentro del espíritu apuntado y de llevar a cabo todos los estudios e investigaciones que se requieran para garantizar la calidad de aquéllas, sin imponer prototipos que puedan resultar ajenos a todos los ambientes y climas.

121. La planificación y programación de inversiones a realizar en edificios e instalaciones docentes se llevará a cabo considerando en conjunto todos los niveles y especialidades de la educación, a fin de lograr el máximo aprovechamiento de aquéllos y evitar las consecuencias y empleo indebido de recursos a que da origen la falta de coordinación.

122. Dado el desarrollo que experimentará la educación de adultos, se tendrá en cuenta en los programas de construcciones de edificios docentes la introducción de ciertas medidas que tiendan a hacer los espacios más flexibles, incluir instalaciones adaptables y algún mobiliario especial que permitan su utilización para actividades en dicho campo.

123. Se modificarán los procesos administrativos referentes a construcciones para dotarlos de mayor agilidad y adaptarlos a las exigencias propias de un organismo inversor de primer orden como es el Ministerio de Educación y Ciencia.

XX. ENSEÑANZA NO ESTATAL

124. La educación es el magno problema nacional y constituye un auténtico desafío que a todos afecta y del que nadie puede eludir su responsabilidad. En consecuencia, toda la sociedad, bajo la tutela y dirección

del Estado, debe contribuir, en todos sus estamentos, a la atención de las crecientes necesidades educativas de las nuevas generaciones.

125. La política educativa en relación con la enseñanza no estatal se inspirará en el principio de la libertad de enseñanza, principio que incluye la libre elección de centro por parte de la familia y la libertad de las entidades para la creación de centros. Se formularán regulaciones legales sobre los requisitos que han de concurrir en la creación y funcionamiento de los centros de enseñanza no estatal para asegurar su eficacia y el cumplimiento de las normas que establezca el Estado en materia de educación.

126. El Estado proporcionará ayuda a los centros de enseñanza no estatal en la medida en que éstos beneficien a los sectores sociales menos favorecidos económicamente y en función del nivel y calidad de su rendimiento educativo.

127. Los centros de enseñanza no estatal que acrediten un rendimiento satisfactorio, debidamente comprobado por la Inspección del Estado, gozarán de una razonable autonomía, especialmente en su organización interna, establecimiento de materias opcionales, programas y experimentación de nuevos métodos y técnicas de enseñanza.

128. El Ministerio de Educación y Ciencia elaborará y revisará periódicamente los costes unitarios reales (de inversión y gastos corrientes) por alumno en los diferentes niveles de la enseñanza y en las diversas localidades, a fin de señalar los límites entre los cuales han de fijarse las matrículas y mensualidades en los centros de enseñanza no estatal y el importe de las becas que conceda el Ministerio de Educación y Ciencia. La ayuda que haya de prestarse al sostenimiento de los centros de enseñanza no estatal se hará en función del montante de las matrículas y mensualidades que devenguen. La remuneración del personal docente y auxiliar en los centros no estatales no deberá ser inferior a la de entrada en los centros estatales.

129. La enseñanza no estatal, a través de su Sindicato y demás representantes legales, estará representada en los organismos

establecidos y en los que se establezcan, para coadyuvar en la acción del Estado para el planeamiento, la coordinación, la ejecución y la reforma del sistema educativo.

XXI. ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

130. El concepto de política, circunscrito hasta ahora a la regulación y administración de la esfera de las instituciones de enseñanza, ha de ser objeto de revisión. Las crecientes responsabilidades que se asignan al sistema educativo dentro del concepto de la educación permanente, la necesidad de vincular más estrechamente la orientación y el rendimiento de las instituciones educativas con las necesidades sociales, la influencia de los medios de información, la disposición cada vez más favorable hacia la educación de sectores tradicionalmente distantes de ella, así como la existencia de factores negativos que dificultan la realización de programas educativos, exige extender el campo de acción de la política y de la administración educativa para coordinar las actividades de organismos públicos y privados en materia de enseñanza y, en general, para aprovechar y canalizar lo que es potencialmente favorable a la empresa educativa y superar lo que le es desfavorable.

131. El Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con los Ministerios que sostienen instituciones de enseñanza del nivel y modalidad a que se refieren estas bases de política educativa, adoptará las medidas necesarias para contribuir a la mayor eficacia de aquéllos y determinará la equivalencia de títulos y diplomas que otorguen en relación con las del sistema educativo regular.

132. La administración educativa será organizada de tal manera que pueda servir con eficacia la nueva orientación de la política educativa, asumir las crecientes y complejas responsabilidades que le correspondan en relación con la educación del país, y conseguir el mayor rendimiento posible de los recursos personales y económicos disponibles.

133. La estructura del Ministerio comprenderá dos grandes sectores: administrativo y técnico, en cuya organización se

reflejarán las características de la nueva estructura del sistema educativo. Se continuará la modificación de la organización y funcionamiento de los servicios para racionalizar los procesos administrativos eliminando el exceso de trámites y formalismos. Las unidades de carácter técnico deberán tener una gran flexibilidad en su estructura interna, a fin de proporcionar un marco adecuado para la utilización de los especialistas de variada índole que requieren la dirección y orientación de la educación, la investigación científica y las actividades culturales.

134. Se proseguirá la política de descentralización administrativa iniciada por el Ministerio, trasladándose diversas funciones a las Delegaciones Provinciales de Educación. Estas Delegaciones estarán a cargo de personal especializado y asumirán la función de coordinar la acción de las instituciones dependientes del departamento en la provincia respectiva. Igualmente, propondrán al Ministerio el planeamiento y programas muy concretos de actuación educativa y docente para su debido desarrollo en la provincia, así como el plan de inversión que estas actividades requieran. Ello llevará anejo el estudio y previsión de las necesidades provinciales existentes y cara al futuro. Finalmente, tendrán a su cargo la dirección de equipos especializados en planeamiento, nuevos métodos de enseñanza, orientación educativa y profesional y otros que puedan establecerse.

135. Las Inspecciones de Educación General Básica y de Bachillerato se conciben como organismos técnicos que han de asegurar una eficaz programación y administración educativa. Asumirán la responsabilidad del control del rendimiento educativo y dirección y orientación de la enseñanza. A ese efecto, será incrementado su personal y se les desligará de determinadas actividades administrativas que van en menoscabo de las funciones genuinamente técnicas que les competen.

136. Se emprenderá o fomentará la formación del personal especializado que requiere la administración educativa en la época actual: especialistas en planeamiento, en evaluación, en orientación educativa y profesional, en planes y programas de estudio, en educación especial y otras.

Participación social

137. Se fomentará la participación social en la adopción de decisiones y en la gestión y ejecución de las mismas. A ese efecto, se dará representación en las comisiones de reforma de planes de estudio y programas de los distintos niveles educativos a representantes calificados de asociaciones profesionales y familiares, sindicatos e instituciones que guardan relación con la índole de las reformas que se proyecten. Igualmente, se establecerán organismos con amplia participación de los sectores antes citados que asuman responsabilidades conjuntas con la Administración educativa en el plano central, provincial y local.

138. En torno a cada centro docente se podrán constituir asociaciones de padres de alumnos, que participarán en determinados aspectos de la programación de actividades del centro respectivo aportando su orientación y ayuda.

139. Se establecerán programas de acción tendentes a coordinar las actividades que determinadas entidades y empresas realizan en el plano educativo, y se efectuarán convenios con empresas especialmente en relación con programas de educación técnica del sistema educativo institucional y de educación permanente.

140. En cooperación con los Ministerios interesados, se dictarán medidas encaminadas a hacer respetar los derechos de todo español a la educación y a la promoción social a través del perfeccionamiento profesional.

XXII. PROCESO DE LA APLICACION DE LA NUEVA POLITICA EDUCATIVA

141. La aplicación de las distintas reformas que se propugnan en las bases de la nueva política educativa serán objeto de una cuidadosa programación a corto y largo plazo, para el nivel nacional y provincial. Se *inicia ahora*, con la publicación de estas bases, *un período de consulta de la opinión pública*, en general, y *de las personas, los organismos y entidades de vinculación más directa con la educación*, en especial. El contenido y orientación de estas bases, contrastado con las críticas y sugerencias de ese proceso de consulta, permitirá la elaboración de un proyecto de Ley General de Educación que será tramitado, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente.

142. La futura Ley constituirá la base para la elaboración, siempre con los asesoramientos y consultas que cada caso requiera, de la legislación específica para la reforma de cada nivel y modalidad de la educación, así como de los Servicios de la Administración educativa. Es criterio fundamental del Ministerio establecer una fase experimental, debidamente controlada, para la puesta en práctica de ciertas reformas, a fin de comprobar la oportunidad y acierto de las mismas antes de su generalización en el país.

143. *En todos los casos se procurará evitar la brusca ruptura con los sistemas existentes, estableciendo etapas razonables de transición y adaptación a las nuevas líneas y exigencias de las reformas que se tratan de aplicar.*

La Cátedra-equipo en la Universidad *, por EFREN BORRAJO DACRUZ

I. PRESUPUESTOS CONCEPTUALES

La aceptación de los Departamentos Universitarios a nivel de Facultad o inter-facultativos y, en su caso, de la Cátedra-equipo, como unidades de organización en las que trabajen simultáneamente varios profesores de distinto rango administrativo, presupone la aceptación previa de las siguientes distinciones y realidades:

1. Distinciones previas

a) *Disciplina unitaria y pluralidad de asignaturas*

La primera distinción es la que se da entre *disciplina científica y materias afines* o partes de la misma; por ejemplo, el Derecho administrativo comprende una Parte General y numerosas materias que se integran, mal que bien, en su Parte Especial; a la vez, según la perspectiva metódica que se adopte para su tratamiento, la «materia administrativa» permite hablar de Derecho administrativo sin más, de la Ciencia de la Administración, de Derecho administrativo económico, de Organización de Personal, etc. Frente a la unidad de la disciplina científica, sus «materias» y «partes» posibilitan la plu-

ralidad de asignaturas, con la consiguiente proliferación dentro de un curso o mediante extensiones para los cursos sucesivos.

b) *Asignaturas centrales, instrumentales y de perspectiva*

En segundo lugar, y en línea con la observación anterior, en los Planes de Estudio de las distintas Facultades pueden clasificarse las *asignaturas* en «centrales», «instrumentales» y de «perspectiva»: las primeras constituyen el tronco disciplinar que posibilita la *formación profesional* a la que corresponde el título académico expedido por dicha Facultad; *asignatura instrumental* es la que facilita una técnica o el material que coadyuve al perfeccionamiento profesional y al dominio de las primeras y, en fin, *asignatura de perspectiva* es la que permite situar a las demás del plan en un conjunto o sistema cultural, facilita su inteligencia, etc.; por ejemplo: en la Facultad de Derecho, el Derecho administrativo o el Derecho mercantil, son asignaturas centrales; un curso sobre control del gasto público, o sobre contabilidad, o sobre técnica de investigación social, proporcionan conocimientos utilizables al servicio de las correspondientes especializaciones y, en fin, estudios de Historia política y social, o sobre evolución de las instituciones jurídicas, o sobre filosofía, permiten superar o integrar los conocimientos jurídicos concretos en un contexto cultural digno de un universitario.

* Este estudio se basa en el Informe presentado en la Junta de Numerarios de la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid, en mayo de 1968. Se trata de una actualización y radicalización del Informe publicado en *Documentación Administrativa*, enero 1964.

c) *Asignaturas obligatorias, alternativas y facultativas*

En tercer lugar, y siempre en la misma línea argumental, las asignaturas deberán tener distinto carácter *ante el alumno*: unas, las centrales, serán obligatorias; pero las demás, dada su finalidad, podrán ofrecerse como alternativas (a elegir una entre varias de una lista *cerrada*), o facultativas sin más (a elegir una entre varias de una lista *abierta*). Se potencia, así, la articulación en los distintos cursos del Plan de Estudios de las numerosas *materias concretas* en que, al buscar la especialización, se puede fragmentar el contenido de cada disciplina científica.

d) *Cursos generales y especiales*

En el sistema universitario pueden compatibilizarse perfectamente el curso general y los cursos especiales dentro o en relación con una *misma disciplina y sus materias afines*: el primero, con sus dos, tres o cuatro horas semanales a lo largo de un curso, es muy apropiado para ofrecer los «Elementos» o «Instituciones» de la disciplina y conviene también a los *cursos comunes* de la carrera; por su parte, los cursos especiales pueden recoger *una materia* o parte de *dicha disciplina* con un marcado carácter monográfico, o pueden destinarse a las materias de *otras disciplinas* cuyo conocimiento exige la especialización o que simplemente la completan o depuran; serán, pues, cursos cuatrimestrales, o de dos horas semanales a lo largo del año académico, muy apropiados para los estudios finales de la carrera (cuarto y quinto y, acaso, en algún curso anterior).

e) *Métodos de enseñanza*

En la actualidad el *curso magistral*, con sus exposiciones orales a cargo del profesor (catedrático, en principio) y la actitud pasiva del alumno, son la dominante realidad en la Universidad continental, o al menos en España. Las consecuencias son desastrosas, como ya puso de manifiesto Olavide en 1769:

«Tenemos por estilo absurdo y digno de corregirse el que los catedráticos dicten y los discípulos escriban todos los días sus

lecciones. Este método no produce otro efecto que el de hacer perder a los muchachos el tiempo y la letra. El mejor sería tener cursos buenos y aprobados por los que todos estudiaran y la ocupación del catedrático no fuese otra que la de irles explicando las lecciones, con la voz viva, examinando en las siguientes, si los discípulos habían entendido la explicación anterior, preguntándoles salteadamente y *haciéndoles concurrir entre sí, después de suponerse repasados por sus pasantes en los mismos ejercicios*».

El curso magistral es un buen método de enseñanza, pero pierde su utilidad *cuando se convierte en único*. A su lado hay que poner el Seminario, la clase práctica con trabajos a cargo del alumno, o un sistema mixto de *explicación, control de comprensión y aprendizaje y trabajos dirigidos*. A su vez, hay que referir al «libro» muchas de las *informaciones* que hoy día se realizan oralmente ocupando las clases: en principio, el alumno deberá acudir a la reunión con el profesor con la *lección estudiada*; de ahí la necesidad de crear tiempo y demás condiciones para que pueda valerse de *lecturas previas*; la clase servirá, fundamentalmente, para resolver problemas y *convertir lo estudiado en sabido*: delimitación conceptual, proceso argumental, conexiones con otros conocimientos, dominio del dato, etc. El libro de texto (Manual, Compendio, Guión, casi nunca el Tratado) y la bibliografía mínima y actualizada para cada tema o serie de temas son, así, los grandes aliviaderos de la clase y salvan a ésta, y a sus participantes, de las grandes trampas de la *rutina* y la adhesión apática.

El juicio que el curso magistral, en su forma actual, merece de los alumnos se pronuncia todos los días con su ausencia en masa.

2. **Articulación de los Planes de Estudios**

La primera consecuencia de la aceptación de las distinciones anteriores será, posiblemente, la revisión y actualización de los Planes de Estudios en aquellas Facultades que siguen aferradas a un propósito de formación enciclopédica del alumno mediante la organización de la enseñanza dentro de

un cuadro único, con asignaturas *comunes y obligatorias para todos* los alumnos; éste es libre para ingresar o no en la Facultad, pero una vez que entra en ella su propio juicio, con la valoración de las exigencias o conveniencias de su futura orientación profesional, no encontrará ocasión de aplicarse.

Las consecuencias, en la realidad, son conocidas: de una parte, el profesor (catedrático, en principio) se ve condenado a una labor docente monótona, que propicia al hastío, frustra —y esto es más grave— *las posibilidades de tiempo y de atención* para la investigación y el desarrollo monográfico de ciertas cuestiones; de otra parte, el alumno no alcanza un conocimiento profesional, es decir, suficiente, de las materias, tiene que consumir un período de varios años de la posgraduación antes de su asentamiento social y económico como licenciado, etc. En la práctica, sin embargo, unos y otros burlan la norma legal: el profesor explica con gran extensión el concepto, método y fuentes de la disciplina y luego se detiene en alguna institución, *o parte*, de su agrado (a veces, pura reliquia histórica), y el alumno, por su lado, se limita a preparar días antes de cada examen los resúmenes de los apuntes que ha hecho un compañero anónimo.

Frente al cuadro único, con asignaturas que tratan de presentar una disciplina científica completa, exclusivamente a través de cursos magistrales, parece imponerse como primera medida la configuración de nuevos Planes de Estudios con *un tronco común* a desarrollar en los dos o tres primeros cursos, y en los últimos años *cuadros múltiples de asignaturas*, de acuerdo con un esquema realista de *las salidas profesionales*. Además, cada una de estas ramas de especialización comprenderá, a su vez, nuevas ramificaciones en las que, sobre las líneas impuestas de asignaturas *centrales*, se ofrezcan a la ilusión de los que van a enseñar y a aprender numerosos cursos de materias concretas, que posibiliten el dominio en *profundidad* de las instituciones o cuestiones más actuales, más vivas, más formativas, etc.

El cuadro final de las asignaturas cuya aprobación habilite para la obtención del Título resultaría, entonces, de la combinación de la experiencia de los profesores, que

fijan las asignaturas comunes y obligatorias en la carrera y en cada rama de la especialización, y de los intereses y valoraciones de cada uno de los alumnos. Al final, la Universidad resulta más digna de su nombre: más rica y más varia.

3. Niveles o grados académicos

En fin, entre otras cuestiones previas conviene analizar con rigor y realismo, la conveniencia, si es que no la necesidad, de que se rompa con el grado único universitario que es el de Licenciado, y que se ordenen las enseñanzas de las Facultades en tres niveles, a saber:

- El primero, después de tres o cuatro cursos de estudios, que habilitaría para ciertos cometidos profesionales; serviría, además, para satisfacer *ese prejuicio social*, de graves consecuencias en la sociedad de masas, de alcanzar, en cualquier caso, *un diploma universitario*.
- El segundo, de especialización, con dos cursos, que sustituirían al de Licenciado en su forma actual.
- En la cima, el de Doctorado, de alta especialización, con marcada orientación hacia la enseñanza en las propias Facultades Universitarias o en los grados superiores de la media y análoga.

En todo caso, parece que se impone la reestructuración del Doctorado, con lo que, al menos, se abriría una organización en dos niveles: el de Licenciado, con cuatro cursos como máximo, y el de Doctor, con uno o dos y un trabajo de investigación *serio* en un centro universitario u *homologado* por la Universidad.

La existencia de dos o de tres grados universitarios casaría muy bien con algunas de las exigencias siguientes:

a) *La descentralización universitaria*

La descongestión de la Universidad mediante la descentralización de las facultades; una amplia red de institutos y centros en las cabeceras de región socioeconómica

podría atender a los primeros cursos, sin comprometerse en la organización de los estudios de alta especialización; tales centros e institutos superiores quedarían bajo la tutela de las facultades universitarias, a las que tendrían acceso los diplomados, previo examen de admisión.

b) *Los cursos de posgraduados*

La exigencia de un segundo o de un tercer nivel universitario crearía la oportunidad de que antiguos alumnos, después de varios años de ejercicio profesional, pudieran volver a la Universidad para actualizar o completar sus conocimientos. Las facultades españolas perderían esa dimensión «*adolescente*» que hoy día las caracteriza, y el profesor tomaría contacto con un auditorio que por su afán de saber y su experiencia le obligarían a una preparación seria y cuidadosa de sus cursos.

II. EL PROFESOR UNIVERSITARIO

El análisis anterior hay que completarlo con dos nuevas distinciones, íntimamente relacionadas entre sí, a saber: por un lado, entre la exposición de la asignatura y la realidad de las funciones que exige la Universidad para cumplir con su misión, y de otro lado, entre el *catedrático* y el *profesorado universitario*.

1. Las funciones universitarias

En relación con el primer punto, la realidad actual se agota, salvo excepciones voluntaristas, en una enseñanza predominantemente teórica, a un nivel digno, pero dominado por las generalidades, y en el agobiante examen final para determinar el grado de conocimientos del alumno. Clase oral y examen escrito: tales son los puntos centrales de la labor universitaria actual. Las clases prácticas, los trabajos dirigidos, la participación del alumno en los escasos y mal dotados laboratorios y seminarios, es una actividad teórica más: indican lo que se podría hacer, pero la experiencia repetida y formadora no se alcanza.

Ahora bien, una Facultad universitaria digna de su misión a la altura de nuestros tiempos, exige, casi siempre *en cada disciplina central*, el desarrollo riguroso y efectivo del siguiente cuadro funcional:

- a) Cursos sistemáticos elementales.
- b) Cursos sistemáticos monográficos (o de especialización).
- c) Cursos monográficos, complementarios o de perfeccionamiento profesional, especialmente dirigidos a graduados.
- d) En relación con los tres apartados anteriores, verificación y control de los logros de los alumnos mediante reuniones de grupos reducidos de trabajo, despacho personal con el alumno, indicación de bibliografía o aclaraciones directas e inmediatas, repeticiones cuando procedan, pruebas parciales, entrenamiento para la labor continuada a lo largo de todo el curso, etc.
- e) Seminarios de investigación, en su doble vertiente de indicación y de progreso en la investigación propiamente dicha (con el cuerpo de profesores colaboradores, con especialistas de otros centros, etc.).
- f) Constitución y mantenimiento de los servicios de documentación, información bibliográfica, laboratorios, archivos, de relación científica dentro y fuera del país, etc.
- g) Participación activa en las juntas de coordinación de programas y, en general, de la enseñanza dentro de cada curso, Departamento o Sección de la Facultad, en comisiones de otros servicios (obras, adquisición de material, admisión de personal etc.).
- h) Representación en congresos, asambleas y reuniones científicas, con la redacción de ponencias, presentación de comunicaciones, preparación previa de las intervenciones, etc.
- i) Publicaciones y demás actividades similares.

Hay otras muchas funciones, pero el cuadro anterior recoge, posiblemente, las más significativas; en cualquier caso, contrasta notablemente con el estrecho marco funcional en que tiene que desenvolverse la actividad académica actual, en la que la fijación de un calendario de exámenes, por ejemplo, constituye un grave problema con derivación conflictiva.

2. La plantilla de profesores

En la Universidad española actual no hay más que dos situaciones de marcado carácter profesional, a saber: la de catedrático numerario y la de bedel. El personal administrativo adscrito a las secretarías y, sobre todo, a bibliotecas, seminarios, laboratorios y demás servicios, en la mayoría de los casos no es de plantilla; hay algunos, muy pocos, funcionarios de carrera, que salvan siempre las dificultades administrativas a base de una dedicación sin límite horario, y el resto corresponde a interinos y eventuales.

En la línea estrictamente académica la figura del profesor se agota, jurídicamente, en el catedrático: el adjunto no tiene *status* profesional, sus ingresos son mínimos y su nombramiento temporal; correlativamente, disfruta de un cometido impreciso, que la legislación concreta en la sustitución del catedrático en sus clases orales cuando éste está ausente por enfermedad, etc.; el profesor ayudante ocupa una posición simbólica, de ahí sus retribuciones entre 2.000 pesetas mensuales si pertenece a una minoría de privilegiados, y de ¡1.500 anuales!; muchas veces recibe un simple oficio de reconocimiento y gratitud. Su cometido es, también, de máxima imprecisión.

La consecuencia es, entonces, obvia: el catedrático es el *profesor para todo*, al menos legalmente, y a él corresponden, en principio, el desempeño de todas y cada una de las funciones propias de la enseñanza y de la investigación en su Facultad. La realidad ya quedó apuntada: la clase oral y, a veces, la calificación final, es todo lo que cabe hacer en la clase congestionada por una multitud creciente de alumnos, con la consiguiente sensación de frustración del profesor y de desamparo de aquellos.

3. El aumento de las plantillas de profesores y la distribución de las funciones universitarias.

La conclusión política que se impone es, sin ninguna duda, ésta: el incremento masivo del número de alumnos de las facultades universitarias ha de ir acompañado de un incremento proporcional en el número de profesores.

Ahora bien, es posible que no se resuelva el problema con una simple expansión de

las plantillas de profesores: las observaciones previas parecen aconsejar:

- Primero, que se rompa con el prejuicio de que profesor universitario es igual a catedrático, y se vaya, por tanto, a la diversificación de las categorías profesionales a la vez que se incrementa su número.
- Segundo, que se opere simultáneamente una distribución razonable de las distintas funciones a que conduce la operación paralela de romper con el prejuicio de que la labor académica se centra en la exposición de un curso magistral y en la calificación final.

3.1 El desdoblamiento de cátedra

La ley de Ordenación de la Universidad, de 1943, había previsto la posibilidad de que ante un curso especialmente numeroso las cátedras se desdoblases, pero esta solución se ha aplicado muy tímidamente, de hecho se ha reducido a las universidades de Madrid y Barcelona, y, en todo caso, ha venido a ser una solución unilateral por sus consecuencias:

- Hipertrofia el número de catedráticos dentro de la misma Facultad, con las consiguientes dificultades de organización, al exigir una imposible «colaboración entre iguales».
- En la práctica, eleva los costos en el capítulo, siempre peligroso, de los gastos generales, ya que cada catedrático tiende a disponer de un «terreno propio», con la consiguiente separación de los seminarios, de los laboratorios, con la adscripción *ad personam* del equipo de colaboradores y ayudantes, etc.

El desdoblamiento de cátedra puede ser una exigencia del número de alumnos, de la calidad del trabajo, etc.; aumenta el número de oportunidades profesionales ante los universitarios con vocación por la enseñanza y la investigación, etc., pero *al aplicarse como solución única o predominante peca por insuficiente*.

3.2 La necesidad de profesorado intermedio

La Universidad tiene que aceptar las exigencias técnicas inherentes a cualquier

unidad económica y social en la rica y compleja sociedad de nuestro tiempo: al organizarse para cumplir adecuadamente su función, tendrá que contar con *puestos intermedios en sus cuadros de personal*.

Las razones que abonan esta conclusión, por demás obvia, son, seguramente, las dos siguientes:

a) *Diversidad funcional o desdoblamiento de cursos*

Las funciones universitarias son, por su propia naturaleza, múltiples y diversas y se jerarquizan, por tanto, de acuerdo con su entidad; de ahí que se correspondan, razonablemente, con un cuadro de personal académico también plural y diversificado, con distintas categorías profesionales.

La división con criterios puramente cuantitativos de los cursos numerosos es, así, una solución incompleta: la formación de cada alumno presupone la realización de múltiples funciones (enseñanza de técnicas elementales de trabajo, corrección de ensayos, repetición de experiencias, verificación de asiduidad y aprovechamiento, etc.) que, por sí mismas, no pueden exigirse a un *profesional de alta calificación*. La duplicada o triplicada retribución no sería, en estos casos, compensación natural: tal exigencia, por sí misma, sería un despilfarro de capacidades profesionales y de recursos económicos.

La Universidad está obligada a cumplir todas las funciones que son propias para el logro de su misión, y el alumno, en su caso concreto, tiene derecho a que se sirvan sus intereses de formación teórica y de adiestramiento profesional. Pero la solución razonable parece estar en que el resultado final sea fruto de un trabajo colectivo, en el que distintos profesionales de distintas y complementarias categorías administrativas, trabajen dentro de un esquema orgánico, según un programa previamente determinado y con una dirección.

b) *Carrera profesional*

La aceptación de distintas categorías profesionales, en las que se cumplan los presupuestos de toda profesión (cometido específico, retribución suficiente, abundancia de los medios e instrumentos de trabajo que

permitan la obra bien hecha, etc.) resuelve, por otra parte, el gravísimo problema de la carrera hacia el profesorado *dentro de la propia Universidad*.

En el momento actual, la iniciación en tal carrera cuenta con algunas posibilidades: el joven licenciado, de veintiuno a veintitrés años como promedio, se basta con la beca de ayuda a la investigación, de 3.500 o de 5.000 pesetas mensuales, máxime si añade las 2.000 pesetas de una de las escasas ayudantías retribuidas y se mantiene en la línea de austeridad, vida social informal, etcétera, de sus años de estudiante; pero cuando alcanza el grado de doctor y avanza en edad y, normalmente, en sabiduría, su única posibilidad de asentamiento, social máxime si aspira a realizar sus derechos naturales de constituir una familia propia, están, exclusivamente, en el ejercicio profesional *fuera de la Universidad*.

El efecto automático de esta situación marginal es doble: por una parte, dada su normal progresión en el dominio de la profesión, encuentra mejores oportunidades profesionales en la sociedad, con lo que alcanzará muy pronto niveles económicos que restan alicientes al primitivo proyecto que ofrece, tan solo, prestigio y satisfacción vocacional; por otra parte, a resultas de esa más intensa vinculación a las actividades extrauniversitarias que constituyen su medio de vida, pierde sus oportunidades de tiempo para colaborar con la cátedra a la que está adscrito. En un determinado momento, cuando se ha avanzado por uno y otro lado, se produce esa situación extrañísima en que se encuentran algunos profesores intermedios del actual sistema: cobran un sueldo bajo pero, a cambio, acuden al centro contadas horas a lo largo del curso (sustituciones, exámenes, y poco más).

4. El Departamento como marco de la cátedra-equipo

4.1 *El profesor agregado*

La ley 83/1965 ofreció una respuesta flexible y realista al configurar el Departamento como el marco institucional de la cátedra-equipo, con una pluralidad de profesores universitarios, cada uno con una situación

profesional determinada. Acaso las reservas que precedieron a la aprobación de la ley y la falta de precisión en ésta del cometido *asignado en concreto* a dichos profesores, hayan mantenido la incomprensión hacia sus virtudes indudables.

La creación del puesto del «profesor agregado», como profesor intermedio entre el catedrático y el adjunto, si respeta la fisonomía de uno y otro puesto, es, posiblemente, la respuesta satisfactoria a una necesidad de los alumnos, de los aspirantes al profesorado y de la misma Universidad.

El agregado puede ya, por su capacidad y por disposición de la ley, hacerse cargo de cursos regulares en el orden de la enseñanza, y enriquecer las posibilidades de la investigación al potenciar la función de colaboración. Es decir, con la dotación de una o varias agregadurías por cada Cátedra o Departamento se equilibra la relación alumnos-profesor y a la vez se colocan juntos a especialistas múltiples en una misma materia o en materias afines, rompiendo con ello la frustradora soledad del investigador único.

4.2 Ordenación del trabajo colectivo

Ahora bien, al fijar los cometidos del agregado, del adjunto o del profesor ayudante y de los demás colaboradores de la cátedra-equipo o del Departamento, es de todo punto necesario que se respeten los nuevos principios de organización funcional propios de la Universidad de nuestro tiempo: *el agregado no puede ser un simple sustituto del catedrático en su simple función de exposición oral y calificación final.*

El trabajo universitario, al contar con distintos profesores, tales como catedráticos, agregados, adjuntos y ayudantes, todos debidamente retribuidos en correlación con

sus funciones concretas, deberá ser trabajo *colectivo*, y como tal, *organizado*.

La programación del curso en la Facultad y en la cátedra dentro de un plan de estudios vario, pasa a ser una función universitaria de primer orden, pues en ella se fijarán los cursos generales y especiales a profesar, los estudios monográficos a promover, las pruebas de verificación de logros de los alumnos, etc., y, a la vez, se efectuará la distribución de cometidos.

El catedrático, por ejemplo, podrá reservarse el desarrollo de un curso de especialización, y los agregados atenderían entonces, en gran medida, los cursos generales previa distribución de los alumnos en grupos de X componentes; las clases prácticas, repertorios, corrección de ensayos, experimentación elemental, etc., serían de la incumbencia de otros profesores intermedios. Pero puede invertirse el sistema: y el agregado o agregados, así como los adjuntos, podrían exponer cursos de especialización (alternativos, facultativos, o también obligatorios) en los que aprovecharan sus personales trabajos de investigación de cara a una publicación posterior, mientras el catedrático profesaba entonces el curso general de iniciación en su disciplina científica.

El Plan de Trabajo, en fin, discutido y aprobado en reuniones del personal del Departamento, formalizado en programas y expuesto al alumnado del curso al cerrarse el inmediato anterior, introduciría, por su parte, un elemento de seriedad y de orden en la vida universitaria que sólo beneficios puede reportar a ésta y a sus hombres.

El Departamento, con personal debidamente retribuido y preparado, sería, por su parte, la pieza orgánica que la Facultad necesita para superar su fase actual de «federación de cátedras».

Tendencias del planeamiento educativo en 1968, por JACQUES BOUSQUET

El año de 1968 ha señalado una etapa en la historia de la educación. Para comprobarlo, basta consultar los diarios y periódicos del mundo entero; la educación, que anteriormente era asunto especializado y de cierta manera marginal, sube a la primera página de los periódicos. Esto se debe, desde luego, a la ola de protesta estudiantil en un gran número de países; pero las mismas manifestaciones, las violencias, las repercusiones políticas, han despertado el interés y las preocupaciones alrededor de los problemas de educación. No solamente los gobiernos en varios casos, han emprendido un programa de reformas profundas, sino que la opinión pública se ha despertado. Muchos ahora están reflexionando sobre los fines últimos de la educación y la interrelación entre enseñar y aprender; muchos se han dado cuenta de que *educación* cubría un campo mucho más vasto que *escuela*, y que las formas habituales de educación escolar no eran cosa eterna y podrían, quizá, ser radicalmente revisadas; pero, aún más, se está esbozando la idea de que la educación —en un sentido mucho más amplio y flexible de lo que se entendía previamente— puede ser la única contestación a los problemas del mundo actual y que la humanidad empieza a orientarse oscuramente desde una cultura de producción —consumo— hacia una cultura de la educación.

La inquietud de la juventud —puesta de re-

lieve ayer por los fenómenos *beatnik* o *hippies* y, más recientemente, por las revueltas estudiantiles— ha llamado la atención sobre determinados problemas y sobre un cierto tipo de soluciones. Pero no ha creado los problemas; y las ideas que se vulgarizaron en el mes de marzo, en París, por ejemplo, ya estaban brotando desde hacía varios años de diversas maneras. En las manifestaciones de las universidades y de las calles se han gritado *slogans* que, en tono más discreto, empezaban a divulgarse en reuniones de especialistas y en revistas confidenciales. La revuelta estudiantil no es sino el aspecto más espectacular de un renacimiento general del pensamiento educativo. En un plano aparentemente muy lejano, la Conferencia Internacional de Planeamiento Educativo, por ejemplo, que se reunió en París del 6 al 14 de agosto del pasado año, ha manifestado a menudo el mismo tipo de preocupación —es de las que señalan los estudiantes—, y ha recomendado soluciones no tanto parecidas como pertenecientes a un mismo orden. Así, por varios caminos, surge un nuevo planeamiento de la educación en relación con los problemas de este tiempo, sean económicos, políticos, sociales, culturales o emocionales.

Necesariamente, las opiniones en asuntos de detalle varían mucho, y a menudo pueden parecer contradictorias. Sin embargo, ya empieza a ser factible distinguir líneas generales más o menos comunes.

La primera de estas grandes ideas es que *educación* no puede seguir considerándose sinónimo de *escuela*, *instituto* o *facultad* para individuos de una cierta edad, llamada edad escolar. Las necesidades de acelerar el proceso de alfabetización de la sociedad han llamado la atención hacia la educación de los adultos en los países en desarrollo, pero no son solamente los adultos analfabetos quienes precisan educarse; en un mundo dominado por el cambio económico y tecnológico, es imposible pensar que un individuo se prepara para la vida profesional de una vez para siempre a los quince, veinte o veinticuatro años. La situación del empleo no es hoy la que fue ayer, y la de mañana será distinta; ciertos tipos de empleo desaparecen, mientras que otros se van creando. La reconversión permanente de la economía exige una reconversión semejante de los empleos, la cual necesita prever sistemáticamente, de parte de las empresas o del Estado, un programa de adaptación a los nuevos empleos. Tales programas de reconversión han sido institucionalizados ya en los Estados Unidos y en la URSS. En las profesiones nominalmente más estables—medicina o enseñanza, por ejemplo—, si la denominación del empleo queda igual, la sustancia evoluciona. Un médico no puede ahora seguir hasta el fin de su carrera solamente con lo que sabía cuando pasó su examen; debe ponerse al día de la ciencia, debe perfeccionarse continuamente; ahora lo hace por sí mismo, leyendo artículos o tomando parte en congresos; pero claramente vamos aquí también hacia la institucionalización: en un futuro próximo los estudios no serán bloqueados en la juventud, sino distribuidos de manera flexible durante toda la vida profesional.

Por fin, nos damos cuenta cada vez más de que no sólo es injusto, sino también que significa una utilización incompleta de los recursos humanos fijar a los quince o veinte años que un individuo no pueda jamás pasar de un cierto nivel profesional. En muchos países ya un porcentaje importante de los estudiantes universitarios vienen del sector del trabajo; esta tendencia se va afirmando a través de una legislación que favorece el acceso a la universidad, de una mayor flexibilidad de los exámenes de en-

trada a la universidad, de un presalario durante los estudios universitarios, etc.

Pero, tanto para los alumnos de edad escolar como para los adultos, la escuela no es toda la educación. Si es cierto que la escuela es un organismo especializado de educación, sin embargo, toda la sociedad es, de manera difusa, educativa; desde luego, la familia, pero también la comunidad (especialmente en el campo o en los barrios de ciudad pequeña), la Iglesia, el Ejército, la empresa, las asociaciones deportivas, etc., educan y enseñan. Aún más: la prensa, los periódicos, el cine, la radio, la televisión, la propaganda comercial, constituyen ahora un baño educativo continuo; ésta es la verdadera educación permanente, que es responsable, en muchos casos, de la motivación económica cultural y sentimental. Negar esta acción educativa, porque no va siempre en el sentido deseable, sería irrealista. Claramente, hace falta tomarlo todo en cuenta, integrarlo todo; por lo menos, en nuestra reflexión. Así se llega a un nuevo concepto de la educación—educación permanente y educación global—, mucho más compleja y heterogénea, pero también más poderosa y flexible.

Segunda idea: la *educación*, falsamente identificada con *escuela*, ha sido una empresa terriblemente rutinaria; que se trate de estructura, de contenido, de pedagogía o de medios, las innovaciones encuentran en este campo un máximo de resistencia; y si hubo tantas reformas educativas en el pasado, es precisamente porque las reformas más tímidas resultan tan edulcoradas que es preciso, en seguida, empezar una nueva reforma. Este conservadurismo ha llegado a un punto en el cual la escuela constituye en muchos casos una actividad completamente aislada de su contexto. Está claro ahora que la educación necesita no unas cuantas reformas de detalle, sino una revisión completa y, quizá, cambios radicales.

Especialistas y estudiantes están en este punto perfectamente de acuerdo. Los economistas y educadores piden cambios para mejorar un rendimiento—tan externo como interno—que resulta, de momento, escandalosamente bajo. Los estudiantes piden cambio para que la educación no sea una alineación y para que corresponda a las preocupaciones sociales, culturales y emo-

cionales de la juventud de nuestro tiempo. Unos y otros piden de hecho la misma cosa, aunque en términos distintos. Así como los estudiantes, los especialistas consideran que ha llegado la hora de la imaginación, que ninguna idea es demasiado atrevida y que todo el sistema educativo se debe repensar sobre una base nueva, teniendo en cuenta no solamente las posibilidades que ofrecen la técnica moderna (cine, radio, televisión, máquinas de enseñar) y la pedagogía moderna (enseñanza programada, centros de interés, pedagogía institucional), sino también el mismo entusiasmo de los jóvenes, su rebelión y su inmensa disponibilidad.

No se trata —y la Conferencia Internacional sobre el Planeamiento Educativo lo ha señalado específicamente en una de sus recomendaciones— de introducir tal o cual innovación en particular; toda innovación, si es aislada, muere; es preciso, por tanto, investigar, experimentar, generalizar, evaluar sistemas coherentes de innovaciones complementarias. Tal es hoy día la primera tarea que se presenta a los educadores.

Anticuada en sus medios, métodos y estructuras, la educación ha sido también en muchas partes, y desde hace mucho tiempo, una empresa poco democrática. Este carácter antidemocrático de la educación está bien claro en el reclutamiento de la enseñanza superior, por ejemplo. Pero —y ésta es la tercera idea— el antidemocratismo no resulta sólo del reclutamiento, sino también de las estructuras, de los programas, de los medios, de los métodos. Antidemocráticas son: la jerarquización de niveles cerrados, la separación entre ramas nobles (enseñanza académica) y plebeyas (formación vocacional), la importancia dada en los programas a formas de cultura tradicionalmente asociadas con la «élite» y que ponen en situación de inferioridad a jóvenes de origen popular, la resistencia hacia el empleo de los medios de comunicación justamente llamados de «masas» en favor de un método de enseñanza originado en el preceptorado y, sobre todo, las relaciones «policíaco - judiciales» entre profesor y alumnos.

No basta, por tanto, declarar que la educación debe estar abierta a todos, ni siquiera hacerla gratuita; medidas especiales

(becas, cuota) deben intervenir en favor de los diferentes sectores de la población; y, además, la misma educación debe ser democratizada en su estructura, su contenido, sus modalidades, su espíritu. No cabe esperar, por ejemplo, que la educación prepare una sociedad democrática cuando el tipo de convivencia en las clases excluye la discusión libre, la organización de una sociedad escolar autónoma y la participación de los alumnos en las decisiones que les concierne.

La cuarta idea es que todo lo que concierne a la educación —su estructura, sus medios, su administración y su planificación— debe ser impregnado por el espíritu y los principios de la educación. Cada actividad humana tiene una fórmula, una fuerza propia; dicen que es la disciplina para el ejército, la ley para la justicia, la iniciativa para la industria, la competencia para el comercio, etc. Pues bien, la fuerza propia de la educación es la educación, es decir, una cierta forma de convivencia en la cual no se obliga, sino que se explica; no se imponen ideologías o conocimientos, sino que se proporcionan los instrumentos de pensar y de encontrar la verdad; educar es poner la libertad en manos de cada hombre, dándole el uso de la misma. En la clase misma eso conduce mucho más a utilizar las posibilidades educativas que existen en cada uno —joven o adulto— para su propia educación y para la educación de los demás; la educación activa (forma moderna de la pedagogía de Sócrates), el uso de monitores (los mejores o los más adelantados enseñando a los más jóvenes o los que se han retrasado en una materia), la movilización de todos los voluntarios, son unas aplicaciones de este principio. En la administración supone que todo el proceso administrativo sea, más que ley y reglamento, un intercambio permanente de «instrucción» (en el sentido original de la palabra), información y consulta, desde el ministro hasta el «cliente» (alumno y familias), a través de los funcionarios y del cuerpo docente. En el planeamiento, significa que el plan educativo no puede ser monopolio de tecnócratas o políticos, sino el término de un esfuerzo de toda la comunidad para decidir los fines de la educación, las prioridades y, hasta cierto punto,

las formas y los medios; tal esfuerzo sería ya, por sí, un progreso considerable en la educación de la comunidad.

Restablecer la educación en la educación es, quizá, el tema principal de la contestación estudiantil; es también la última enseñanza de la pedagogía moderna, y tal es, probablemente, la única solución a la limitación de los recursos, a las necesidades de mejorar el rendimiento y al problema mayor de las resistencias psicosociológicas.

Quinta idea: no se puede planificar la educación, sea en su conjunto o su detalle, si no se ha determinado de antemano cuáles son los objetivos de la educación, si estos objetivos no han sido claramente entendidos por todos los interesados y si no reflejan en un asunto de interés común la voluntad profunda y consciente de la comunidad entera. Es cosa tan evidente que puede parecer inútil decirlo. Sin embargo, muchas de las dificultades actuales vienen de que se confunden los medios (ejemplo: la misma escuela, las materias de los programas, ciertos métodos...) con el fin o que un fin parcial (sea la cultura o la formación profesional) oscurece el fin general. El fin no puede ser sino, como lo declaraba la Conferencia Internacional de Planeamiento Educativo en agosto pasado, «el pleno desarrollo de cada persona para su participación óptima en el desarrollo de la sociedad». Este desarrollo es, al mismo tiempo, profesional y humano, económico y cultural, individual y colectivo, sin que se pueda en absoluto insistir especialmente sobre uno de estos términos, distinguirlos y separarlos. No hay economía sin cultura, y recíprocamente; discutir cuál de las dos, si la economía o la cultura, tiene más importancia, es disputa de pedantes. Y tampoco se trata de un equilibrio entre aspectos diferentes; el fin del desarrollo global de la persona en el desarrollo global de la sociedad excluye objetivos parciales que no sean integrados en un objetivo general; supone, por tanto, una «prospectiva» a largo plazo para determinar qué tipo de hombre y de sociedad, dentro de lo posible, deseamos para dentro de veinte o treinta años.

El incremento de los efectivos en todos los niveles de la enseñanza, la extensión continua de la escolaridad obligatoria, el nacimiento de una educación permanente, la

integración de la escuela y de todas las otras posibilidades educativas de la sociedad, la necesidad de adaptar el desarrollo educativo al desarrollo económico-sociocultural, obligan a planificar.

Después de bastantes resistencias, nacidas de muchos malentendidos, el planeamiento educativo parece ahora generalmente aceptado en todo el mundo. Pero, a través de las mismas dificultades con que tuvo que enfrentarse, el planeamiento de la educación se ha equilibrado y clarificado. No es inútil recordar, una vez más, esta evolución, subrayando las recomendaciones y definiciones de la reciente Conferencia Internacional.

1. Hace unos diez años, la planificación se concentraba mucho sobre los aspectos puramente cuantitativos de la educación (efectivos y costos); la Conferencia Internacional ha insistido en la necesidad de incluir también en el plan los aspectos de estructura, contenido, métodos y medios (es decir, la reforma), los cuales dominan los problemas de rendimiento y de eficacia. Este nuevo concepto constituye un progreso considerable; significa que la educación deja de ser considerada por los especialistas del planeamiento como un dato fijo, del cual se cambia únicamente la cantidad y vuelve a constituir una variable en la ecuación del desarrollo. Si los recursos disponibles no permiten, por ejemplo, entender los efectivos con un cierto sistema de educación, resulta posible obtener el resultado deseado con otro tipo de enseñanza menos costoso o de mejor rendimiento. Así, los estudios costo-beneficio, que levantaron tantas polémicas en el pasado, dejarán de ser un ejercicio histórico; lo que interesa ahora es el costo y rendimiento comparados, de distintos sistemas, para el futuro.

Por tanto, no sólo queda reintroducida la educación propiamente dicha en el planeamiento educativo, sino que esta reintroducción parece ahora la única solución posible a los problemas que se presentan al planeamiento.

2. Por una reacción muy comprensible contra la indiferencia de muchos educadores pasados hacia lo económico, el planeamiento educativo empezó subrayando el enlace entre educación y economía. Así se pudo temer que la educación llegase a ser

un apéndice del plan económico. Insistiendo de nuevo sobre la necesidad de ligar el desarrollo educativo con el desarrollo general, la Conferencia Internacional define que el desarrollo general es, desde luego, económico, pero también social, político, cultural y psicológico. Todos los aspectos están en estrecha relación entre sí, y ninguno de ellos se puede olvidar sin afectar a los otros. Si hacía falta una demostración de esta verdad, la revuelta estudiantil en los países más desarrollados del mundo la está proporcionando: la economía aparentemente más próspera y el poder político más sólido pueden ser gravemente afectados cuando el progreso espiritual y moral no corre parejas con el progreso del bienestar material. Por tanto, el planeamiento, muy lejos de ser un instrumento al servicio ciego de un tipo de progreso permanente material, por no decir materialista, es la garantía de un desarrollo equilibrado entre economía y cultura, futuro y pasado, innovación y tradición; es una garantía contra reformas

anárquicas, las cuales solucionarían ciertos problemas creando otros quizá más graves.

3. Por fin, el planeamiento es una disciplina cada vez más prudente. Un buen plan no es inflexible; prevé situaciones nuevas, tiene cuenta de lo imprevisible, multiplica las etapas de adaptación, según una evaluación continua. No hipoteca el futuro, sino que, al contrario, introduce sistemáticamente las posibilidades de cambio. El plan es, para la Administración, un instrumento de libertad. Y la misma elaboración del plan constituye también una ocasión de información y consulta del público, permite una participación más directa de todos los interesados en la definición de los objetivos de la educación y en la elección de las medidas para cumplir estos objetivos. Ha pasado ya el tiempo en que el planeamiento parecía del dominio exclusivo de unos tecnócratas misteriosos y todopoderosos; el planeamiento puede y debe ser ahora una técnica para la democracia.



3. Investigaciones educativas

Investigación sobre programas de estudio en Suecia *

II. MATEMATICAS Y LENGUA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Introducción

En Suecia, la investigación para la elaboración de programas se realizó bajo el patrocinio conjunto del Comité Escolar y el Consejo Industrial de Estudios Sociales y Económicos, con el propósito de formular sugerencias concretas para el desarrollo del «currículum». El organismo mencionado en segundo lugar deseaba hacer hincapié particularmente en sus implicaciones respecto al mundo de los negocios o de las ocupaciones industriales, pero el estudio no se limitó a «las aptitudes profesionales», sino que trató también de descubrir las *necesidades* individuales de los ciudadanos, miembros de una sociedad tecnológica y democrática. La primera fase del proyecto se dedicó al estudio del contenido del «currículum» (en lectura, escritura y cálculo), para los tres últimos cursos (grados 7-9) de la «comprehensive school», y la segunda fase a física, química y ciencias sociales. De hecho, se incluyeron los tres tipos de la escuela secundaria sueca: la escuela académica, la escuela elemental de siete a ocho cursos y la «comprehensive school» («enhetskola», llamada ahora «grundeskola»).

Respecto al «currículum» son cuatro las cuestiones que pueden plantear: ¿Por qué?, ¿qué?, ¿cuándo? y ¿cómo? El presente estudio, referido esencialmente al contenido, se limitó a dar una respuesta parcial a la segunda cuestión.

En una primera etapa se fijaron cinco objetivos a investigar:

1) Delimitar lo que, en ciertas áreas de contenidos, la sociedad moderna exigía del individuo como profesional y como ciudadano.

2) Asegurarse de cómo son enseñados en la actualidad tales contenidos en la escuela en general.

3) Confrontar los resultados de la enseñanza, evaluados mediante pruebas objetivas, con los requerimientos exigidos por instituciones «receptoras»: escuelas profesionales, escuelas superiores y empresas.

4) Evaluar la efectividad de lo aprendido en la escuela mediante la medición de los conocimientos retenidos por cierto número de empleados adultos y haciendo que éstos evaluaran la utilidad de lo que habían aprendido, respecto a su trabajo u otras actividades.

5) Confrontar dichas aptitudes retenidas con el «uso» hecho de las mismas, juzgado por supervisores y los mismos empleados.

En la práctica esto significaba relacionar tres tipos de datos entre sí:

a) El tiempo empleado y los métodos utilizados en la enseñanza de los contenidos de una materia determinada.

b) Los resultados, evaluados, de dicha enseñanza.

c) Las necesidades del adulto en lo tocante a ciertas aptitudes o conocimientos.

Métodos

Evaluación de los contenidos de la enseñanza en niveles superiores

Un cuadro de expertos, entre los que se hallaban representantes de varias instituciones educativas y de asociaciones de maestros de los niveles elemental y secundario, dividieron el contenido en elementos que podían ser considerados como discretos. Se elaboró un cuestionario que pedía a los maestros indicar el tiempo empleado, métodos utilizados, resultados esperados, etc., respecto a varias unidades de enseñanza. Se incluyeron en el estudio unos 2.000

* Reproducido del informe de T. Husén y V. Dahllöf, según el resumen de N. Postlethwaite, publicado en *Educational Research*. Vol. VII, núm. 3, junio 1965. Londres.

profesores de matemáticas y 1.800 de sueco. Pertenecían a diferentes tipos de escuelas: 1) «comprehensive schools», 2) grados superiores de la escuela elemental, 3) la «realskola» de cinco grados, 4) la «realskola» de cuatro grados, y 5) el séptimo grado de la escuela femenina. (Los tres últimos tipos son académicos y selectivos.) Además de indicar en detalle sobre qué y cómo habían enseñado ciertos temas, se les pidió evaluar el actual programa, señalar los temas que a su juicio eran demasiado fáciles o difíciles y sugerir mejoras. Un 80 por 100 de los profesores de matemáticas y un 60 por 100 de los de sueco contestaron los cuestionarios. (Las ausencias de contestación no se correlacionaron en la edad o el sexo del profesor.)

Evaluación de los requisitos exigidos por los centros receptores de alumnos procedentes de escuelas generales

Finalizada su escolaridad, aproximadamente la mitad de los alumnos van directamente al mundo laboral y otros ingresan en escuelas profesionales públicas o privadas o en escuelas superiores generales. El primer grupo fue consultado directamente en sus lugares de trabajo. No realizaron contactos con los que decidieron continuar estudiando; se pidió a sus profesores evaluar mediante un procedimiento convenientemente elaborado, los conocimientos de los mismos en las diferentes materias. Se recibió contestación del 86 y 88 por 100 de los profesores de sueco y matemáticas, respectivamente, de las escuelas superiores generales («gymnasia») y del 85 por 100 de los profesores de todos los tipos de escuelas profesionales.

Los profesores comunicaron sus experiencias del año anterior y evaluaron la preparación que sus alumnos habían recibido en sus escuelas anteriores. El programa de matemáticas, por ejemplo, fue dividido en 48 temas y las evaluaciones de los profesores fueron hechas en su mayoría a base de una escala de cinco puntos.

Evaluación de los requisitos de empleo y de las necesidades de los sujetos

La muestra estaba constituida por 48 firmas y 1.586 empleados, de los que cooperó un 91 por 100. Los objetivos de esta parte del estudio eran: a) conocer con detalle lo que los empresarios exigían al personal; b) confrontar lo que enseñaba la escuela con tales requerimientos, y c) descubrir en qué medida los empleados hacían uso de aptitudes específicas durante su tiempo libre. Aparte de las apreciaciones se aplicaron «tests» tipificados de rendimiento para medir el aprendizaje retenido por los primeros.

Establecimiento de normas de referencia y análisis de los datos

Para asegurar una interpretación significativa de los resultados obtenidos en las pruebas por los diferentes grupos profesionales fue necesario el establecimiento de normas de referencia. Se aplicaron,

por tanto, los mismos «tests» a estudiantes que estaban a punto de terminar, en los tipos de escuelas en los que la mayoría de los empleados habían recibido su educación básica.

Aunque no se pudo disponer de datos procedentes de «tests», pertenecientes a los empleados, a la edad en que dejaron la escuela, si se poseían calificaciones escolares para la mayoría de los mismos. Fue posible comprobar si la forma de calificación había permanecido inalterada o no durante el intervalo entre el momento de dejar la escuela y el de evaluar los conocimientos y aptitudes retenidos (de cinco a quince años), puesto que las calificaciones escolares en esos quince años se habían hecho en estrecha relación con los «tests» de rendimiento en lectura, escritura y cálculo aplicados a todos los estudiantes en ciertos niveles cada año. Así las calificaciones escolares pudieron utilizarse como «variables de control» y pudieron realizarse comparaciones entre estudiantes y adultos mediante un análisis de covarianza. Se determinó la regresión entre las calificaciones y los resultados de los «tests» en el grupo estudiantil y se hizo una comparación entre lo que se esperaba del grupo adulto según sus calificaciones y los resultados reales que obtuvieron en los «tests». La diferencia medía la extensión en que habían aumentado o disminuido las aptitudes después de dejar la escuela. Se determinó el desarrollo de aptitudes respecto a los diferentes grupos profesionales y se hicieron comparaciones entre los empleados con, y sin, una regular preparación profesional respecto a varios tipos de enseñanza básica y respecto a cada sexo separadamente.

En su informe, Husén y Dahllof discuten la utilidad y limitaciones de los procedimientos «vertical» y «horizontal» utilizados en el análisis de los datos, así como de la técnica de «análisis de la similitud estructural» empleada para contestar preguntas como «¿En qué medida se da un denominador común de aptitudes matemáticas para varias profesiones?» y «¿Es necesario preparar diferentes cursos de matemáticas para los alumnos que han ingresado en el «gymnasium» y en escuelas profesionales?».

Resultados

Los resultados tanto en matemáticas como en sueco se clasifican en cuatro secciones:

1. Elementos considerados como requisitos para una posterior preparación profesional y académica:

a) Matemáticas. Cuatro categorías de elementos aparecen:

- I) los requeridos en todos los tipos de cursos y de escuelas,
- II) los requeridos para cursos específicos,
- III) los que sólo se necesitan en ciertos grupos en los gimnasios, y
- IV) los elementos innecesarios.

Fue posible así determinar «un común denominador» o grupo de elementos básicos para todos los tipos de instrucción. Después de analizarse las apreciaciones de los profesores de escuelas «receptores»: uno, postulado por las escuelas profesionales,

resaltaba la aplicación de cálculos básicos; el otro, postulado por los *gimnasia*, ponía su énfasis en la aplicación de la materia a matemáticas superiores.

b) Sueco. (Aptitudes de comunicación en lengua materna.) Fue posible distinguir:

- I) elementos requeridos en alto grado para todos los tipos de instrucción posterior, académica o profesional,
- II) elementos exigidos por la mayoría de los tipos de instrucción, y
- III) elementos requeridos para ciertos tipos de enseñanza profesional o académica solamente.

2. *Elementos necesitados en las diversas profesiones y actividades de los miembros de la sociedad moderna:*

a) Matemáticas: Las correlaciones existentes entre las evaluaciones realizadas por los profesores de escuelas profesionales y supervisores tendían a ser altas. Se pusieron de manifiesto dos rasgos característicos: a) los requisitos exigidos por las diferentes profesiones eran bajos, y b) probablemente como consecuencia de a) las quejas eran raras. En las áreas profesionales los requisitos exigidos se reducían a operaciones con enteros, decimales, mediciones, porcentajes y técnicas de medida, mientras que como ciudadanos sólo se necesitaban básicamente tres aptitudes: cálculos aproximados y criterio matemático, decimales y porcentajes.

b) Sueco: En lo que respecta a las condiciones de trabajo de las diferentes profesiones se resaltó la necesidad de aptitudes lectoras y de comunicación oral más que de expresión escrita. Las profesiones industriales aparecían altamente correlacionadas en lo tocante a los requisitos por ellas exigidos. Los empleos en oficinas y bancos diferían claramente en sus exigencias, de otros tipos de profesiones considerados en este estudio.

3. *Grado de retención de las aptitudes adquiridas en la escuela.*

a) Matemáticas: En los empleados que no habían recibido enseñanza sistemática después del séptimo año de la escuela elemental se observó un marcado deterioro en su capacidad de manejar decimales y fracciones. Pero, por otro lado, la capacidad de trabajar con porcentajes y aproximaciones incluyendo cálculo mental, experimentó un considerable desarrollo.

Los empleados que habían recibido enseñanza elemental y formación profesional manifestaron una mejora considerable en decimales y fracciones.

Los empleados que poseían certificados de estudios de primera «*realskola*» bajaron en todo, excepto en cálculos aproximados.

Se encontró que las aptitudes poco ejercitadas después de la escuela experimentaron detrimento con respecto a las que—de acuerdo con las escuelas «receptoras», los supervisores y los mismos empleados—poseían un alto grado de utilidad.

b) Sueco: No se encontraron diferencias significativas entre sexos, grupos que habían recibido diferente preparación profesional o profesiones. Aparecieron mejoras en vocabulario, manejo de listas or-

denadas alfabéticamente, ortografía y, en cierta medida, puntuación. La comprensión lectora y el dominio sintáctico no experimentaron cambio.

4. *Tiempo empleado en los diversos componentes del «curriculum».*

El estudio incluía tablas que mostraban el tiempo dedicado a las diferentes áreas de matemáticas y sueco en el último curso de la escuela elemental de siete grados, y en los últimos tres grados de la «*realskola*», pero no en la «*comprehensive school*» que, cuando se realizó el estudio, aún se encontraba en período experimental. Las diferencias encontradas entre los diferentes tipos de escuelas en lo tocante al tiempo dedicado a matemáticas eran considerables: la más notable se da en geometría teórica (demostración de teoremas) a la que la «*realskola*» dedica el 17 por 100 de la totalidad del tiempo empleado en matemáticas y la escuela elemental, sin embargo, no le dedica ninguno.

De los resultados del estudio se perfilan consecuencias para la revisión del «curriculum» formulándose tres problemas en particular. Estos son:

1. ¿Puede decirse que existe un «común denominador» o «un núcleo común» de aptitudes o elementos en los cursos de matemáticas de las diferentes clases de escuelas? Si es así, ¿cuáles son dichos elementos?

2. ¿Es posible distinguir los elementos pertenecientes a dos tipos de «curriculum» destinados a los niveles más superiores de la «*comprehensive school*», tal y como aparece constituida en la actualidad, el uno proyectado teóricamente hacia una posterior enseñanza académica y el otro enfocado en sentido práctico como base para el ingreso en escuelas profesionales?

3. ¿Se enseñan, en el sistema escolar actual, convenientemente, los elementos de ese común denominador (curso básico) para que resulten útiles al enfrentarse el sujeto con situaciones cuantitativas que le plantea su vida adulta?

Fue también posible sugerir lo que se podía eliminar de los programas para introducir en su lugar nuevos elementos más apropiados. Sueco: La mayoría de los resultados del estudio sobre la enseñanza de la lengua madre apuntan la necesidad de una completa redistribución del tiempo dedicado a los diferentes elementos que componen esta lengua.

Diferencias entre matemáticas y sueco

El común denominador de requisitos que las escuelas «receptoras» y la industria exigen es mucho más amplio en sueco que en matemáticas, donde muchos elementos manifiestan un alto grado de especificidad con vistas a una instrucción posterior, y requisitos profesionales.

Los componentes de los programas de matemáticas aparecen claramente jerarquizados en lo tocante a su dificultad. Los componentes de los programas de sueco presentan aproximadamente el mismo nivel de dificultad, pero dentro de los componentes mismos, tomados uno a uno, existe una gran variabilidad

de dificultad. De aquí que aparezcan más claras las diferencias en la capacidad de los estudiantes respecto a cada aspecto del lenguaje que respecto a cualquiera de matemáticas.

No existe ningún procedimiento lógico o psicológico para determinar el orden de enseñanza de los diferentes elementos de la lengua sueca. Se consiguen los mejores resultados si los componentes de enseñanza desde un punto de vista amplio se fundamentan unos en otros, hecho que aparece destacado en el programa. Las matemáticas, por el contrario, están rígidamente ensambladas entre sí, estructura que no puede ser rota sin que se produzcan serias consecuencias en el aprendizaje.

Tales diferencias estructurales tienen al menos

una importante consecuencia respecto a la enseñanza. Las medidas tomadas en la enseñanza para explicar las diferencias individuales han de ser concebidas de forma diferente. En matemáticas es más fácil hacer diferenciaciones entre cursos de estudio cualitativamente diferentes con objetivos diferentes —por ejemplo, orientados en un sentido más académico, o más profesional—. En lo que toca al sueco, la diferenciación se convierte en una cuestión de proporcionar a los alumnos diferentes niveles de ejercitación dentro de un tipo similar de situación instructiva o el mismo material de enseñanza. Los alumnos que están encuadrados en un determinado grado han de ser enseñados mediante un material que se ajuste a sus diferentes niveles de rendimiento.

Enseñanza en equipo (Team Teaching) y rendimiento escolar *

El experimento que reseñamos fue llevado a cabo por los profesores Klausmeier y Wirmsma en cinco centros de enseñanza media elemental de Racine, Wisconsin (EE. UU.). Las materias consideradas fueron inglés y conocimientos sociales al nivel de séptimo curso, es decir, primero de enseñanza secundaria (alumnos de doce a trece años). Para la experiencia fueron seleccionados estudiantes de inteligencia normal o baja, de acuerdo con los siguientes criterios:

Alumnos de baja capacidad mental: C. I., de 70 a 95, según el *test* Otis. Nivel lector de 44 o menos, según el *test* Metropolitan de lectura.

Alumnos de capacidad mental normal: C. I., de 96 a 114, según el *test* Otis. Nivel lector de 45 a 54, según el *test* Metropolitan.

APLICACION DE LAS PRUEBAS DE INSTRUCCION

A todos los alumnos les fueron aplicadas las mismas formas de *pretests* y *postests* para la evaluación del rendimiento en inglés y conocimientos sociales. La prueba para cada materia fue elaborada por un grupo de profesores de la misma, a base de *items* de elección múltiple establecidos en función de unos objetivos definidos con gran precisión y claridad. Se concedió una hora a los alumnos para completar el examen.

El *pretest* se aplicó al comenzar el curso y el *postest* al finalizar el mismo. Ambas pruebas fueron sometidas al proceso de *Item Analysis* y las preguntas no discriminativas se eliminaron. Los coeficientes de fiabilidad de los *postests*, calculados por la fórmula 20 de Kuder-Richardson, alcanzaron los valores 94 para inglés y 95 para conocimientos sociales. Así, pues, las pruebas resultaron fiables y válidas para los propósitos de la experiencia.

* El informe de esta investigación fue publicado en *Education*, número 86, págs. 238-242. Diciembre 1965. Indianápolis (Estados Unidos).

GRUPOS EXPERIMENTALES Y DE CONTROL

El equipo docente estaba integrado por tres profesores y se responsabilizó de la enseñanza del inglés y de los conocimientos sociales en la escuela A, donde fue localizado. Los alumnos de nivel mental medio y bajo de esta escuela constituyeron los dos grupos experimentales.

Los estudiantes de nivel mental medio de las cuatro escuelas restantes constituyeron otros tantos grupos de control para el correspondiente experimental. De estos cuatro centros, dos de ellos, el B y el C, tenían implantado un sistema de agrupamiento heterogéneo y los otros dos, el D y el E, agrupaban a los alumnos en grupos homogéneos. El grupo de control de bajo nivel intelectual se constituyó combinando alumnos de los centros D y E, dado su escaso número. He aquí los grupos establecidos para la experiencia:

Grupos experimentales

Escuela A: Un grupo de bajo coeficiente intelectual. Un grupo de coeficiente intelectual medio.

Grupos de control

Escuela B: Un grupo de coeficiente intelectual medio (agrupamiento heterogéneo).

Escuela C: Un grupo de coeficiente intelectual medio (agrupamiento heterogéneo).

Escuela D: Un grupo de coeficiente intelectual medio (agrupamiento homogéneo).

Escuela E: Un grupo de coeficiente intelectual medio (agrupamiento homogéneo).

Escuelas D y E: Un grupo de bajo coeficiente intelectual.

En cada grupo se incluyeron igual número de niños y de niñas. La muestra consistió en: 74 alumnos de bajo coeficiente intelectual, 37 en el grupo experi-

mental y 37 en el de control; 224 de coeficiente medio, repartidos entre los cinco grupos con 45 alumnos en cada uno, aproximadamente.

RESULTADOS

Se hicieron cuatro análisis de covarianza sobre las puntuaciones de los tests de rendimiento para determinar los efectos de la enseñanza en equipo en comparación con la impartida por los sistemas tradicionales.

En inglés, la media ajustada obtenida por el grupo experimental de bajo coeficiente mental (escuela A) fue de 53, mientras que la media ajustada del grupo de control correspondiente (combinado de las escuelas D y E) fue de 41,88. Esta diferencia resultó significativa al nivel de 0,05.

La media ajustada del grupo experimental de coeficiente mental medio (escuela A) fue de 68,85, mientras que las de los grupos de control alcanzaron los siguientes valores: Escuela B (heterogéneo), 69,67; escuela C (heterogéneo), 63,25; escuela D (homogéneo), 67,87, y escuela E (homogéneo), 71,57. El grupo experimental obtuvo un rendimiento significativamente más alto (nivel 0,05) que el grupo C de control con agrupamiento heterogéneo; sin embargo, resultó ligeramente inferior el obtenido por el grupo B, también con agrupamiento heterogéneo, si bien la diferencia no resultó significativa. Con respecto a los grupos homogéneos de control (D y E), el rendimiento de la enseñanza en equipo se situó entre ambos. En ningún caso, sin embargo, las diferencias resultaron significativas.

En cuanto a los conocimientos sociales, no se com-

probaron diferencias significativas entre las medias ajustadas de los grupos experimental y de control de bajo coeficiente intelectual.

Las medias ajustadas obtenidas por el grupo experimental de coeficiente medio fueron de 56,10, y las de los grupos de control se repartieron así: B, 53,81; C, 56,49; D, 58,28; E, 53,94. La media del grupo experimental resultó significativamente más baja (nivel 0,10) que la del grupo D y significativamente más alta que la de los grupos B y E.

En síntesis, los alumnos de bajo nivel mental alcanzaron un rendimiento superior por el sistema de enseñanza en equipo en inglés, pero no en conocimientos sociales, donde no se apreciaron diferencias significativas. Por su parte, los alumnos de nivel mental medio, con el sistema de enseñanza en equipo, obtuvieron un rendimiento significativamente superior al obtenido por uno de los grupos heterogéneos. Y en conocimientos sociales, el rendimiento de la enseñanza en equipo se mostró superior al obtenido por dos de los grupos de control, uno homogéneo y otro heterogéneo.

Ante estas modestas pero significativas ventajas de la enseñanza en equipo sobre los sistemas tradicionales de organización, cabe preguntarse si merece la pena el esfuerzo y el gasto que significaría la reforma de horarios, programas, espacios y material y la reestructuración del personal docente exigidos por el nuevo modelo. Los autores de la experiencia piensan que la enseñanza en equipo bien planificada es eficaz y puede contribuir al perfeccionamiento cualitativo de la educación y a un mayor rendimiento de los centros docentes.

Arturo de la Orden



4. La educación en la encrucijada

La reforma universitaria (Comentarios a un artículo de Salvador de Madariaga)

En el número 1.617 de la revista *Destino*, correspondiente al 28 de septiembre de 1968, y bajo el título «La Universidad», el ilustre profesor don Salvador de Madariaga plantea algunos de los problemas capitales de la institución universitaria y apunta soluciones ponderadas para España, que la Administración educativa habrá de considerar, junto a otras alternativas, a la luz de las necesidades y posibilidades actuales y futuras del país.

Temas tales como la universidad y la función investigadora, la misión rectora del sistema educativo en un conjunto, el carácter nacional o regional de las universidades, la inserción de las lenguas vernáculas y la relación profesor-alumnos constituyen el meollo problemático sobre el que discurre, con la lucidez que le caracteriza, el profesor Madariaga.

Transcribimos, a continuación, algunos párrafos significativos del artículo:

«... Partiremos de que, para todos nosotros, la universidad no puede ser una oficina de diplomas que habiliten al que ostenta uno para entrar en un escalafón, cobrar un sueldo ascendente y retirarse a dormir descansando de su vida de parásito. Pero, dilucidado así lo que no es la universidad, queda por ver lo que es —o debe ser.»

«No basta contestar: "Un centro de enseñanza superior", porque es algo más; por ejemplo, también suele ser un centro de investigación. Y esto ya plantea un problema. ¿Convendría separar las dos funciones? A trueque de meterme en un avispero, yo contestaría que sí. He aquí mis razones: Las dos funciones, la docente y la investigadora, se han desarrollado por senderos tan divergentes que ya no las puede atender bien la misma persona. Además, el tipo de inteligencia y aun de temperamento que se requiere para la enseñanza es muy distinto del que hace falta para la investigación. Yo he tenido como profesores en París a dos de los genios más eminentes de la ciencia europea: Henri Poincaré y Henri Becquerel, y eran dos profesores pésimos, pero recuerdo un profesor de álgebra superior y otro de geometría

que no han pasado a la historia como matemáticos, pero que eran geniales como profesores.»

«Sobre este punto concreto, pues, creo que la solución ideal sería situar los centros de investigación en lugares tales que sus investigadores pudieran fácilmente acudir de cuando en cuando a la universidad para dar cuenta de su labor y estimular a profesores y alumnos. Digo "ideal" porque me doy plena cuenta de que el hueso está en la carestía de gente preparada y, por tanto, en la necesidad de que el investigador sea también profesor. Con todo queda la idea como un indicador del camino.»

«En cuanto a las universidades zonales de las regiones bilingües, también aquí (y van tres) habría que huir de ambos extremos. No dudo que en su día habría voces en Oñate, Vich y aun Compostela para abogar por la exclusiva o el monopolio de la lengua vernácula; y otras en otras ciudades que la prohibirían. Lo razonable en estos casos es dar por normal la enseñanza en la lengua vernácula, y, sin embargo, mantener un buen número de cátedras o cursos, digamos un cuarto o un tercio, en la lengua nacional. Admitida al iniciar este asunto la necesidad de una lengua franca para toda la nación, parece indispensable asegurar el bilingüismo eficaz y culto de los ciudadanos formados en universidades de lengua vernácula.»

«Finalmente, queda otro aspecto más delicado todavía. El estudiante en España, con una frecuencia abrumadora, no quiere aprender; quiere aprobar. Quiere sacar un diploma que le abra un escalafón, sepa o no. La mayoría de nuestros estudiantes no parecen haberse enterado todavía de que lo que importa es saber y no aprobar. Millones fueron los que en el éxodo y diáspora del 36 se encontraron sin medios de vida porque sólo tenían diplomas, pero no sabían nada concreto y eficaz. La universidad tiene como cometido enseñar a aprender y permitir al alumno dominar una técnica concreta.»

COMENTARIO

Separar la investigación de la docencia a nivel universitario parece, en principio, peligroso para la plenitud de ambas funciones, pero especialmente para la universidad en sí misma.

La enseñanza al máximo nivel necesita para mantenerse en ese rango, no sólo conocer los resultados de las investigaciones realizadas fuera de su ámbito, sino también nutrirse de sus propias elaboraciones. Sólo en un ambiente de búsqueda permanente de la verdad podrán alumnos y profesores universitarios superar la tendencia a la rutina y superficialidad engendrada por la manipulación de la «ciencia hecha».

Por otra parte, el desarrollo del espíritu científico, de las aptitudes, destrezas y actitudes investigadoras básicas, que la universidad debe proporcionar, como coronación de su labor formativa en el período de doctorado, sólo puede adquirirse por la participación del alumno en actividades de investigación, dirigido por profesores familiarizados con este proceso y en una atmósfera de investigación. No son, a mi juicio, suficientes los contactos esporádicos con investigadores los que pueden garantizar la consecución de este objetivo.

Son válidas hasta cierto punto las razones que Madariaga aporta para justificar su opinión. En efecto, enseñanza e investigación se han desarrollado por senderos diferentes, y cada una de estas funciones exige de sus cultivadores en cierta medida —pero sólo en cierta medida— diferentes aptitudes y estructuras mentales y personales; pero el postular para la universidad el desarrollo de tareas investigadoras no implica que todos los profesores sean a su vez investigadores ni viceversa. Concebida la enseñanza superior como una tarea en equipo, nada se opone a que dentro de cada Departamento universitario existan algunos profesores preferentemente dedicados a la investigación en contacto permanente con el resto de sus colegas y con los estudiantes. No se trata, pues, de hacer a todos los profesores investigadores, sino de insertar en la universidad la

investigación como instrumento básico de la propia enseñanza y educación universitaria.

En cuanto al uso de las lenguas vernáculas en las universidades regionales, es necesario matizar algunos puntos del pensamiento de Madariaga. Nadie en España duda de la riqueza cultural que para el país representan las lenguas vernáculas y de la conveniencia de su cultivo en todos los niveles del sistema educativo. Pero creo que es llegado el momento de estudiar la situación con realismo y ofrecer soluciones válidas y comprensivas. Refiriéndonos concretamente a la universidad, la «lengua franca» de todos los españoles, como llama don Salvador al castellano, parece que debe ser el vehículo principal de formación. Las razones para ello son diversas: el ámbito cultural amplísimo del castellano, que rebasa fronteras y continentes; la necesidad de crear un sistema común de información, documentación y comunicación científica, necesidad que se hace sentir incluso a nivel internacional; la evitación de duplicidad de servicios en las propias universidades, dado el carácter mixto de la población desde el punto de vista lingüístico en las zonas bilingües, etc.

En consecuencia, parece más adecuado invertir la proporción de las enseñanzas en cada uno de los dos idiomas, propuesta por el profesor Madariaga, impartiendo en la lengua vernácula solamente los estudios de carácter regional (literatura de la lengua vernácula, folklore, etc.).

Don Salvador de Madariaga cierra su interesante artículo con una alusión al importante problema de la actitud del alumnado frente a sus estudios. En efecto, un gran número de escolares estudia más para aprobar que para aprender cosas, pero esto es un efecto de la concepción y organización total de la universidad y de todo el sistema educativo. Para resolver este problema es necesario replantearse en su conjunto los sistemas de evaluación educativa, el otorgamiento de títulos, la metodología de la enseñanza y la concepción general de los programas. Es evidente que el profesor Madariaga piensa en todos estos factores al plantearse la cuestión.

Problemas de la Enseñanza Media

En la colección Los Suplementos de *Cuadernos para el diálogo* se publicó a finales de 1968 una encuesta-informe sobre Problemas de la Enseñanza Media. El cuerpo central del trabajo está constituido por los resultados de una encuesta, realizada por José Félix Tezanos y su equipo de la propia revista, entre los alumnos del curso preuniversitario de catorce centros de Madrid, seleccionados como muestra. La encuesta va acompañada de unas notas de introducción de José M.^a Riaza y unos comentarios de José Juan Toharia. El trabajo termina con unas notas sobre los resultados de la encuesta de Luis Gómez Llorente, análisis breve de la Enseñanza Media en España, de Octavio Fullat, y las opiniones de un grupo de profesores constituidos en «Mesa Redonda» sobre las conclusiones más significativas del trabajo empírico.

He aquí algunos párrafos que reflejan la opinión generalizada de los autores y las conclusiones de la encuesta:

«... Resumiendo: la cultura racional, primero, vendría a ser aquella que buscarse ante todo la utilidad práctica de lo que enseña; segundo, la que fuese en pos de conseguir la accesibilidad de una gran mayoría a través de fórmulas claras que evitarían el superrefinamiento y la sobreespecialización (esto se niega, entiéndase bien, no a niveles superiores, universitarios, sino a niveles primarios, de bachillerato), y, tercero, aquella que presupone una actitud democrática general ante la vida.»

«Pensemos a la luz de este esquema lo que podría ser un bachillerato tradicional y un bachillerato racional. El tradicional sería aquel, como el español, en que un «buen» alumno sale de él sabiendo quiénes eran los reyes godos, cuántos hijos tuvo Alfonso X el Sabio, cuál es la ecuación de estado de los gases perfectos y los afluentes de la orilla derecha del Ródano, pero no saben, cosa que sí sabrían los alumnos del bachillerato que llamaríamos racional, cómo se gobierna el país, qué poderes tiene un director general, si es menos que un subsecretario, cómo se produce una elección o cómo se dictan las leyes...

Piénsese entonces en los dos tipos de ciudadanos a que darían lugar cada uno de los dos bachilleratos. El «tradicional» conformaría un ser humano buscador de clásicas esencias, perfectamente ajenas a la realidad, una realidad que se le escapa y de la que huye. Es un bachillerato alienante cuando se pretende impartir a grandes masas y alienante además en el sentido más profundo, pues se halla fuera de lo real, extraño a la vida misma. De otro lado, en el bachillerato «racional», que tendría sin duda menos altura «espiritual» y menos «categoría», la gente desconocería a Jenofonte y a Luciano de Samosata. Pero, probablemente, sabría cuándo y cómo se produce una inflación, qué es una sociedad anónima y qué una letra de cambio.»

.....

CONCLUSIONES

«En función de las respuestas obtenidas podemos hacer el siguiente retrato del estudiante que acaba de finalizar sus estudios de bachillerato.

A) El estudiante de bachillerato no se encuentra completamente satisfecho de los estudios realizados. Oscila en torno a posturas intermedias, siendo más acusado el grado de satisfacción subjetiva entre los alumnos de colegios religiosos (entre los que, sin embargo, se da el mayor grado de desconocimiento). Es también entre éstos entre los que es menor la actitud de agrado ante el estudio al que se tiende a considerar como un deber.

B) El estudiante de bachillerato no tiene un hábito de estudio diario (esto se conecta con la actitud ante el estudio, sin duda, debido al carácter poco atractivo de los métodos educativos actuales).

C) Los estudiantes de ciencias dedican la mayor parte del tiempo a las asignaturas de matemáticas, física y química, y los de letras, al latín y al griego.

A su vez, hemos podido observar la poca importancia dada a los estudios de idiomas, a los que, junto a la religión, se dedica menos tiempo.

D) El estudiante de bachillerato tiene una escasa comprensión de los fenómenos históricos, a lo que se acompaña una visión conservadora de los mismos. Esta tendencia es más acusada entre las mujeres y los alumnos de colegios religiosos (son, como ya hemos señalado, a ambos grupos a los que corresponde un nivel de conocimiento más bajo).

E) El estudiante de bachillerato no conecta los conocimientos estudiados en diferentes asignaturas. Así, no se sabe situar a Lope de Vega en su época ni señalar el monarca que entonces reinaba. El grado de desconocimiento es tal, que se citan monarcas que van desde Enrique IV y los Reyes Católicos hasta Amadeo de Saboya.

F) Su formación literaria es bastante baja. No sabe quién es Albert Camus y cita a literatos como economistas y científicos.

G) En pintura, el grado de conocimientos es algo superior, pero dista mucho de ser satisfactorio.

H) El estudiante de bachillerato tiene un escaso conocimiento musical, siendo éste mayor entre las mujeres y entre los alumnos de ciencias.

I) Desconoce casi totalmente el nombre de algún científico de nuestra época.

J) En lo que a conocimientos sociales se refiere, su ignorancia es mayor: no saben decir el nombre de ningún economista famoso, ni tampoco saben quién es el autor de «El contrato social», ni saben lo que es la F. A. O.

K) En contraste con lo anterior, el conocimiento de cuestiones deportivas es mayor. También sucede esto con algunas otras cuestiones de carácter académico. Los encuestados, como vemos, ignoran quién es el autor de «El contrato social» o quién es Albert Camus; no saben citar el nombre de ningún científico famoso contemporáneo suyo, ni el de un economista; no saben lo que es la FAO, ni quién reinaba en España cuando escribía Lope de Vega. Sin embargo, la casi totalidad de los encuestados saben bien quién es el entrenador del Atlético de Madrid o lo que es un paramecio.»

«Los nuevos fines de la enseñanza podemos generalizarlos así: se trata de formar gente «apta para el cambio». Nuestra sociedad, más que nunca, exige hombres dinámicos, progresivos, prospectivos; los estáticos, los muertos, los plantados en el pasado no sirven en el actual correr de la Historia y su presencia entorpece el despliegue de las sociedades. La finalidad de todo el sistema educativo es, según entiendo, la que acabo de apuntar: desplegar en cada educando su capacidad de cambio. El hombre de mañana no es el que conoce su pasado, sino el que está armado a fin de hacerse cargo del porvenir, dominándolo. Y, en los momentos presentes, sólo

pueden llevar a término tal tarea aquellos que saben deshacerse de lo último asimilado para lanzarse a la construcción de lo nuevo.»

COMENTARIO

Es evidente que la Enseñanza Media en España, así como los restantes niveles educativos, adolecen de serias deficiencias, como lo pone de manifiesto el *Libro Blanco* en su primera parte. La propia Administración, pues, reconoce la necesidad de un cambio de rumbo, que ya se ha iniciado.

En este contexto, toda crítica constructiva al enfocar la actual situación de la enseñanza, y toda aportación de soluciones a la gran problemática de la reforma, son deseables y muy bien acogidas. En consecuencia, el trabajo que comentamos constituye, en principio, una valiosa contribución en la tarea de perfeccionamiento del sistema educativo. Es preciso, no obstante, poner de relieve que los datos obtenidos a través de la encuesta, por insuficientes y limitados, no permiten en rigor obtener conclusiones válidas y de aplicación general a toda la Enseñanza Media española. No se puede caracterizar a todo un complejo y extenso sistema docente por las respuestas de un número limitado de alumnos, a unas preguntas que no cubren, por otra parte, el campo formativo a este nivel.

Es cierto que la Enseñanza Media en España acentúa los aspectos intelectualistas y de erudición; que la memorización de datos ocupa un lugar excesivo en los estudios; que los alumnos finalizan el bachillerato sin una eficaz formación práctica para insertarse en una sociedad altamente organizada, como la actual; que los programas y cuestionarios no prestan la atención deseable al desarrollo de unos hábitos y aptitudes, la readaptación permanente a un mundo en cambio, etc. Todo esto lo sabemos, o lo creemos, como consecuencia de la experiencia personal y del espontáneo y sistemático trato diario, directo o indirecto, con diversos aspectos de la enseñanza. Pero cuando se hace un estudio experimental serio hay que llegar más lejos, hay que depurar y precisar las afirmaciones y negaciones y no generalizar nuestras opiniones o convicciones, si los datos no nos autorizan de una manera total e inequívoca para ello.

En síntesis, que, coincidiendo en líneas generales en la necesidad de replantear los objetivos y métodos de la Enseñanza Media, manifestada en estudio, creemos que el problema debe abordarse con más amplitud y profundidad, con mayor y más seleccionada documentación y con una metodología más adecuada. De esta forma podrían obtenerse conclusiones realmente valiosas para apoyar en ellas una auténtica reorientación de la educación española.

El déficit de puestos escolares en la Enseñanza Primaria

Con notable frecuencia, revistas especializadas en educación y otros temas sociales, la prensa diaria, las Comisiones de las Cortes, se vienen ocupando de los problemas diversos y arduos que afectan a la enseñanza en general y, en concreto, a la primaria como base de todo el sistema. El hecho en sí es bueno porque demuestra la existencia de una inquietud en la sociedad que es la premisa ineludible para su resolución. Sin embargo, quizá por falta de información adecuada o utilización de datos estadísticos referidos a fechas y situaciones felizmente superadas, en ciertos casos se llega a resultados y conclusiones erróneas. No cabe duda de que por diversas causas existe en el momento actual un cierto confusionismo.

Uno de los datos más debatidos es el de los niños que carecen de puesto escolar. En ocasiones, el cómputo se establece sobre la población de cero a catorce años; en otras se computa la población de seis a trece años, inclusive, es decir, los ocho años de escolaridad obligatoria, pero se tienen en cuenta sólo los niños que acuden a la escuela primaria y se olvida de contar los que de diez a trece años, inclusive, siguen estudios medios; en consecuencia y esgrimiendo datos oficiales, llegan por su cuenta a decir que hay dos o incluso tres millones de niños españoles que no pueden asistir a una escuela primaria y están, por tanto, abocados a una situación de analfabetismo, cegándose así sus posibilidades para su promoción económica y social. El trabajo más reciente que sobre este tema ha llegado a nuestro poder está contenido en la revista *Destino*, en su número del 25 de enero, con el título «El pavoroso problema de la enseñanza primaria en España», original de don Joaquín Ventalló, en el que en su primer párrafo se afirma que hay dos millones de niños que quisieran aprender y no tienen donde ir, aunque en el mismo artículo un gráfico incluido en este trabajo cifra en 1.009.167 los niños de siete a catorce años no escolarizados, de una población total de 4.527.863; es decir, veintidós niños de cada ciento. Un análisis

correcto de la situación requeriría analizar la población de seis a trece años, dado que éste es el ciclo de estudios obligatorio establecido por ley de abril de 1964, ya que al incluir los de catorce años, edad en que ya no es obligatoria, aparece, como es natural, una importante cantidad—336.828— de niños sin escolarizar, cuando en los niños de seis años sólo hay 70.000 sin escolarizar, cifras en las que están incluidos los enfermos y subnormales.

Con referencia al curso 1965-66, al que corresponden las cifras utilizadas por el señor Ventalló, según los datos publicados por la Comisaría del Plan de Desarrollo en el proyecto del II Plan con fuente Ministerio de Educación y Ciencia e Instituto Nacional de Estadística, la situación era la siguiente:

AÑOS	POBLACION	
	Total	Escolarizada
seis	604.123	535.562
siete	605.383	509.785
ocho	598.463	505.607
nueve	561.888	478.850
diez	551.999	516.084
once	531.240	496.209
doce	540.194	447.573
trece	541.407	349.632
	4.534.297	3.839.302

Las últimas cifras que se poseen están referidas a enero de 1968 y fueron obtenidas por las Inspecciones de Enseñanza Primaria, ayuntamiento por ayuntamiento y entidad de población por entidad de población. Para cada una de éstas, la Inspección obtuvo el número de niños residentes de derecho de seis a trece años, los matriculados en escuelas primarias, oficiales y no estatales; en régimen de enseñanza

doméstica, o en centros de enseñanza media, dado que a partir de los diez años la ley permite que el cumplimiento del precepto de la escolaridad obligatoria se haga en la enseñanza primaria o en la media.

Sumados estos datos para el total de las casi cien mil entidades de población que recoge el Nomenclátor, se obtuvo la cifra de 414.124 niños no escolarizados o escolarizados deficientemente que quedarían reducidos a 214.100 si descontáramos los 200.000 subnormales profundos que juiciosamente descuenta el arquitecto señor Mackay, aunque hemos de reconocer que la cifra nos parece excesiva, pero no hay, hasta ahora, estadísticas de ello y sólo estimaciones. Sin descontarlos, las necesidades de aulas serían 10.350 y algo más de 5.000 si lo hiciéramos. Sin embargo, el II Plan de Desarrollo prevé créditos para 770.000 puestos escolares a nivel de escuela primaria, ya que al déficit antes indicado se deben añadir las aulas necesarias para absorber el crecimiento vegetativo de la población y el de los movimientos migratorios internos que se han estimado para el período 1968-71 en 154.000 y 252.000, respectivamente, y restar los 50.000 puestos creados durante el pasado año.

El mecanismo administrativo y técnico de la Dirección General de Enseñanza Primaria, tanto a nivel central como provincial, la competencia y preparación de las empresas constructoras españolas y la experiencia adquirida en la construcción durante los doce últimos años de más de 35.000 unidades escolares, permite afirmar, «sin alegría ni ligereza», que es perfectamente factible que para 1972 todo niño de seis a trece años disponga de un puesto escolar adecuado. En definitiva, sería, utilizando los mismos supuestos del arquitecto señor Mackay, que cita el periodista señor Ventalló en su artículo, construir 23 centros escolares, de cuatro aulas como promedio, a la semana en toda España. Sin poner en duda su afirmación de que en una «comunidad de comarcas al norte de Inglaterra» se inauguran tan sólo dos escuelas cada semana, podremos argumentar con la propia experiencia española, ya que desde 1957 a 1963 se construyeron 24.936 aulas cuando las condiciones

económicas y de la construcción no eran las actuales, lo que significa un ritmo de 88 aulas semanales, que es aproximadamente el que se propone ahora. El hecho de que una «comunidad de comarcas al norte de Inglaterra» no hagan más de dos cada semana, no prueba mucho; primero, porque se compara esa «comunidad de comarcas» con toda España, y segundo, porque no sabemos si es que hubieran deseado hacer más o es el ritmo que necesitan.

Otra faceta de esta cuestión es la relativa a la escolarización en instituciones adecuadas—guarderías, escuelas maternas y de párvulos—de los niños de dos a cinco años de edad. En el curso 1967-68 disponía el país de 1.827 escuelas maternas con 71.791 alumnos y 14.530 de párvulos con 603.258 alumnos. En total, 675.049 niños de dos a cinco años que representan el 28 por 100 de la población de estas edades estimada en 2.376.309, sin considerar los niños asistentes a instituciones tipo «guardería» no dependientes del Ministerio de Educación y Ciencia, pero cuyo número es importante. Sin que neguemos la conveniencia de aumentar el número de puestos escolares en este nivel, ya desde este momento, si ello no implica alejar el objetivo de la total escolarización de la población de seis a trece años, que lógicamente debe tener la máxima prioridad, creando las nuevas plazas en aquellos puntos donde la presencia femenina en el sector laboral es más fuerte, nuestra situación es relativamente satisfactoria y el índice de niños de dos a cinco años escolarizado, en relación con la población total del país admite la comparación sin grave desdoro con otros de mayor nivel económico. Por ejemplo, en Alemania Federal alcanza el valor 173 por cada 10.000 habitantes; 349 en Francia; 476 en Bélgica; 376 en Holanda; 238 en Italia y 210 en España.

Estos datos estadísticos, tal vez excesivos, pero necesarios, pretenden centrar el problema en sus términos exactos. Que si bien es cierto debe requerir, como de hecho ya ocurre, una atención preferente de nuestro Gobierno, no es tan dramático como en ciertos casos se manifiesta.



5. Información

5.1 Reuniones y Congresos

Recomendaciones de la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación

Del 6 al 14 de agosto de 1968 ha tenido lugar en París la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación, convocada por la UNESCO.

Los principales objetivos de la Conferencia fueron: hacer un análisis de la experiencia adquirida en los últimos diez años en materia de planeamiento y desarrollo de la educación; evaluar los principales problemas y tendencias del planeamiento de la educación en los próximos años, y sugerir el modo de perfeccionar el planeamiento de la educación y establecer estrategias para la expansión y el mejoramiento de la educación en todos los Estados Miembros de la UNESCO.

En la Conferencia han participado representantes de 94 Estados Miembros y de 88 organizaciones intergubernamentales y de los organismos especializados de las Naciones Unidas. Habiendo asistido también observadores de 13 organizaciones no gubernamentales que tienen estatuto consultivo con la UNESCO.

Fueron elegidos presidente de la Conferencia y relator general el jefe de la Delegación de la India, señor P. Kirpal, y el jefe de la Delegación de España, señor R. Díez Hochleitner, respectivamente.

El Orden del Día de la Conferencia incluyó los tres puntos siguientes:

a) *Examen analítico de las tendencias generales, problemas y necesidades del planeamiento de la educación, en relación con el desarrollo de la educación y el desarrollo general.*

b) *Criterios diversos para el planeamiento de la educación y sus objetivos.*

c) *Medios de ejecución de los planes de educación.*

Tras examinar los tres temas principales del Orden del Día, la Conferencia aprobó por unanimidad una declaración general sobre la importancia del planeamiento de la educación y diversas recomendaciones que reproducimos en parte a continuación.

RECOMENDACIONES GENERALES

1. *Recomienda* a los Estados Miembros que, en la preparación, mejoramiento y ejecución de sus políticas de planeamiento de la educación, tomen en consideración los siguientes principios:

a) El planeamiento de la educación debe considerarse como parte integrante de la planificación del desarrollo general.

b) El planeamiento de la educación es por excelencia un planeamiento a largo plazo, que requiere estudios prospectivos, antes de convertirse, mediante decisiones nacionales, en planes, programas y proyectos a mediano y corto plazo.

c) El planeamiento de la educación debe ser total e identificarse con el concepto de la educación permanente por aplicarse a todos los niveles y a todos los tipos de la educación, así como a todas las etapas de la vida.

d) Los fondos necesarios para llevar a cabo los programas de educación y de formación deben considerarse como una preinversión indispensable para el desarrollo general de un país.

e) En el planeamiento de la educación debe tenerse en cuenta tanto la estructura, los métodos y el contenido de la educación como sus aspectos cuantitativos.

f) La preparación de planes de educación y de formación debe fundarse especialmente en los criterios siguientes:

l) la democratización de la enseñanza y la formación de los individuos para su desarrollo máximo y plena participación en la vida social, en particular mediante el desarrollo moral y espiritual y a través de una acción en pro de la comprensión y de la cooperación internacional;

- II) la coordinación de los planes de desarrollo de la educación, particularmente para los niveles superiores, con las necesidades en personal calificado utilizando al efecto un sistema continuo de previsión y de orientación;
- III) una política de desarrollo de la educación que permita una expansión continua y equilibrada;
- IV) la aplicación de análisis económicos (incluidos los estudios de costos) y de técnicas de evaluación de la educación con objeto de garantizar una utilización más eficiente de los recursos dedicados a la educación, en lo tocante a la inversión en instalaciones, material e investigación, la formación del personal docente y la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- V) un esfuerzo especial por reducir al máximo las tasas de deserción, sobre todo en los sectores de la población más desfavorecidos culturalmente;
- VI) la flexibilidad del plan y la continuidad del proceso de planeamiento con miras a las adaptaciones indispensables a necesidades imprevistas;
- VII) la distribución territorial de la red de instituciones escolares en consonancia con la distribución territorial de la población y de las unidades económicas;
- VIII) las diferencias y necesidades particulares de una planificación al nivel local, regional y nacional o federal, con vistas a un aumento de la cooperación internacional.

2. *Recomienda* a los Estados Miembros:

- que recaben la participación de los varios grupos de la sociedad en la identificación de los objetivos del sistema de educación y en la preparación de su desarrollo futuro;
- que el planeamiento de la educación se lleve a cabo en estrecho contacto y cooperación con el personal docente y con los órganos administrativos competentes;
- que se suscite en la mayor medida posible la comprensión de todos por las necesidades y exigencias de la innovación y del planeamiento de la educación;
- que se creen instrumentos prácticos para facilitar un estrecho contacto de los encargados del planeamiento con los investigadores, el personal docente y toda la sociedad (consejos mixtos, comités asesores, por ejemplo);
- que se tengan debidamente en cuenta las ventajas de la descentralización de la iniciativa a todos los niveles para asegurar la adaptación de los planes a las necesidades locales y regionales.

RECOMENDACION A

Recomienda a los Estados Miembros:

- a) Que formulen los diagnósticos de sus problemas sobre bases nacionales y locales y que fijen

para sus planes los objetivos que reflejen las necesidades derivadas de la adaptación de la educación.

b) Que sus organismos gubernamentales reconozcan la debida prioridad a los problemas de la educación y del empleo en el medio rural y urbano, a fin de lograr un mejor equilibrio de las comunidades.

c) Que procure especialmente, durante el segundo decenio del desarrollo, aumentar el rendimiento de la educación escolar y extraescolar, en función de los imperativos y de la orientación del desarrollo económico y social, y del buen funcionamiento del sistema docente, principalmente reduciendo en la educación escolar las repeticiones de cursos y el abandono de los estudios.

d) Que, para lograrlo, un plan de estudios continuamente renovado refleje las necesidades y las aspiraciones dinámicas de la sociedad en transformación; que nuevos métodos favorezcan el desarrollo de la persona humana, y que se ofrezcan nuevas estructuras a la educación permanente y a una administración y una gestión que recurran a la participación de todos los interesados.

e) Que los nuevos planes se preparen teniendo en cuenta:

- I) la coherencia y la medida del rendimiento de los medios propuestos, como, por ejemplo, la influencia recíproca de la orientación profesional, la estructura del empleo y el nivel de salario;
- II) una evaluación realista de los recursos, ya sean humanos, administrativos o económicos, necesarios para su ejecución.

f) Que mejoren considerablemente las estadísticas y los datos que permitan evaluar el rendimiento de la educación escolar.

Invita a la Unesco a que, en cooperación con las Naciones Unidas, las organizaciones especializadas y otros organismos apropiados y a reserva de los recursos presupuestarios disponibles:

a) Atribuya en sus programas futuros mayor importancia a los estudios dedicados específicamente a los diversos aspectos de un enfoque prospectivo de la educación, a sus métodos y a sus objetivos, a fin de que pueda contribuir a reducir las incertidumbres del porvenir y multiplicar así las posibilidades de promover, mediante la educación, una sociedad mejor.

b) Elabore métodos de análisis y de medición para evaluar los efectos de la educación en el desarrollo general, pero sin limitarse a la educación escolar.

c) Siga estudiando y haciendo encuestas relativas a la adaptación de los programas, de los métodos y de las estructuras de la educación a las necesidades y aspiraciones de una sociedad en transformación.

d) Preste especial atención a la rápida ejecución de un estudio de las consecuencias de las tendencias demográficas actuales en el logro de los objetivos de educación, en el que se incluyan:

- I) proyecciones, para un período de veinte a treinta años, de la población de edad escolar

en los niveles primario y secundario, fundadas en el mantenimiento de las tasas actuales de fecundidad, y

- II) previsiones de las consecuencias económicas que entrañaría la construcción y el mantenimiento de las instituciones, el suministro del material necesario y la formación del personal y sus sueldos.

e) Continúe las encuestas y los trabajos relativos a las relaciones entre la educación y las demandas del mercado del empleo.

f) Extienda, en el segundo decenio del desarrollo, los proyectos relativos a la alfabetización funcional, la educación de la mujer, la educación preescolar y la educación especial.

g) Prosiga los estudios relativos al rendimiento escolar y a los métodos encaminados a reducir las repeticiones de cursos y el abandono de los estudios.

h) Estudie métodos que permitan preparar planes coherentes de educación en consonancia con las necesidades de los países que no tienen planes más generales en los que pudieran integrarse.

i) Proponga medios adecuados para normalizar las estadísticas y la información preparada por los Estados Miembros, a fin de establecer indicadores comparables; en esta tarea la Unesco podría colaborar con las Naciones Unidas, las organizaciones especializadas y demás organismos apropiados que se ocupan de la elaboración de indicadores necesarios para el análisis y el diagnóstico de la situación económica y social de cada país; esos indicadores deberían permitir una evaluación del funcionamiento del sistema de educación y de los efectos, a corto y largo plazo, de los medios aplicados y de las inversiones hechas en el sector de la educación, sobre el desarrollo económico, social, cultural y político, y podrían tener en cuenta, por ejemplo, los siguientes factores:

- I) la satisfacción de las necesidades y de las aspiraciones sociales y culturales;
- II) el logro de objetivos educativos y la adecuación de los programas;
- III) el abandono de los estudios y las repeticiones de cursos en las escuelas;
- IV) los costos unitarios;
- V) la utilización de la fuerza de trabajo;
- VI) la ayuda extranjera y la cooperación internacional;
- VII) las reformas y las innovaciones;
- VIII) las estructuras y los modos de gestión.

j) Asegure la publicación de datos estadísticos comparables internacionalmente, que sean útiles para la elaboración de planes nacionales, y el intercambio de las estadísticas y de los datos producidos por los Estados Miembros y la difusión de los nuevos indicadores y conceptos.

k) Estudie las soluciones que podría sugerir la integración de los indicadores mencionados, especialmente, esbozando las características de una tipología que no sea una clasificación de países, sino un instrumento de diagnóstico de los problemas, y

derivando de ella, eventualmente, soluciones que podrían ser sistematizadas en forma de estrategias modelo.

RECOMENDACION B

Recomienda a las autoridades competentes de los Estados Miembros que, en los planes de educación tengan en cuenta la necesaria articulación entre las innovaciones propuestas y sus consecuencias para el conjunto del sistema docente.

Recomienda a las autoridades competentes de los Estados Miembros que estudien la necesidad de un servicio de investigaciones sobre la educación en sus propios países identificando, compilando, evaluando y, si procede, difundiendo las innovaciones que pueden originarse en todos los niveles del sistema de educación.

Recomienda a la Unesco que, en la medida de los recursos disponibles,

- apoye activamente a los Estados Miembros en la preparación, realización y evaluación de los ensayos nacionales y regionales de innovaciones, en cooperación con las Naciones Unidas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, las organizaciones especializadas y demás organismos apropiados,
- ponga a disposición de los Estados Miembros la información relativa a las innovaciones existentes y ya evaluadas, así como a las innovaciones en curso de investigación, experimentación y evaluación.

RECOMENDACION C

Recomienda a los Estados Miembros:

- que promuevan el incremento de las investigaciones en las diversas esferas de la educación y de su planeamiento;
- que atribuyan especial importancia a los proyectos de investigaciones interdisciplinarias relativas a la educación y al planeamiento;
- que estimulen la adopción de disposiciones integradas para coordinar la investigación y experimentación, la preparación de los planes, la formación y el perfeccionamiento del personal (especialistas, personal de administración, personal docente);
- que procuren que los resultados de la investigación lleguen, en una escala suficiente, a conocimiento del personal de administración y del personal docente.

Recomienda a la Unesco:

- que estimule la preparación y ejecución de proyectos de investigación y de estudios, y particularmente de proyectos de investigaciones interdisciplinarias;
- que investigue, en particular con las diversas fuentes de financiamiento del sistema de las Naciones Unidas que cooperan en la ejecución de proyectos de ayuda multilateral, las modalidades que podrían permitir que tales proyectos contaran siempre con créditos suficientes para evaluar y publicar los resultados;

- que busque, junto con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Sector Fondo Especial) y los diferentes organismos especializados de las Naciones Unidas (en particular la OIT, la FAO y la ONUDI) la posibilidad de ayudar en la ejecución de proyectos nacionales, integrados, de planeamiento y administración de la educación, incluyendo también la investigación. Esta ayuda podría comprender la prestación de los servicios de un grupo interdisciplinario, el suministro de material suficiente y los medios necesarios para la formación de grupos nacionales homólogos. Esos proyectos deberían abarcar un período de tiempo suficientemente largo para cubrir las diferentes etapas del planeamiento, desde la preparación hasta la evaluación del plan;
- que ayude a los Estados Miembros a establecer programas de cooperación en materia de planeamiento y de innovaciones con los investigadores, el personal docente, el personal de administración y toda la sociedad (por ejemplo, consejos mixtos, comités consultivos, etc.);
- que vincule sus programas de investigación con los objetivos de un enfoque prospectivo.

RECOMENDACION D

Recomienda a los Estados Miembros:

- a) Que examinen y, en caso necesario, mejoren la organización del Ministerio de Educación y los dispositivos institucionales de consulta entre los Ministerios de Educación y otros Ministerios, órganos y organizaciones que representen a todos los sectores de la sociedad interesados en el desarrollo de la educación escolar y extraescolar.
- b) Que establezcan o refuercen los medios de desempeñar eficazmente la función de los servicios de planeamiento de la educación, por ejemplo, dentro del Ministerio de Educación, a fin de analizar, preparar, programar y evaluar planes.
- c) Que consoliden los vínculos institucionales entre los servicios administrativos y de planeamiento, por una parte, y los centros de investigación de la educación, por la otra, de tal modo que los programas de trabajo de estos últimos, en particular, puedan establecerse en relación con los planes de educación, y que dichos centros contribuyan a su preparación y a la fiscalización permanente de su ejecución.

Invita a la Unesco:

- a) A que preste ayuda, con la cooperación de las Naciones Unidas, las organizaciones especializadas y otros organismos apropiados, a la ejecución de todo lo que antecede.
- b) A que extienda sus actividades de asistencia técnica en materia de educación, cuando lo soliciten, a los Ministerios o dependencias que se ocupan del planeamiento del desarrollo nacional.
- c) A que tenga en cuenta en su programa y en sus actividades especializadas la interdependencia del planeamiento y la investigación.

RECOMENDACION E

Recomienda a los Estados Miembros que:

- a) Tomen las disposiciones adecuadas para la selección, la formación antes del servicio y el perfeccionamiento en el servicio del personal (generalistas y especialistas), que se pueda necesitar para ejercer las funciones requeridas.
- b) Organicen cursos apropiados sobre planeamiento de la educación para los diversos tipos de personal requerido.
- c) Tomen medidas relacionadas con la situación social y jurídica y las perspectivas profesionales de los especialistas en planeamiento, en función de su categoría técnica.

Recomienda a la Unesco que, en cooperación con las Naciones Unidas, las organizaciones especializadas y otros organismos apropiados:

- a) Tome todas las medidas posibles y necesarias en lo que atañe a la organización, la adjudicación de becas y el financiamiento que permitan al IICE y a los centros regionales atender más eficazmente a la formación de personal de planeamiento y administración de la educación, con ayuda de las investigaciones que se requieran, de modo que los Estados Miembros puedan satisfacer sus necesidades concretas.
- b) Prepare un examen periódico detallado y un inventario completo de todas las organizaciones que se ocupan de formación o divulgación en materia de métodos y técnicas de planeamiento de la educación.
- c) Mediante un cuestionario periódico, reúna datos normalizados sobre estas distintas organizaciones, a fin de publicarlos en forma de folleto actualizado una vez por año.
- d) Incluya, en dicho inventario, una lista de las instituciones de investigación cuyas actividades puedan contribuir a la formación de especialistas en planeamiento de la educación.
- e) Organice reuniones periódicas de esas organizaciones para facilitar el intercambio de experiencias sobre programas, métodos y materiales de enseñanza.
- f) Emprenda un estudio de la demanda de especialistas en planeamiento de la educación, en los diversos niveles, en relación con los correspondientes programas nacionales.
- g) Ayude a los Estados Miembros que lo necesiten, a organizar cursos de formación y divulgación en materia de planeamiento de la educación o a intensificar las actividades de los cursos existentes.
- h) Refuerce sus actividades de investigación, y entre ellas los estudios sobre educación comparada.

Recomienda que los Estados Miembros:

- aprovechen al máximo los medios disponibles, aplicando normas de racionalización y técnicas de presupuesto-programa, de modo que se movilicen todas las posibilidades educativas de la sociedad;
- estudien los medios de fomentar las iniciativas locales y privadas que se propongan tomar a su cargo algunos gastos de educación;

- fomenten los estudios destinados a llegar a una evaluación más perfecta de los recursos que actualmente se dedican a la educación;
- publiquen cuentas de la educación que permitan calcular, en lo posible, el gasto total y relacionar ese gasto con los diversos tipos de actividades educativas;
- den toda la importancia debida al estudio interno del presupuesto de educación para llegar progresivamente a una distribución adecuada de los créditos por niveles de enseñanza y por tipos de gasto, con objeto de conseguir una buena rentabilidad del sistema de educación;
- faciliten la evaluación de la ejecución del plan mediante una información permanente, en materia de gastos de educación, de los encargados del planeamiento de la educación;
- mejoren, sobre todo en la fase de ejecución, la coordinación entre las ayudas exteriores, y que garanticen la integración de su aportación en los planes nacionales de desarrollo, así como la evaluación de la ayuda exterior en materia de educación;
- incrementen la cooperación internacional en materia de educación como contribución importante a la comprensión internacional y al logro de la paz;

Recomienda que la Unesco:

- emprenda, continúe o apoye los estudios necesarios para lograr una estimación más exacta de los recursos de educación;
- estudie con los organismos nacionales e internacionales la posibilidad de aumentar la ayuda concedida a la educación, así como la ampliación de los criterios utilizados, por ejemplo, asumiendo los gastos corrientes implicados por la realización de los proyectos;
- coordine más eficazmente aún sus esfuerzos en materia de asistencia técnica a la educación, tanto en el nivel de los proyectos nacionales, como en el de los regionales;
- evalúe sus proyectos de asistencia técnica y publique los resultados de esa evaluación;
- ayude a los Estados Miembros que lo soliciten a proceder a un análisis de las estadísticas sobre financiamiento de la educación;
- emprenda, con la cooperación de otras organizaciones internacionales, estudios que permitan una comparabilidad más perfecta de las estadísticas relativas al financiamiento de la educación;
- examine, cuanto antes, la posibilidad de organizar una reunión internacional sobre financiamiento de la educación.

RECOMENDACION G

Señala a la atención del director general las recomendaciones siguientes:

a) Que refuerce la acción de la Organización en esta esfera, dentro de las disponibilidades económi-

cas de la Organización, concediendo su apoyo a los esfuerzos de los Estados Miembros en materia de planeamiento de la educación, especialmente mediante las actividades operacionales emprendidas por la Organización con la cooperación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

b) Que amplíe los programas de la Organización destinados a:

- I) reforzar la cooperación internacional en materia de investigación de las varias técnicas de planeamiento de la educación;
- II) facilitar la información y la documentación;
- III) estimular la formación de administradores de la educación y especialistas en planeamiento de la educación.

c) Que participe activamente en la preparación, por lo que a la educación se refiere, del Segundo Decenio para el Desarrollo y también en el Año Internacional de la Educación, proponiendo a tal efecto las bases de una estrategia de acción internacional de la Unesco, concertada a favor del desarrollo de la educación que incluya medidas relativas a:

1. La cooperación en la investigación e intercambio de experiencias.
2. La determinación exacta de los objetivos educativos comunes.
3. La educación y el empleo.
4. Las innovaciones en materia de programas, métodos y estructuras de la enseñanza, y de su espíritu general.
5. La modernización de la administración de la educación.
6. El mejoramiento de los métodos de planeamiento de la educación.
7. La formación de administradores de la educación y de especialistas en planeamiento de la educación, el perfeccionamiento profesional y las posibilidades de carrera para los planificadores y administradores.
8. El aumento y el mejoramiento de los recursos económicos.
9. La información y la participación en una forma apropiada de todos los sectores de la sociedad en los problemas del planeamiento de la educación.

d) Que estudie la posibilidad de convocar periódicamente reuniones de especialistas para asesorarle en la evaluación del desarrollo de planificación de la educación, y para estudiar, llegado el caso, los planes que los Estados Miembros deseen someter a estudio a la Organización.

e) Que las publicaciones de la Unesco den lugar prominente a los experimentos innovadores en materia de desarrollo de la educación.

f) Que estudie la posibilidad de intensificar, en lo que al planeamiento de la educación se refiere, la asistencia a los países que no pueden aprovechar los servicios de asesoramiento prestados por la Unesco en el ámbito del PNUD o de otros programas de asistencia.

Conclusiones del IV Congreso Nacional de Pedagogía *

1. La investigación pedagógica debe ser objeto de una planificación que determine sus objetivos y prioridades, y de una coordinación de personas y equipos que aseguren la realización de proyectos de largo alcance y de investigaciones interdisciplinares.

2. La investigación pedagógica debe ser estimulada en todos los sectores de la docencia sin otra limitación que la responsabilidad científica de quien la organiza; su planificación y coordinación corresponde al Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, de acuerdo con las Secciones de Pedagogía e institutos y centros pedagógicos de carácter universitario de España.

3. El desarrollo de las aptitudes necesarias para colaborar en la investigación pedagógica debe encontrar espacio suficiente en los planes de estudio del profesorado de todos los niveles, y en los del perfeccionamiento permanente del profesorado en ejercicio. La Universidad, haciendo uso de la iniciativa que le corresponde, debe organizar los estudios sistemáticos de posgraduación para garantizar la solvencia de los mismos.

4. La amplitud y naturaleza de la investigación pedagógica y la conexión que debe mantener con la realidad educativa, aconsejan la necesidad de crear no simples Secciones de Pedagogía, sino Facultad de Ciencias de la Educación, concebidas como unidades de docencia e investigación. En las Universidades donde no exista esta Facultad, debe crearse un Departamento de Pedagogía.

5. El Congreso recomienda la coordinación entre equipos de investigadores y profesores en los proyectos y realización de las investigaciones pedagógicas.

6. El Congreso llama la atención a la sociedad española y a los poderes públicos para que en la programación del desarrollo económico y social se ponga especial acento en las inversiones inmateriales, y de modo particular en las consagradas a la educación y a la investigación científica.

El Ministerio de Educación y Ciencia debe aplicar el 2 por 100 del Presupuesto del Departamento a la investigación pedagógica.

7. La Administración española debe crear el Cuerpo Nacional de Orientadores escolares con personas que tengan formación de nivel universitario y experiencia docente.

8. La Administración y otras entidades deben poner en marcha centros regionales y provinciales de orientación escolar.

9. Se hace urgente coordinar los campos de actuación de las diversas instituciones y especialidades que confluyen en la Orientación Escolar y Profesional —tarea eminentemente pedagógica— estudiando con todo rigor el papel de los diversos miembros que deben integrar el equipo orientador.

10. La Sociedad Española de Pedagogía, en coordinación con las entidades interesadas en este campo, promoverá la represión del intrusismo en las actividades de Orientación Escolar y Profesional y en sus centros de trabajo (laboratorios, centros de orientación y diagnóstico, etc.) y estimulará el planeamiento, dotación y realización de investigaciones básicas para el efectivo desarrollo de la actividad orientadora y su eficiencia y rentabilidad a largo plazo.

11. La orientación escolar y profesional en todos los centros docentes deberá ser financiada por el Estado.

12. Se propone al Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con el Ministerio de Trabajo, la creación de un centro que estudie la movilidad de los puestos de trabajo y profesiones liberales, aspecto imprescindible para una objetiva orientación profesional.

13. Entre los contenidos de la enseñanza primaria y media debe figurar una educación tecnológica que compense en cierta medida el carácter predominantemente teórico de la actual educación y contribuya a disponer bien a la persona humana dentro del contexto técnico en que se halla inmersa.

14. Se recomienda la aplicación de los métodos personalizados, de individualización y socialización, que, respetando las auténticas necesidades e intereses del alumno, le capaciten para ejercer en el futuro una influencia más eficaz en su destino personal y colectivo.

15. Se recomienda a los profesores favorezcan en los alumnos la adquisición de técnicas de estudio personal como medio multiplicador de la eficacia del aprendizaje.

16. La planificación de la educación debe realizarse mediante la colaboración técnica de pedagogos, sociólogos y economistas.

17. Las recientemente creadas Delegaciones Provinciales de Educación, deben estar dotadas de un carácter técnico-pedagógico y ser desempeñadas por personas pertenecientes a alguno de los cuerpos especiales del Ministerio de Educación y Ciencia, titulados en Ciencias de la Educación.

18. Una renovación didáctica eficaz exige efectuar un cambio profundo en la estructura y organización de los centros de enseñanza, aplicando el caudal de conocimientos y experiencias procedentes de la ciencia de organización general de empresas.

Las instituciones docentes necesitan de una delimitación de las funciones de sus directivos, para descargarles de tareas burocráticas en beneficio de su dedicación técnico-pedagógica.

19. Es necesario considerar los problemas de carácter social e instructivo de las zonas bilingües españolas.

20. La educación general básica, de seis a catorce años, debe ser igual y obligatoria para todos.

21. Hasta tanto se puedan instituir los centros de educación básicos, se impone una estrecha colaboración y aprovechamiento conjunto de edificios, ma-

* Este Congreso se ha celebrado en la Universidad de Navarra (Pamplona, 30 de octubre-3 de noviembre 1968) y organizado por el Instituto «S. J. de Calasanz, CSIC» y la Sociedad Española de Pedagogía.

terial y personal docente correspondientes a los hoy denominados Colegios Nacionales de Enseñanza Primaria y Centros de Enseñanza Media, como solución a corto plazo.

Asimismo, es preciso que la planificación escolar atienda a la debida comarcalización geográfica de los centros para dotarles de mayor eficacia y facilitar el acceso de todos los escolares a ellos.

22. La promoción de alumnos, dentro del sistema de enseñanza obligatoria, debe hacerse con un carácter predominantemente orientador y de ayuda.

23. Es urgente planificar un sistema de educación permanente, que permita coordinar el esfuerzo del sector oficial y privado, para aprovechar medios e implantar progresivamente su institucionalización.

24. Es preciso planificar adecuadamente la educación preescolar por considerarse fundamental en la formación de la personalidad, debiendo dotarse de la debida preparación al profesorado correspondiente.

25. En todo proyecto legislativo referido a la educación de sujetos especiales debe considerarse el periodo de escolaridad en función no de su edad cronológica, sino de su desarrollo personal.

26. En los planes de educación y desarrollo y en los programas de investigación pedagógica debe atenderse a la educación especial para el aprovechamiento de los bien dotados.

27. Los Centros de Educación Especial deben ser organizaciones abiertas de tipo familiar y nunca instituciones de carácter masivo.

28. Por el Ministerio de Educación y Ciencia debe activarse la exigencia de que la dirección, personal e inspección de Centros de Educación Especial tenga la titulación adecuada.

29. La atención que viene dedicándose a la Educación Especial de Ciegos debe ampliarse de manera efectiva a la educación de ambliopes.

30. Debe organizarse de forma adecuada, especialmente en relación con la Inspección de Enseñanza Primaria, el cuidado que reclama la frecuencia creciente de inadaptados en poblaciones de inmigrantes y de aluvión.

31. Para un mejor asesoramiento de las autoridades y una más fecunda labor educativa en los centros correspondientes, es necesario introducir en los cuadros facultativos que intervienen en las actividades judiciales y penitenciarias, a los profesionales de la Pedagogía, Psicología, Sociología y Psiquiatría.

32. Dada la importancia de su colaboración en los diversos equipos que participan en la educación, y más particularmente en la educación especial, deben establecerse a nivel universitario los estudios de Asistencia Social.

33. El Congreso reafirma y hace suyas las siguientes conclusiones aprobadas en el III Congreso Nacional de Pedagogía.

a) Es necesaria la promulgación de una ley de bases de todo el sistema escolar. desde la educación preescolar hasta las instituciones universitarias, reconociéndose a la Universidad una misión orientadora de la actividad de todo el sistema escolar.

El Congreso estima que la apremiante exigencia de evolución y universalización de la enseñanza impuesta por la situación actual, y concretamente por el Plan de Desarrollo español, hace necesaria una meditada planificación de realizaciones y actividades educativas en todos los niveles que permita llenar los vacíos existentes, mejorar las actividades incompletas y evitar las desconexiones, interferencias y duplicaciones innecesarias.

b) Se postula la inclusión de la especialidad docente con carácter optativo en los últimos años de las Licenciaturas de Letras y de Ciencias.

c) Se reclama una actitud positiva y alentadora de los organismos ministeriales a toda libre iniciativa de los centros de enseñanza, públicos y privados, para la experimentación pedagógica ofreciéndoles una mayor libertad de planeamiento en los estudios y, en lo posible, ayuda económica para su realización.

d) Conviene fomentar la creación de centros docentes de ensayo que pongan a prueba la legislación escolar antes de ser definitivamente promulgada.

Conferencia pronunciada por don Ricardo Díez Hochleitner en el acto de apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía

INTRODUCCION

Señoras y señores:

El honor que me ha dispensado el señor ministro de Educación al delegar en mí su representación en este acto de apertura del IV Congreso Nacional de Pedagogía me proporciona la profunda satisfacción de establecer contacto con los cuadros más selectos y representativos de la Pedagogía española aquí

congregados, con educadores venidos de todas las regiones de España para aportar la contribución de su competencia profesional y de su experiencia al examen de los más palpitantes problemas de la educación española. Al transmitirles un saludo efusivo del señor ministro, quiero expresarles también que tenemos puestas las mejores esperanzas en los resultados de este Congreso, tan prometedor por la calidad de sus participantes. Pero, además, nos ale-

gra que se celebre en el marco de esta ciudad de Pamplona, síntesis de las más nobles virtudes españolas de integridad y hospitalidad, que haya sido acogido en el edificio de esta Universidad renovadora, que trata de aunar los valores permanentes de la educación superior y los objetivos nuevos que impone la evolución de la sociedad.

La índole de los temas que los dirigentes del Instituto y de la Sociedad Española de Pedagogía han asignado a este Congreso refleja una preocupación pragmática muy acorde con las actuales circunstancias, que nos obligan a entrar directa y rápidamente en el estudio de los problemas educativos de suma importancia y urgencia que tiene planteados hoy nuestro país. Yo quisiera que mi contribución de hoy tuviese ese mismo carácter práctico que se advierte en vuestro temario y en el título de las comunicaciones presentadas al Congreso. Voy a someter, pues, a vuestra consideración, algunas reflexiones desprovistas de toda retórica sobre las exigencias que la sociedad contemporánea plantea a la educación y sobre las líneas generales de una posible respuesta a las mismas del sistema educativo, con especial referencia a España.

Prácticamente desde hace tan sólo poco más de un decenio a esta parte, el campo de la enseñanza, que parecía un dominio casi exclusivo del educador, ha atraído la atención de otros sectores profesionales (sociólogos y economistas principalmente) quienes empezaron a considerar la educación desde nuevos ángulos. Mientras que el maestro concibió tradicionalmente la educación como formación del hombre, el sociólogo la considera cada vez con mayor atención en función de sus repercusiones sociales y el economista como inversión social, es decir, como preparación de recursos humanos para el desarrollo. No está de sobra recordar que muchas familias modestas, pobres, del medio campesino y de la ciudad, habían intuido antes que los economistas el valor de la educación como instrumento de movilidad o ascensión social y de mejoramiento económico, y en consecuencia hacían sacrificios muy duros para proporcionar una carrera a sus hijos.

Pero la sociedad entera centra ahora su atención en la educación; la demanda de ésta empieza a adquirir proporciones inimaginables hace pocos años y quienes tienen la responsabilidad de la administración y gobierno de la enseñanza se ven acosados por una matrícula creciente que impide mantener la proporción racional de número de alumnos por profesor en las instituciones educativas existentes.

Al propio tiempo, determinadas características y tendencias de la sociedad actual, especialmente la evolución acelerada de ésta, crean cada día nuevos y complejos problemas a los sistemas educativos. En la mente de todos ustedes están sin duda esos factores de los que sólo voy a enumerar algunos: el crecimiento demográfico; el progreso técnico y científico y la consiguiente «explosión» de conocimiento; la aspiración del ciudadano a participar en las decisiones políticas y del obrero en las de orden laboral; el desarrollo de los medios de información y el espectacular progreso de las comunicaciones; los conflictos entre generaciones, entre padres e hijos; la aspiración a un mejor nivel de vida, y a la inversa, la

reacción frente a la sociedad de consumo y los movimientos juveniles, especialmente de la juventud universitaria.

Estas condiciones peculiares del mundo actual gravitan y confieren nuevas y muy amplias responsabilidades a la educación. En un intento de síntesis, muy simplista si se quiere, pero útil para centrar estas consideraciones, podríamos decir que los objetivos que de manera más o menos precisa se asignan a la educación son los de preparar a cada individuo según su vocación y potencialidad intelectual, para poder participar plenamente en una sociedad económicamente desarrollada pero también en constante proceso de evolución y cambio.

El carácter aparentemente materialista de este planteamiento responde sin embargo a un concepto del desarrollo tal como lo ha precisado la voz más egregia y autorizada de la Iglesia en el momento actual, la de Pablo VI, a saber: «desarrollo de todo el hombre y para todos los hombres». Es decir, formación integral, cultivo de los valores permanentes de la educación en el orden espiritual y extensión de estos beneficios a todos los hombres sin distinción de clases, ideología o situación.

Pues bien, en una sociedad desarrollada, que equivale en cierto modo a decir sociedad industrializada, la idea de productividad, de rendimiento, es fundamental: rendimiento de las unidades funcionales que la integran, económicas, políticas, educativas y otras, rendimiento que naturalmente está condicionado por el número, el nivel y la calidad de la formación general y de la preparación profesional de los hombres que forman parte de dichas unidades. A nosotros nos interesa ahora especialmente examinar el rendimiento del sistema educativo en el que, en un nuevo intento de simplificación, podemos considerar dos vertientes: una externa, cara a la sociedad, para satisfacer la demanda de personal calificado que la evolución económica y social plantean, y otra interna, relativa a la eficacia del proceso mismo de la educación en el orden cualitativo.

Rendimiento social de la educación

En lo que respecta a la primera de estas dos vertientes, nuestra situación es incómoda, por decir lo menos, puesto que carecemos casi por completo de estudios sobre las necesidades de profesionales y de mano de obra que tiene España en los distintos sectores de actividad, así como de las previsibles en los próximos años. En estas condiciones el sistema educativo y los servicios de Orientación Profesional carecen de un indicador muy valioso para lograr una mayor adecuación entre la estructura educativa y la ocupacional; entre el número, especialización y calidad de los profesionales que forma el sistema educativo y las necesidades del país. Este desajuste, unas veces por exceso —y éste es el caso de los graduados universitarios sin una colocación acorde con sus calificaciones— y otras veces por defecto —por ejemplo las desmedidas exigencias en ciertas carreras técnicas de nivel superior—, ocasionan frustraciones muy dolorosas en la juventud, la dilapidación de recursos importantes familiares y

estatales, y puede ser a la vez origen de un clima de malestar social.

Es cierto que no puede concebirse un sistema educativo orientado solamente a satisfacer las necesidades de formación de técnicos para la industria o la economía de un país, puesto que ello representaría una concepción muy limitada del hombre, pero no es menos cierto que el bienestar individual y el programa económico y social impone la necesidad de vincular, en cierta medida, el sistema educativo con la estructura ocupacional.

Pero, además, hay que tomar conciencia de que al proceso de cambio acelerado que vive la sociedad actual, proceso que cada vez será más rápido, deben responder también adecuadamente los sistemas educativos si no se quiere persistir en el defecto que muchas veces se achacó a la educación: el de preparar para una sociedad que de hecho pertenece al pasado. Las actuales generaciones escolares tendrán que afrontar problemas y vivir situaciones muy distintas de los que plantea la sociedad de nuestros días. La eficacia, pues, de la formación que se les dé, estará en razón de la capacidad que adquieran para seguir aprendiendo por sí mismos, puesto que el hombre moderno ya no podrá dejar de ser jamás un estudiante a lo largo de toda su vida. De ahí la necesidad de concebir el sistema educativo como un servicio permanente. De ahí, también, la inexcusable exigencia para todo educador de supeditar la transmisión de conocimientos a la tarea más importante y formativa de enseñar al alumno durante los años de formación sistemática, a aprender por sí mismo.

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

También en este sector tenemos planteados problemas de dramática gravedad. La estructura de nuestro sistema educativo tiene en su base la falla fundamental y discriminatoria de una educación primaria que llega hasta los diez años de edad para los niños que ingresan en centros de enseñanza media y hasta los catorce años para los demás. Las actuales divisiones entre la enseñanza primaria, media y superior, y entre la enseñanza general y la formación profesional y técnica, constituyen verdaderas barreras que van en contra de la unidad del proceso educativo que debe concebirse como un todo orgánico y continuado desde la educación preescolar hasta la Universidad; leyes de Educación por ciclos en lugar de una ley general de Educación; falta de relación entre los profesores de los diferentes ciclos; planes de estudio y programas elaborados sin tener debidamente en cuenta los que rigen en el nivel educativo

anterior son, entre otras, las características de la estructura hoy vigente de la educación española, con lo que se dificulta seriamente poder hacer realidad la deseable urgente promoción cultural y científica de todos los españoles.

Formación pedagógica del profesorado

Otro problema nuestro muy agudo es el de la formación y perfeccionamiento del profesorado. Se ha dicho, con inobjetable fundamento, que ningún sistema educativo es superior a lo que son sus profesores. No negamos el alto nivel científico que se exige en la selección de nuestros profesores, ni tampoco la abnegación con que desarrollan su tarea en circunstancias penosas muchas veces, pero no podemos desconocer las repercusiones desfavorables que tiene para la educación española la carencia o insuficiencia de una formación pedagógica sistemática en quienes desempeñan una función docente en la enseñanza media y superior.

El saber pedagógico, la capacidad didáctica no es algo que obliga solamente al maestro primario, es una exigencia igualmente necesaria, imperiosa, en el nivel de la enseñanza media y universitaria. Cuando se analizan los altísimos porcentajes de estudiantes que no aprueban cursos y grados habrá que considerar en qué medida no tienen también alguna responsabilidad en el fracaso de éstos quienes deben transmitir unos conocimientos a sus alumnos y prepararles para que aprendan por sí mismos y no sólo desarrollar lecciones magistrales. En los días turbulentos que atravesó Francia en el mes de mayo último, por encima del carácter anárquico y violento que tuvieron ciertas manifestaciones y algaradas estudiantiles, floreció como un elemento muy positivo la preocupación unánime de profesores y alumnos en Facultades universitarias, en Escuelas Técnicas Superiores, en Liceos de Enseñanza Media, el deseo ferviente de impulsar y mejorar la formación pedagógica del profesorado. Esta es hoy en día una tendencia universal a la que tenemos que asociarnos plenamente en España.

Dicho esto se impone también un acto de autocrítica íntima y cordial. ¿Se cultivan con la debida atención y profundidad los estudios pedagógicos?

Hace pocos días tuve la oportunidad de conocer la cuantía de las asignaciones que se destinan a la investigación pedagógica en nuestro país. Se trata, ustedes lo saben, de una cifra realmente insignificante y desproporcionada para un país como el nuestro, sobre todo frente al 2 por 100 del presupuesto de enseñanza que la Unesco recomienda dedicar a la investigación.

A lo largo de mi exposición he querido referirme deliberadamente a los aspectos más críticos de nuestra situación educativa en vez de hablar de los positivos por ser estos últimos más conocidos y porque a la hora de planificar reformas profundas, como trata de hacerlo ahora el Ministerio de Educación, es necesaria una evaluación crítica de lo existente y una actitud de disconformidad con los obstáculos que

se oponen a la expansión y mejoramiento de la educación.

Ciertamente hay también motivos muy fundados de satisfacción y de esperanza. De satisfacción porque han sido muchos los avances educativos de nuestro país en los últimos treinta años: el analfabetismo en trance de extinción, los altos porcentajes de matrícula en los distintos niveles educativos, la expansión de las enseñanzas profesionales y técnicas, las crecientes posibilidades de acceso a la educación que se abren para los sectores sociales más necesitados, la elevación del nivel de formación de los maestros, el creciente interés de los educadores, del que este Congreso es una elocuente muestra, por perfeccionar su acción, constituyen hechos innegables de nuestro progreso en el campo de la educación. De esperanza, porque se abre ahora una etapa en la que aparecen conjugados el deseo del Gobierno y las aspiraciones de la sociedad española para reformar profundamente el sistema educativo español. No me corresponde a mí adelantar en este momento cuáles son las líneas generales de la reforma, pero sí debo decir que se pretende dar plena efectividad al derecho humano a la educación y establecer una igualdad efectiva de oportunidades para el acceso a la misma de todos los españoles. Se piensa en una ley de Educación —que ustedes ya reconocieron en las conclusiones de su último Congreso— concebida en un sentido integral que abarque todos los grados y modalidades de la educación, superando así la desconexión entre los niveles educativos que caracteriza a nuestro sistema actual. Pero esto no es más que el marco para una *acción renovadora* del sistema educativo que incremente la eficacia interna de éste, que contribuya a la integración social de los españoles, y que permita responder adecuadamente a las características de la sociedad española que se perfila para el futuro y a las esperanzas que cada español deposita en la educación para conservar y enriquecer nuestra tradición religiosa y contribuir al progreso cultural, económico y social del país.

En esta empresa, en torno a estos propósitos, contamos con vuestra proverbial abnegación. Yo os invito hoy, aquí, y de todo corazón, a unir aún más vuestros esfuerzos futuros para los trabajos del Ministerio de Educación y Ciencia al servicio de una enseñanza cada día mejor y más extendida, es decir, al servicio de nuestra España.

Sólo de esta manera el panorama difícil de hoy se convertirá en un futuro alegre y esperanzador para las nuevas generaciones, a cuyo servicio os ha llevado vuestra noble vocación de educadores.

Este es asunto de la mayor urgencia e importancia si tenemos en cuenta que el sector *Enseñanza* empieza a ser el sector más importante en todos los países, no sólo por la trascendencia primordial de sus fines, sino también por el volumen de los recursos que a la educación se dedican y por el número de personas que en la misma intervienen como docentes o discentes. ¿Cómo es posible que la educación se renueve, se modernice, y encuentre soluciones apropiadas para esa imprescindible democratización en marcha frente a recursos materiales y humanos limitados si no se invierte previamente

en el estudio de los problemas y de sus posibles soluciones? Pero esto quiere decir también que la investigación tiene que ser replanteada para que, por una parte, se programe de acuerdo con los problemas concretos que presentan la aplicación de una reforma o los planes a largo y corto plazo, es decir, que la investigación debe responder al binomio *Investigación y Desarrollo*, tan en boga en otros sectores económicos y sociales, con la consiguiente consideración sobre prioridades y costes.

¡Por qué no decirlo! La educación sigue siendo peregrinamente el sector comparativamente más atrasado, ya que, por una u otra razón y hasta hace muy poco, no había existido una clara noción ni preocupación por el rendimiento o eficacia interna de los sistemas e instituciones de enseñanza, ni ha irrumpido aún la tecnología para modernizar los métodos y las instituciones tradicionales, liberando al profesorado de la rutina para que se pueda dedicar más plenamente a su elevada función pedagógica, de tutor, preceptor o consejero de cada alumno.

Pero además tenemos que lograr en nuestro país que la investigación se vincule directamente a la práctica docente, que sea parte alícuota e inseparable de cada escuela o centro de enseñanza del nivel que fuere, para que logre imprimir a las instituciones su propia personalidad dentro de la unidad del sistema y que, vivificándolas, permita la suma de esfuerzos y de experiencias en un auténtico trabajo en equipo para llegar a poner a España a la cabeza de quienes cultivan las ciencias pedagógicas y de quienes formulan soluciones prácticas para esa educación del futuro que tiene que ser hoy la tarea de todos.

En estos próximos años vamos a ser testigos (y ojalá todos unidos también actores) de profundos cambios en la educación en los que se perfilarán nuevas estructuras e instituciones de nuevo cuño, que quizá se parezcan poco a las tradicionalmente conocidas, para permitir materializar el principio ya ampliamente aceptado en el mundo de la educación permanente, la cual requiere crear aún sus instrumentos de acción práctica. Estamos en verdad en los albores de una concepción totalmente nueva de los sistemas educativos: de una organización distinta de las unidades institucionales (hoy por hoy fraccionadas como si no fueran parte integrante de un todo dentro del cual se pueden y deben apoyar mutuamente); de una nueva pedagogía de diálogo y de cooperación muy estrecha entre profesores y alumnos que acaso nos podrá recordar en algo al espíritu y el método y sabias escuelas de «maestro único», bien distinto de esas otras infelices escuelas con un solo maestro... y, ciertamente, estamos también en vísperas de vivir la «revolución industrial» del sector educativo, último reducto mayor frente a la tecnología, ojalá no para deshumanizarla, sino, por el contrario, para liberarla de todo servilismo. Ante todos esos acontecimientos futuros la mejor, la más urgente respuesta y garantía de éxito final, es el estudio, la investigación seria y aplicada por parte de equipos interdisciplinarios que permitan ofrecer una o varias soluciones apropiadas a tantos y tan complejos problemas.

5.2 La educación en las revistas

A lo largo de estos meses las revistas y periódicos españoles se han venido ocupando, quizá con más intensidad que nunca, de las cuestiones de enseñanza. Por este motivo, en las mesas de nuestra redacción los montones de prensa han alcanzado una altitud verdaderamente inusitada. Altura que se explica porque a las publicaciones de carácter exclusivamente pedagógico se suman ahora muchas otras que son más bien de carácter general o de otras especialidades. Este hecho que debe, sin duda alguna, alegrar a los que dedicamos a la educación todos nuestros afanes por considerar que en ella reside el más profundo fundamento del desarrollo de un pueblo, tiene, sin embargo, para el cronista un aspecto abrumador y desconcertante. ¿Por dónde empezar?

Ante la ineludible pero difícil selección debemos reconocer, como primera medida, que, con gran dolor, muchos artículos interesantes van a quedar fuera de nuestra crónica y que, probablemente, al seleccionar, que es una manera de valorar, incurriremos, quizá, en algún error. Pero hay que emprender la tarea y vamos a ello.

Por otra parte, el tiempo transcurrido desde mi crónica anterior hasta la presente es mucho más largo que el habitual. Y, si bien es cierto que en los meses estivales decae en alguna medida el interés que las publicaciones dan a los temas escolares, también es verdad que desde que se inauguró el curso el aluvión de noticias y comentarios aparecidos en la Prensa sobre educación sería capaz de arrollarnos a todos.

CUESTIONES GENERALES DE LA EDUCACION

Comencemos por el Informe que la revista *Hogar* 2.000 incluye en su número de octubre sobre «La educación y su futuro», redactado por Mary Salas, subdirectora de dicha publicación.

Todo hace suponer, según dicho informe, que nos encontramos en vísperas de iniciar un cambio radical de los que hasta ahora habían sido considerados

como presupuestos inmutables de la educación. Estos cambios afectarán, principalmente, a ciertos problemas educativos. ¿Cuáles son éstos?: En primer lugar, habrá de cambiar, sin duda, *el contenido de la educación*; en segundo lugar, habrá que precisar *quién debe estudiar* y, en tercero, habrá de aplicarse de manera real y eficaz los *nuevos métodos y técnicas educativas* (las llamadas «máquinas de enseñar» y la enseñanza en equipo).

«En este sentido es tentador imaginar la escuela del futuro como una escuela libre y altamente individualizada. Masiva en volumen y selectiva en tratamiento. Una máquina electrónica orientará al alumno en el momento de hacer la matrícula para realizar los estudios que desee en el estado actual de sus conocimientos, con el tiempo que tenga disponible, agregado a una determinada clase y a un determinado profesor.»

«Por otra parte, esta escuela del futuro reserva una agradable sorpresa a nuestros estudiantes. En ella no habrá exámenes y, por lo tanto, tampoco suspensos. El fracaso queda eliminado. El concepto y la práctica de repetidores y desertores llegará a ser un concepto falso. Ningún estudio se pierde en ella porque cada escalón superado tiene su contabilización exacta y porque siempre se puede continuar, en cualquier momento de la vida, a partir de lo obtenido, sin tener que volver a empezar ni exhibir títulos que avaloren lo que se posee.»

«Por último, ¿qué hacemos del maestro? En la escuela del futuro el alumno aprenderá de la máquina todo lo que ésta pueda enseñarle, pero cada grupo de escolares, quizá 150, quizá menos, tendrá a su servicio un maestro que les reunirá periódicamente para otras actividades: planteamiento de dudas o cuestiones referentes a cada asignatura y discusión en grupo de los grandes problemas que preocupan al hombre y que hay que abordar ineludiblemente» (1).

Juan Antonio Cabezas analiza en su colaboración de la revista *Educadores* y desde una perspectiva psicopedagógica las mutuas implicaciones y rela-

(1) MARI SALAS: «La Educación y su futuro», en *Hogar* 2000. Madrid.

ciones entre los conceptos de felicidad y moralidad, moralidad y libertad, libertad y personalidad. Así llega a establecer cómo y en qué medida la personalidad, como totalidad existencial, está llamada a polarizar, a través de la libertad, todo el proceso educativo.

A través de estos cinco binomios: *educación y felicidad, educación y moralidad, educación y santidad, educación y libertad y educación y personalidad*, el autor, profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, ofrece una serie de definiciones de la educación. Finalmente, a modo de resumen, recoge estas tres conclusiones:

1.ª No cualquier forma de desarrollo puede ser considerada como intrínsecamente educativa, sino sólo aquella que contribuya, y en la medida que contribuya, a suscitar, potenciar y dilatar el dominio de la libertad. La llamada educación física, intelectual, social, etc., lo son —educación— no intrínsecamente, sino por participación.

2.ª El objeto directo, específico —los escolásticos dirían el *objectum formale*—, es la libertad, y el hombre ideal de la Pedagogía es el hombre libre, porque sólo él es verdaderamente hombre. Por la libertad el hombre se humaniza y trasciende a sí mismo, a la naturaleza y a la misma ley.

3.ª Pero la libertad no puede darse sin el desarrollo y cultivo de las restantes funciones y dimensiones del hombre. Educar la libertad equivale a educar al hombre en «todo» lo que tiene de hombre. Educar para la libertad equivale a educar para la Historia y para la eternidad. El hombre educado, el hombre libre, es el que tiene desplegadas y actualizadas todas sus potencialidades, pero, al mismo tiempo, integradas en una unidad armónica y perfecta; por eso, el hombre rectamente educado es toda una obra de arte, una auténtica «composición». A éste se puede aplicar el verso de Sófocles:

«Muchas cosas hay magníficas. Empero nada tan magnífico como el hombre» (en griego en el texto que recogemos) (2).

Esta misma revista *Educadores* dedica su número de noviembre-diciembre a un tema monográfico: *La enseñanza católica en el mundo y su papel en el desarrollo*.

La Sagrada Congregación de la enseñanza católica solicitó en diciembre de 1967 de la Oficina Internacional de Enseñanza Católica (OIEC) un informe sobre la situación mundial de la enseñanza católica. La OIEC confió este estudio a sus especialistas. En este informe se aborda con datos y estadísticas de primera mano toda la problemática que presenta la enseñanza católica en cada uno de los cinco continentes. Se trata de un análisis de la tipología de la escuela católica en el ámbito del mundo. Los problemas más actuales de la libertad de la enseñanza, la legislación escolar, la subvención gubernamental, la democratización de la enseñanza y su influencia en el desarrollo de los pueblos, la planificación de la docencia a nivel nacional e internacional, etc., son cuestiones que en él se estudian desde una óptica eclesial.

(2) JUAN ANTONIO CABEZAS: «Educación y libertad», en *Educadores*. Madrid, septiembre-octubre 1968.

La recopilación de estos informes regionales constituye un rico arsenal de experiencias y soluciones a problemas que como una constante se van presentando progresivamente en los más variados pueblos. Sus páginas clarifican la situación docente en el mundo y constituyen una especie de inventario de las fuerzas educadoras de la Iglesia.

Con ocasión de la VII Asamblea Internacional de la OIEC, celebrada en Madrid, se dieron a conocer estos trabajos que ahora *Educadores* ofrece a los lectores interesados por los problemas educativos, acompañados de una breve noticia histórica de lo que representa la OIEC y de una crónica de dicha Asamblea (3).

Perspectivas pedagógicas, revista de la Universidad de Barcelona, dedica el último volumen llegado hasta nuestra redacción al tema de *la creatividad*.

En el editorial que le sirve de atrio se nos explica el «qué» y el «para qué» de la creatividad. «La creatividad —se dice— está en el orden del día, no sólo de los congresos pedagógicos, sino de los corros y corrillos. Como suele ocurrir, contribuye a atizar la disputa el hecho de que sea bastante impreciso el concepto de lo que se debate. Lo primero a que apunta este fascículo es a la clarificación. ¿Qué es y qué no es la creatividad? Observemos por de pronto que recibe nombres diversos, según las distintas áreas o funciones a que se aplica: se la suele llamar «agilidad» en lo tocante al cuerpo; «inventiva», en lo que atañe al entendimiento; «iniciativa» en lo que pertenece a la voluntad; «espontaneidad», cuando nos referimos a la zona afectiva; «inspiración», en el arte; «personalización», dentro del proceso socializador; «originalidad», respecto a la expresión o estilo, y «autenticidad», al calificar un carácter. ¿Existe, en esos fenómenos, un denominador común, un género ramificable en especies, al que convenga reservar el término «creatividad», cuyo empleo para alguno o algunos de los fenómenos mencionados ocasiona tantas confusiones? Nos inclinamos por la afirmativa: todos esos fenómenos coinciden en que el sujeto imprime a su reacción un sello personal. El delantero burla al defensa con un regate que no figura en los manuales ni se cuenta entre los consejos de su entrenador; el estudiante o el sabio hallan una solución no explicitada en sus respectivos conocimientos (o la halla un niño que nada sabe de que ya esté descubierta).»

«Los artículos de Fernández Huerta, Galino y Delgado aportan criterios y ejemplos valiosísimos para aceptar, rechazar o modificar la opinión que propugnamos. Pero una vez el lector haya tomado partido acerca de *qué es, de cómo se define positivamente* la creatividad, convendrá, para confirmar esta definición y encuadrarla, preguntarse *lo que no es* la creatividad, cuál es su polo opuesto y cuáles son sus límites.»

«A ello responden, principalmente, dos artículos. El de Bardis, que muestra el desarrollo a lo largo de la Historia de la esclavitud, institución social erigida para oprimir y ahogar la creatividad, y el de Tusquets, que, en varios momentos de la crítica a que somete el sistema de J. L. Moreno, pedagogo de la «espontaneidad», recalca que el concepto corriente de «crea-

(3) *Educadores*. Madrid, noviembre-diciembre 1968.

tividad» no incluye, en modo alguno, la creación propiamente dicha, o sea el «hacer de la nada», o mejor, «sin nada». Sólo el Ser Infinito, Dios, puede —no decimos que deba, sino que puede, y de hecho ha usado de tal poderío— crear en sentido estricto.»

«Pero, sin desdeñar la urgencia —en este período en que la humanidad corre el riesgo de suicidarse empleando mal su creatividad— de fijar bien lo que incluye y lo que no incluye esta potencialidad inserta en nuestro linaje a nadie se le ocultará, precisamente por ese mismo peligro, la necesidad de dilucidar los objetivos, las audaces innovaciones y los prudentes contrapesos, de una educación creativista. Se ocupan de ello Teixeira en su sensacional y ponderada lección sobre la energía creadora de la democracia norteamericana; Aldo Agazzi, en su informe sobre los nuevos rumbos de la enseñanza italiana; Marta Alfonso, que nos revela dos medios peculiares con que Australia impulsa la promoción cultural; Bertrán Quera, S. J., que plantea agudísimamente la antinomia orientación profesional y personalidad, y Bartolomé Pina, en su dístico comparativo de los métodos Montessori-Agazzi.»

«Sería terrible —dice el editorialista— que, en aras de una creatividad rebelde a toda ética y con humos de diosa, formásemos una generación de aprendices de brujo. Por eso la respuesta al *para qué* no importa menos que la respuesta al *qué*» (4).

En la *Revista Española de Pedagogía*, su director, el profesor Víctor García Hoz, publica una interesante colaboración sobre *los problemas de la educación en la gran sociedad a través de la prensa*.

Por considerar que para el entendimiento de las cuestiones educativas puede ser útil echar una mirada a los problemas que tiene planteados y las posibilidades que ofrece una sociedad más desarrollada que la española y que, desde el punto de vista técnico y económico, se considera como una meta por alcanzar y aprovechando que durante una larga temporada el autor ha estado enseñando en la Universidad Católica de Washington, García Hoz, espectador del fabuloso mundo norteamericano, ha abordado la realización de este trabajo. Las fuentes directas no se hallan en ninguna publicación científica. «He querido aprovechar —nos dice— mi contacto directo con la vida diaria y la expresión de estos problemas tal y como aparecen para el hombre de la calle en los periódicos de septiembre de 1967 a enero de 1968.»

«Durante los cuatro primeros meses de mi estancia he leído sistemáticamente con cuidado y con ojos pedagógicos los dos grandes periódicos del Este norteamericano *The Washington Post*, editado en la capital federal, en los alrededores de los lugares donde «se cuece» la política nacional y, en cierta medida, la del mundo entero, y *The New York Times*, el gran diario de la ciudad americana colocada en el centro de una megalópolis que ya se adivina, y que dentro de pocos años tendrá ochenta millones de habitantes; en alguna circunstancia especial, también he tenido a la mano algunos otros periódicos.»

(4) *Perspectivas pedagógicas*: «Pedagogía de la creatividad», números 21-22, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Barcelona, 1968.

«Al hablar de la Gran Sociedad es lógico que las palabras tengan una primera referencia a los Estados Unidos; es en esta nación donde, en la última etapa política, se ha acuñado la expresión. Pero se puede aplicar igualmente a este tipo de sociedad hacia el cual parece que camina el mundo, y que tiene su expresión en los países más desarrollados no sólo de América, sino también de Europa y Asia; esa Gran Sociedad en la que se construyen ingenios capaces de llevar al hombre fuera de la Tierra, pero en la cual la lucha contra el hambre, la ignorancia y el crimen sigue siendo todavía necesaria.

Dada la variedad de aspectos que la educación presenta y el carácter peculiar de la literatura periodística, es muy difícil introducir un orden satisfactorio entre los alrededor de doscientos acotaciones o recortes que utilizo en este trabajo. Sin embargo, he procurado agrupar en unas cuantas rúbricas la enorme variedad de noticias y opiniones recogidas, utilizándolas como catalizadoras de las preocupaciones por la educación.

Si pretendemos examinar los distintos aspectos de la educación ante los cuales el hombre de la calle se siente sensible, tal vez lleguemos a la conclusión de que cuando se enfrenta con aspectos políticos, sociales y, en general cuando se trata de objetivos de la educación, el hombre de la calle los ve principalmente como problemas; mientras que cuando se hacen alusiones a las técnicas educativas las ve más bien como posibilidades.»

En este primer artículo el profesor García Hoz aborda los problemas y promete, para un segundo trabajo, el tratamiento de las posibilidades para resolverlos.

Sucintamente enumerados estos problemas son:

- a) Claro convencimiento de que el sistema escolar se halla en situación de crisis.
- b) La evidencia de que el espíritu de rebeldía en la juventud es un fenómeno universal.
- c) El fracaso de la educación que hasta ahora no ha sido capaz de resolver los problemas que la vida individual y social plantea al hombre de nuestros días.
- d) El problema de la igualdad de oportunidades en el que se inserta otro aún más grave de carácter racial.
- e) Los problemas de masificación y promiscuidad propios de esas monstruosas megalópolis del futuro.
- f) Los problemas económicos que la enseñanza suscita.
- g) La participación de la comunidad y la libertad de educación.

Finalmente, García Hoz nos hace esta advertencia:

«Tal vez el panorama resulte demasiado sombrío. Aunque no he hecho otra cosa que ordenar los "recortes" de los periódicos, sí quiero advertir que he escogido las noticias sobre los *problemas*. Ello significa que sólo se ha visto una cara, la oscura, de la educación.

No sería correcto ni tampoco justo pensar que en los Estados Unidos o en la gran sociedad sólo hay o habrá problemas y deficiencias; algo verdaderamente atractivo ha de haber en este gran país cuando, según el último informe de la Unesco sobre estu-

dios en el extranjero de los estudiantes que en el mundo entero estudian fuera de sus países, una cuarta parte lo hacen en los Estados Unidos.

Puede adivinarse todo un mundo de posibilidades educativas que en gran parte están ya realizadas o realizándose. Tales posibilidades o realizaciones forman la otra cara de la situación educativa, de la cual, sin duda, se puede aprender mucho, y que tiene entidad más que suficiente para que se le dedique un trabajo especial» (5).

ENSEÑANZA PRIMARIA

El profesor Arturo de la Orden publica una nota en la *Revista Española de Pedagogía* sobre la influencia de la *homogeneidad de las clases en el rendimiento escolar*.

«El problema de la clasificación y agrupamiento de los alumnos constituye uno de los puntos clave de la preocupación pedagógica universal, especialmente desde que, en el último tercio del siglo pasado, surgió la escuela multiclase como respuesta a las exigencias de una educación elemental generalizada.»

La sustitución de la escuela unitaria por otra institución educativa en armonía con las nuevas necesidades plantea una serie de problemas que podrían formularse más o menos así: ¿Qué criterios ofrecen mayores garantías de eficacia para el agrupamiento de los alumnos?, ¿la edad cronológica?, ¿el nivel de instrucción?, ¿la capacidad mental?, ¿aprenden más los alumnos agrupados en clases homogéneas o heterogéneas, independientemente del criterio adoptado para su clasificación?, ¿son aconsejables las clases especiales para alumnos superdotados, para alumnos medios y para alumnos lentos?

Ante esta situación de revisión y crítica de las bases teóricas en que se apoya la clasificación y agrupamiento de los alumnos, se han emprendido investigaciones experimentales en situaciones escolares bien controladas tendentes a determinar el valor de los varios sistemas en términos de progreso discente y otros factores educativos.

Arturo de la Orden ofrece los resultados de una investigación realizada por dos profesores de la Universidad de Columbia en colaboración con el director en funciones del Centro de Investigación y Estadística Educativa en el Consejo de Educación de la ciudad de Nueva York.

Como conclusión expone estas ideas:

«Sintetizando, el estudio de Goldberg, Passow y Justman pone de relieve que el agrupamiento, por sí mismo, ejerce, en el mejor de los casos, una influencia mínima sobre el rendimiento de los escolares. Los resultados del trabajo considerado no confirman la opinión, tan extendida entre el magisterio, de que reduciendo el rango de las diferencias entre los alumnos de una clase o separando los grupos extremos en clases aparte, es decir, incrementando la homogeneidad de los grupos, se obtengan mayores niveles de rendimiento en el aprendizaje escolar. Son

muy pocos los maestros que obtienen en la práctica los óptimos resultados que teóricamente se consideran posibles con grupos homogéneos. Por el contrario, aunque las diferencias de rendimiento observadas entre los varios tipos de agrupamiento fueron pequeñas, marcan una tendencia favorable a las clases más heterogéneas, representadas por el modelo V, el de más amplitud de rango. Sin embargo, ningún esquema de agrupamiento se manifestó netamente superior a los demás para todos los alumnos en todas las materias.

Las diferencias de rendimiento más importantes parecen estar conectadas en mayor grado con la pertenencia a una clase concreta que con el tipo de agrupamiento adoptado, es decir, dependen más de la competencia e interés del maestro que de cualquier otro factor.

En consecuencia, la única conclusión válida que se desprende del estudio es que *la reducción del rango de las diferencias individuales entre los alumnos de una clase, es decir, la homogeneización de la clase, sobre la base de los resultados de test colectivos de inteligencia, por sí misma, sin someter el programa a variaciones y adaptaciones específicas para cada nivel mental, no se traduce en un incremento consistente del aprendizaje para ningún grupo de alumnos.*

La clasificación y agrupamiento de los escolares por niveles mentales no son en sí ni buenos ni malos, son neutros. Su valor depende de la forma en que se utilicen.

El agrupamiento de los alumnos según su inteligencia puede ser eficaz si viene determinado por exigencias del «currículum» y se aplica con flexibilidad. Cierta número de alumnos pueden ser agrupados con éxito para determinadas actividades (de ampliación, de corrección y otros) en una materia dada. Los maestros también pueden llevar a efecto con más facilidad tareas específicas para un determinado nivel mental sin preocuparse de si tales tareas serán o no apropiadas para otros alumnos.

En resumen, hasta que surjan procedimientos eficientes de individualización de la enseñanza y se hallen perfectamente incorporados a la práctica escolar y a los programas de formación de maestros, los centros docentes deberán utilizar los diversos esquemas de clasificación y agrupamiento hoy conocidos para intentar diferenciar la enseñanza y el aprendizaje. Es esencial para el magisterio reconocer que, independientemente del grado de precisión alcanzado en la clasificación de los alumnos y de la flexibilidad y variedad de los agrupamientos, éstos, por sí mismos, no conducen a ninguna meta pedagógicamente significativa. Las diferencias reales en desarrollo instructivo son consecuencia directa de lo que se enseña y aprende en la clase y de cómo se enseña y aprende» (6).

En *Revista Calasancia*, Gregorio de Jaén publica un estudio sobre *las posibilidades del teatro infantil y juvenil como complemento para una educación eficaz*.

El autor, después de analizar el estado actual del teatro infantil, es decir, del teatro de niños para niños, y lamentando los serios obstáculos que existen para

(5) VICTOR GARCIA HOZ: «Los problemas de la educación en la gran sociedad a través de la prensa», en *Revista Española de Pedagogía*. Enero-marzo 1968.

(6) ARTURO DE LA ORDEN: «Influencia de la homogeneidad de las clases en el rendimiento escolar», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, enero-marzo 1968.

esta clase de teatro se extienda, pasa a estudiar sus valores educativos y termina con una serie de consejos prácticos sobre cómo deberá ser el teatro infantil: «El teatro infantil y juvenil—dice el autor— que nosotros concebimos para niños deberá ser, ante todo y sobre todo, moral. No es preciso que se trate de asuntos religiosos; si así fuera, mejor aún. Pero sus temas tienen que ser escogidos, pensados para el público a quien se destinan y, lo que es fundamental, para quienes los van a representar. Por tanto, su mensaje será fácilmente comprensible, sin necesidad de explicación por parte del maestro...

«El diálogo será ágil, sin grandes parlamentos, delimitando perfectamente la psicología de sus personajes, con un lenguaje sencillo, apto para que el niño lo pueda interpretar sin cansarle, comprendiendo lo que dice y por qué lo dice, con el interés necesario para que el pequeño espectador esté pendiente de cuanto ocurre en escena.

El autor tendrá presente que sus obras se deben adaptar a las edades. Así, el Teatro Guiñol, aunque realizado por chicos mayores, será para los más pequeños. Por lo que sus personajes serán básicos y simples; los buenos y los malos; pero buenos y malos de una pieza, y los segundos serán los que siempre pierdan.

Hemos de oponer a las pocas compañías—comerciales— que representan teatro infantil, que la duración de las obras es algo básico. No se debe abusar de la atención del niño tanto tiempo como en un espectáculo comercial. Sería aconsejable representar dos obras de una hora de duración, antes que una de hora y media. Para los muy pequeños, el tiempo puede ser de unos quince minutos. Y, en general, los treinta minutos se pueden tomar como término medio.

Ya hemos dicho que los decorados no deben ser complicados; deberán insinuar más que representar. El teatro para adultos en la actualidad esquematiza decoraciones y «atrezzo», tanto más el infantil. No será imprescindible que una puerta lo sea realmente; que unos simples listones de madera pueden sugerir la entrada; al igual que unas macetas, un jardín. El teatro—no lo olvidemos— es fantasía, y al niño poco se le puede enseñar sobre esta materia, cuando un simple palo es el mejor alazán, y un bote de sardinas vacío, un tren o un coche de carreras.

Los personajes serán uniformes, sin protagonistas a ser posible. Pocos personajes, y procurando que no tengan que actuar ambos sexos juntos, ya que dificultarían la representación.

Hemos tratado de revalorizar el teatro infantil como medio educativo y recreativo. Hemos ofrecido posibles soluciones al problema. Creemos que el lector verá que se trata de algo fundamental para la educación y formación integral del niño. A su feliz realización estamos obligados todos: padres, maestros, autoridades y organismos relacionados con su educación. Sin olvidar que, si se desea, el público de «mañana», para cualquier manifestación artística, habrá de crearse «hoy» desde la escuela primaria» (7).

(7) GREGORIO DE JAEN Y MORENO: «El teatro infantil y juvenil como complemento para una educación eficaz», en *Revista Calasancia*. Madrid, octubre-diciembre 1968.

Francisca Montilla aborda el tema de *la educación de masas* como problema crucial en el mundo actual.

«Es evidente que la masificación de nuestra sociedad contemporánea en los diversos aspectos de la actividad humana plantea graves problemas al educador de hoy. La educación debe tender a crear una igualdad de clases, pero debe poseer, además, la flexibilidad necesaria para que al mismo tiempo subsistan ciertos niveles superiores al servicio de la masa. Esta estratificación socio-cultural no será el resultado de «situaciones de excepción» de grupos sociales determinados, sino el fruto del mérito personal, según los valores humanos personales.»

«No se debe crear una masificación anónima, sino una nivelación cultural humana mínima para todos; y al mismo tiempo ofrecer a los individuos la oportunidad de desarrollar sus cualidades personales incluso por encima del nivel medio típico.»

El desarrollo educativo estará íntimamente relacionado con los planes de desarrollo, pero, según la autora, habrá que tener en cuenta que:

«El plan educativo que contribuya al crecimiento de las riquezas de un país tiene que ser muy severo y castigar cuantos fallos culpables se produzcan con peligro de sostener vigentes índices de analfabetismo que se conducen como rémora insuperable de avance.

De ahí que ningún individuo puede permanecer al margen de ese plan. Las primeras metas que fije han de tener carácter mínimo, pero deben llegar a todos los ciudadanos sin excepción.

Por lo mismo, sus contornos serán establecidos con precisión rigurosa.

He ahí la verdadera educación de masas: uniformidad en cuanto al mínimo; amplitud por lo que a las personas se refiere: sistematización, pormenorizando métodos y medios que aseguren el rendimiento apetecido.

En su estructura, el plan educativo que pretende favorecer el desarrollo de un pueblo, habrá de tener en cuenta factores de ese tipo—del económico—por su extraordinario interés.

Una planificación de avance económico presenta como característica típica su constante movilidad: la sociedad evoluciona, convirtiéndose en otra cosa distinta. A veces lo hace con una celeridad tan grande, que se necesitan ojos proféticos para captarla. Una educación que se cierre a este hecho, amaga sólo fracasos. Debe contar, por lo tanto, con necesidades nuevas y prescindir de estructuras caducas o a punto de cancelación. Ocupaciones que ya no tienen razón de ser: oficios que se inician pletóricos de promesas, pero aún inseguros y enigmáticos; audaces ensayos que sólo pueden atraer a minorías de selección.

Pero todo eso envuelve una discriminación que no concuerda con la uniformidad de la educación de masas» (8).

Vida Escolar dedica su último número a las *técnicas audiovisuales*. En el editorial que abre dicha publicación se justifica su carácter monográfico: «Determinadas y evidentes circunstancias hacen aconseja-

(8) FRANCISCA MONTILLA: «La educación de masas, una encrucijada en el mundo actual», en *Revista Calasancia*. Madrid, julio-septiembre 1968.

ble que por medio de esta revista se trate de interesar al Magisterio respecto a unos auxiliares valiosos que pueden introducir en la escuela aires renovadores y, al mismo tiempo, herramientas de trabajo que hagan más fecunda y cómoda la labor del maestro. La madurez que las técnicas audiovisuales han alcanzado en el campo general y su indudable repercusión en el pedagógico, el nacimiento de ambiciosas empresas como la Radio y la Televisión escolares, la distribución de un respetable número de equipos a las escuelas, el interés que gran parte del personal docente va mostrando por estos medios... son factores que reclaman una respuesta adecuada por parte del CEDODEP.»

Los artículos contenidos en dicho número son los siguientes:

Previsiones para el uso de las técnicas modernas de enseñanza, por *Alvaro Buj Gimeno*.

La proyección fija y sus posibilidades en la enseñanza, por *Oscar Sáenz Barrio*.

El registro y la amplificación de sonido con fines docentes, por *J. Mallas Casas*.

El cine y su aprovechamiento didáctico, por *J. Serra Estruch*.

Papel de la Televisión en la vitalización del acto pedagógico, por *Jesús García Jiménez*.

Papel de la Radio en la escuela, por *José León Delestal*.

Documentos audiovisuales: características, producción y distribución, por *Armando Fernández Benito*.

Los visuales directos, por *Juan Navarro Higuera*.

No hacían falta alforjas, por *Armando Fernández Benito*.

La formación de los maestros y el desarrollo del empleo de los medios audiovisuales, por *André Lestage* (9).

ENSEÑANZA MEDIA

La Asociación para la Formación Social dedica su *Documentación* número 51 al tema de la *formación social en el bachillerato*.

Se abre con un artículo del padre Cecilio de Lora que plantea la necesidad urgente de una metodología de la Doctrina Social de la Iglesia por haber sido implantada como asignatura oficial del preuniversitario. Dicha metodología se presenta en dos niveles: el de los profesores y el de los alumnos.

Angeles López Mora aborda el tema de la formación social en la enseñanza media; el padre Carlos Giner de Grado traza un esquema de formación social para el bachillerato, y Pedro Rodríguez Ponga expone la doctrina de la comunicación cristiana de bienes y su valor formativo (10).

En la revista *Educadores*, Agustín Escolano pasa revista a las soluciones organizativas que se han adoptado en los sistemas escolares europeos de mayor significación para la conexión de la enseñanza primaria con la media elemental. Tras un análisis crítico de nuestra situación se puntualizan las implicaciones que llevaría consigo la reforma. Co-

mienza el autor afirmando que por diversas razones de índole económica, social y cultural, estamos asistiendo a la que Pedro Roselló («La teoría de las corrientes educativas». Unesco, La Habana, 1960) ha llamado la *era de las reformas escolares*. «Son muchos los países —dice— que ya han modificado las estructuras de su organización escolar; otros, tienen las reformas sometidas a ensayo; en todos se han operado, al menos, cambios de actitud que crean un clima disposicional favorable a la renovación de las directrices y estructuras de la enseñanza.»

Siguiendo la opinión de Thomas y Majault, el autor afirma que «la promoción social y orientación escolar y profesional son los dos principios que parecen inspirar la mayor parte de las transformaciones que se están operando en el marco de las reformas y proyectos». Sin embargo, el problema hoy frecuente en casi todos los sistemas escolares es el de la conexión entre los niveles primario y medio de enseñanza. «La problemática de la intersección de la enseñanza primaria con la enseñanza media elemental ha originado, al menos por lo que se refiere a los sistemas escolares europeos, una *corriente de opinión en favor de la unificación* de ambas modalidades de estudios en un mismo nivel de educación, y, por supuesto, este nivel coincide con la enseñanza básica obligatoria.»

A continuación Escolano analiza las diversas modalidades que esta inserción entre los dos niveles de enseñanza han adoptado en Francia (ciclo de observación), Italia e Inglaterra con algunas experiencias de Alemania, Bélgica y Suiza.

Del análisis de los ensayos llevados a cabo en dichos sistemas escolares se desprenden estas conclusiones:

a) Existe una marcada corriente de supresión de exámenes en el paso del ciclo primario al secundario y una tendencia a utilizar como datos las calificaciones obtenidas en los últimos cursos de la escolaridad primaria, así como el informe de los maestros.

b) La escolaridad obligatoria tiende a agrupar los ciclos primario y medio elemental en un sólo nivel, en el que desaparecen los estigmas organizativos derivados de la superposición de niveles.

c) Dentro del ciclo medio de la escolaridad obligatoria se establecen programas comunes y materias opcionales que permiten a los escolares encontrar el medio adecuado para el cabal desarrollo de sus aptitudes e intereses.

d) El ciclo de enseñanza secundaria elemental tiene como finalidad primordial la observación y orientación de los alumnos. En unos sistemas escolares la orientación se lleva a cabo en un ciclo específicamente organizado para ello; en otros, la orientación es una tarea continua en toda la escolaridad.

e) Al final de la escolaridad obligatoria los alumnos son sometidos a pruebas para la obtención del certificado de fin de estudios obligatorios.

f) Se organizan también clases de adaptación y de recuperación para los alumnos que lo necesitan. En algunos casos los alumnos que no pueden seguir normalmente el plan de estudios reciben una enseñanza terminal que ofrece una cultura general y una orientación e iniciación preprofesional.

(9) *Vida escolar*: «Medios audiovisuales». Madrid, noviembre-diciembre 1968.

(10) *AFS. Documentación* núm. 51. Madrid, 1968.

g) Toda la enseñanza obligatoria se concibe como educación básica y las diferenciaciones programáticas que en ella existen sólo pretenden poner de manifiesto las aptitudes y orientaciones vocacionales.

h) Por lo que se refiere a los programas, las escuelas secundarias elementales incluyen, junto a los contenidos tradicionales, nuevas modalidades de enseñanzas. En ellos se pueden detectar tanto el nivel de apetencias de nuestra sociedad como ciertos prejuicios academicistas muy arraigados en las autoridades político-escolares y en algunos estamentos de la sociedad.

Al enfrentarse con este mismo problema dentro de nuestro sistema escolar, el autor señala cuatro puntos básicos: «la democratización de los estudios inexistente aún en la situación actual; la formación del profesorado, que podrá enfocarse a través de la *Escuela de Formación del Profesorado de Grado Medio*; el contenido y tipo de programas que obliga a una revisión de los *extensos, complejos y complicados* programas de nuestra enseñanza media, y, por último, los servicios escolares que han de ser sometidos a una rigurosa revisión». «El médico, el psicólogo y el asistente social deben encontrar su hueco en la nueva organización» (11).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

En el último número de la revista *Calasancia*, el escopio Demetrio González Cordero examina la crisis de la Universidad francesa, durante el mes de mayo, en el amplio marco de sus implicaciones sociales y políticas. No se trata de una crítica de la Universidad en sí, sino de la sociedad entera. El autor examina las causas y raíces culturales de esta crisis y presenta, al mismo tiempo, algunos de sus aspectos positivos.

«Ya estamos familiarizados con la palabra «contestación». A caballo de los medios de comunicación ha realizado su paso de los Pirineos. Contestación es crítica radical, rechazo global. Pero no es desesperación, nihilismo, muerte. En el corazón de la contestación anida una aspiración, una esperanza —dice el autor.

El mundo de hoy es «contestado» por una juventud que vive en él, que goza de los privilegios y de las comodidades que este mundo aporta. Los frutos de esta sociedad son insípidos y agrios para los jóvenes.

La Universidad es «contestada» por los estudiantes, quienes ven en ella, tanto al Este como al Oeste, un instrumento dócil, obediente, del régimen político y económico establecido. Un régimen, sea capitalista o comunista, que especializa sus universitarios en vistas a su propia subsistencia.

Se trata de dos círculos concéntricos: la Universidad, dentro de la sociedad. La Universidad, hija y esclava al mismo tiempo. Creada por una determinada sociedad y criada de la misma.

De ahí, la calle con doble dirección: de la contestación de la Universidad a la contestación de la sociedad, y viceversa. Cuando se ha querido cambiar

una sociedad políticamente, se ha cambiado el sistema educativo. Esto ya hace siglos que lo intuyó José de Calasanz.

Reformar la enseñanza sin reformar la sociedad es imposible, dice Cohn Bendit, de la misma manera que reformar la sociedad sin reformar la enseñanza, sería una utopía» (12).

El Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU, correspondiente al mes de octubre pasado, contiene un artículo de Salustiano del Campo sobre la democratización de la enseñanza superior en España.

«Este artículo persigue —nos dice el autor— dentro de los límites impuestos por las disponibilidades de medios para su desarrollo y de espacio, dos fines: presentar el resultado de una investigación, cuyo propósito es un mejor conocimiento de la realidad, y también servir para un planteamiento más racional de un problema muy importante para España.»

«Sucesivamente, pues, abordaré los siguientes aspectos: a) fuentes estadísticas para el conocimiento del problema; b) origen social de los alumnos de enseñanza superior; c) relación entre renta provincial y residencia de los padres de los alumnos, y d) concentración o minifundio de las actividades universitarias.»

Después de la presentación en trece cuadros de los datos y cálculos estadísticos llevados a cabo para este trabajo y de su adecuado comentario, el profesor Del Campo deduce esta conclusión final:

«No obstante la escasez y baja calidad de los datos con que contamos, hemos podido apreciar que el cuerpo estudiantil español proviene de un sector limitado de la estructura de clases del país y también que puede observarse una alta correlación ecológica entre renta *per capita* provincial y proporción de alumnos de enseñanza superior. No cabe, sin embargo, ahondar demasiado en algunos aspectos del análisis, debido a la carencia de datos clave y también a la poca comparabilidad de buena parte de las series cronológicas.

Así y todo, cabe establecer la capital conclusión de que en el dintel mismo de la explosión educativa española puede ya extenderse un certificado de defunción a nombre de la que algunos todavía llaman sentimentalmente «nuestra vieja Universidad», la de los pocos que se conocían, la de los destinados a dirigir una sociedad no igualitaria. En realidad, ese tipo de Universidad formaba parte de un sistema total, cuyo fin no era única ni principalmente la enseñanza. De hecho, la Universidad certificaba la idoneidad para ocupar puestos, reforzaba la estratificación social porque daba sus títulos a miembros de grupos muy concretos y —¿por qué no decirlo?— proveía también de una válvula de seguridad al sistema social, ya que promocionaba a los individuos de gran valía que, fuera del sistema, hubieran representado un serio peligro para el *status quo*.

Es verdad que un estudio completo de los problemas que plantea la democratización de la educación superior en España debe abarcar muchos otros as-

(11) AGUSTIN ESCOLANO: «El problema de la escuela media elemental obligatoria y sus implicaciones organizativas», en *Educadores*. Madrid, enero-febrero 1969.

(12) DEMETRIO GONZALEZ CORDERO, Sch. P.: «Implicaciones en la crisis de la Universidad francesa», en *Revista Calasancia*. Madrid, octubre-diciembre 1968.

pectos, que este modesto trabajo no ha podido considerar. A pesar de ello, la envergadura del tema y su carácter decisivo para el porvenir de la vida nacional nos incitan a pedir la ejecución de serios estudios científicos que aborden la cuestión de las disponibilidades previsibles de medios económicos y su futura utilización, a fin de proporcionar la mejor educación posible a todo español, según su capacidad y méritos, sin discriminación provincial, por origen social, o de cualquier otro tipo. Debe haber, piensa uno, algún medio de probar convincentemente que se puede proporcionar una educación superior de alta calidad e igual en todas partes, dispersando los centros de enseñanza superior, o que un sistema democrático de becas no puede cumplir mejor, dados nuestros limitados recursos económicos, la función de promocionar a los españoles dotados intelectualmente y deseosos de desarrollar su capacidad, sea cual sea su origen provincial o socioeconómico.» (13).

El padre jesuita Miguel Bertrán Quera publica una nota en el último número llegado a nuestra redacción de la *Revista Española de Pedagogía* sobre la enseñanza superior en Estados Unidos.

(13) SALUSTIANO DEL CAMPO: «Para la democratización de la enseñanza superior en España», en *Boletín* (Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU). Madrid, octubre 1968.

Son seis los puntos tratados por el autor:

- 1.º Sistema o estructura educacional.
- 2.º Planificación educacional.
- 3.º Financiación de la educación (instituciones privadas e instituciones públicas u oficiales).
- 4.º Escuelas de enseñanza superior («Colleges», universidades e institutos técnicos).
- 5.º Personal docente y discente.
- 6.º Previsiones y orientaciones futuras.

El primer capítulo sobre el sistema o estructura educacional norteamericano se divide, a su vez, en varios apartados que estudian los objetivos de la educación en USA; la relación entre el Gobierno federal y los estados en materia docente, y las funciones de cada Estado en materia de educación.

Sobre la planificación de la educación en los Estados Unidos, los aspectos tratados son: su organización práctica, los servicios encargados de planificar, los estudios previos y elaboración de los planes, la aprobación y realización de los planes y la evaluación de los resultados (14).

Consuelo DE LA GANDARA

(14) MIGUEL BERTRAN QUERA, S. J.: «La enseñanza superior en los Estados Unidos», en *Revista Española de Pedagogía*. Madrid, abril-junio 1968.

5.3 Actualidad educativa

1. España

LA REFORMA EDUCATIVA ESPAÑOLA EN «TRIBUNA TV»

«Educación y Ciencia tiene que pasar de un Departamento burocrático a un Departamento gerencial», ha afirmado en «Tribuna TV» el ministro don José Luis Villar Palasí. Lo más importante de sus declaraciones, relativas a la reforma general de la enseñanza y sus conexiones con el II Plan de Desarrollo, queda resumido de la forma siguiente:

La sociedad ha empezado a darse cuenta, al fin, de que el mejor patrimonio que puede dejarse a las generaciones futuras es el de una cultura a la vez científica y humanista.

Este problema cuantitativo ha subrayado claramente dos puntos fundamentales:

1.º Que la estructura del mismo Ministerio tiene que sufrir una profunda transformación, porque tiene que pasar de un Departamento burocrático a un Departamento gerencial.

2.º El peso de los números y de la cantidad pone de relieve los defectos de calidad del sistema educativo, que aparecen ahora con toda su crudeza.

Esta estructura deficiente podría de un modo sintético expresarla en un doble aspecto, vertical y horizontal. En el aspecto vertical, la enseñanza hay que concebirla como un proceso continuo educativo en la vida de cada hombre, pero tal como hoy está planteada la legislación sobre la misma, muestra una configuración absolutamente discontinua.

Por de pronto, la enseñanza primaria, la media, la universitaria y la profesional son objeto de diferentes leyes de fechas distintas, con mentalidades divergentes, dando así la impresión de que

cada norma ha pretendido resolver su problema conforme este problema parcial ha hecho su aparición. Esta pérdida de continuidad y de concepción unitaria del sistema educativo es, sin duda, la causa de numerosas distorsiones: la excesiva mortalidad estudiantil, por llamarlo así, gráficamente, a lo largo de la enseñanza media, la crisis del llamado curso preuniversitario y la prueba de madurez, a cuya supresión me parece que nadie va a objetar.

Con todo, no se trata de sustituir unos planes de estudio por otros, sino de hacer que el sistema educativo tenga su propio proceso de autocorrección, expansión y perfeccionamiento.

En el Plan de Desarrollo se contienen objetivos importantes para el próximo cuatrienio y se preconiza, además, una reforma del sistema educativo, que está siendo ya objeto por parte del Ministerio de un estudio profundo que permita elaborar una ley General de la Educación. La enseñanza tiene que concebirse de un modo coordinado y conjunto, de tal modo que la formación profesional no cierre las puertas a la Enseñanza Media y Superior, ni sea concebible como un túnel tan negro en el que no haya otra salida que la profesión especializada que se enseña.

Esta situación pugna con cualquier sentido de justicia, en una sociedad dinámica en la que es previsible el cambio de profesiones. Algo totalmente insólito o imprevisible hace cincuenta años. Hay que salvar el abismo que hoy separa la formación profesional y la Enseñanza Media y Superior, técnica y universitaria, y no basta para ello un complicado sistema de convalidaciones.

Entiendo que la trama íntima del Plan, su propia filosofía, favorece, en la medida de lo posible y en lo

exigible al Estado, la iniciación de esta nueva marcha que nos proponemos.

En estos términos quisiera hacer la conclusión como una especie de convocatoria: la de trazar los cauces de un sistema educativo que, por su flexibilidad, su polivalencia y su universalidad, permitan a la juventud futura, sin ningún tipo de coacción, superar la formación humana de las generaciones que les hemos precedido y ésta es la gran tarea de todos.

REUNIONES TÉCNICAS SOBRE ENSEÑANZA

Durante los días 3, 4 y 5 se han celebrado en el seno del Ministerio de Educación y Ciencia una serie de reuniones técnicas con el objeto de estudiar la posibilidad del establecimiento de un ciclo de educación general básica, de carácter obligatorio y gratuito, así como la reforma del Bachillerato Superior. Este ciclo de educación general básica comprendería ocho grados, de los seis a los catorce años, coincidente con el período de enseñanza obligatoria legalmente establecido en nuestro país, y abarcando dos etapas, de seis a once y de once a catorce años, viniendo a corresponder esta última al Bachillerato Elemental actual, etapa a la que seguirá el Bachillerato Superior.

Se ha estudiado también la posibilidad de una reordenación de la formación profesional que parta siempre de una formación cultural común, para estrechar así más la coordinación con el sistema educativo y con toda la flexibilidad requerida para amoldarse a las necesidades del mundo laboral.

Asistió a estas reuniones un gran número de especialistas representantes de la Universidad,

de Enseñanza Media, de Enseñanza Profesional y Técnica de Nivel Medio, de Enseñanza Primaria, de distintos estamentos nacionales y de algunos importantes organismos internacionales.

Por la Unesco estaba presente el subdirector de la División de Planificación, señor Bousquet; por la CEE, el señor Bertgen, jefe de la División de Enseñanza General y Técnica; por la OECD, el señor Hecquet, de la División de Asuntos Científicos y Educativos; por la OIT, el señor De Carvalho, y por la FAO, don Anacleto Apodaca García.

Representaban en la reunión a las Facultades españolas los señores García Hoz, Yela Granizo y la señorita Galino, catedráticos de Pedagogía, Psicología e Historia Pedagógica de la Universidad de Madrid, respectivamente; el señor Marín Ibáñez, catedrático de Pedagogía de Valencia, y el señor Fernández Huerta, catedrático de Didáctica de la Universidad barcelonesa.

Los trabajos se han desarrollado agrupando los temas en tres ponencias, que han tratado, respectivamente, del ciclo de educación general básica, del bachillerato superior y su conexión con la Universidad y, por último, de la formación profesional en todos sus aspectos. Las recomendaciones y sugerencias de estas ponencias han sido sometidas a la reunión plenaria, en la que se ha desarrollado un amplio debate sobre las mismas. Dichas recomendaciones constituyen un conjunto de ideas concretas sobre los temas tratados en la reunión con el fin de asesorar al Ministerio de Educación y Ciencia y que se incorporarán al documento que habrá de ser sometido a la opinión pública y a los poderes ejecutivo y legislativo.

Entre las cuestiones abordadas en las ponencias figuran las edades de enseñanza, los problemas de la formación del profesorado, los métodos pedagógicos, la orientación escolar, la evaluación del rendimiento de la educación, no limitada al alumno, sino incluyendo asimismo las instituciones educativas y, en general, cuantos problemas plantea una reforma del alcance de la propuesta, que habrá de colocar el sistema educativo español al nivel de los países más avanzados.

HA MUERTO DON RAMON MENEDEZ PIDAL

Ha muerto don Ramón Menéndez Pidal. Las páginas de la REVISTA DE EDUCACION recogen como urgente expresión de pesar, las palabras dolidas, llenas de fervor por el gran maestro, del ministro de Educación y Ciencia y de quien le ha sucedido en la di-

rección de la Real Academia Española:

JOSE LUIS VILLAR PALASI.—«En estos instantes tristes en que se extingue una existencia tan dilatada y fecunda, no sólo en las áreas intelectuales, sino en toda España, se produce una congoja entrañable. La egregia figura de don Ramón ofrece, antes que nada, un imaculado ejemplo de laboriosidad y trabajo.

Desde los albores de su juventud hasta las postrimerías de su ancianidad, nuestro venerable investigador histórico consagró su vida, sin descanso, al trabajo. Una extensa bibliografía de quinientos títulos resume esta dedicación ejemplar y emocionante. Bien puede decirse que no existe una sola parcela de nuestra plural geografía que no haya sido objeto del amoroso quehacer de Menéndez Pidal. España tiene en la obra que él nos deja, algo sustantivo e inolvidable: su ser mismo.

Las aulas españolas están hoy mudas en señal de duelo. No es una norma fría de protocolo, es el resumen del dolor con que España asiste a la desaparición del patriarca de nuestras letras.»

DAMASO ALONSO.—«Era la máxima figura intelectual de España; él es toda una época en la Filología española, sobre todo, por sus estudios de lingüística e investigación literaria medieval.

Tiene una escuela con más de cinco generaciones de discípulos directos e indirectos: son centenares de investigadores los que se someten a su escuela. En España, en concreto, hay un plantel de jóvenes que dan a la Filología un carácter floreciente.

Y en el mundo hay una serie de investigadores, particularmente en los Estados Unidos y Sudamérica, que proceden de esta escuela. Algunos de ellos, como Américo Castro, Amado Alonso, Navarro Tomás, han expuesto detenidamente la técnica del maestro.»

DAMASO ALONSO: TRADICION Y FUTURO PARA LA REAL ACADEMIA

«Deseo servir muy de corazón a la Academia y a su tradición, pero sin ponerme de espaldas al espíritu de los tiempos, en lo que traiga de aceptable y positivo», ha dicho Dámaso Alonso en su discurso de toma de posesión de director de la Real Academia Española. El profesor Alonso, figura mundialmente conocida en el campo de la Filología y de la crítica literaria, sucede en el cargo al gran don Ramón Menéndez Pidal, recientemente fallecido a los noventa y nueve años.

El nuevo director afirmó que debe actuarse conjugando tradición y renovación. Afirmó

su fe en la futura acción de la Academia y en su destino, que resulta glorioso, por ir adscrito a la defensa y al porvenir de nuestro rico idioma. Señaló que si en otros tiempos cada sillón era (porque la época no exigía otra cosa) una especie de hornacina para cada numerario, ahora el sesgo de la vida y las crecientes responsabilidades del individuo y de la sociedad requerirán entender la condición de académico como una carga, como un «puesto de trabajo». Prometió «servir a los ideales que alientan en esta Casa», y advirtió que por ser inexperto en lides de dirección necesitaba la colaboración de cuantos tan cariñosamente le habían nombrado para un puesto en el que no había pensado nunca. Prometió, con acento a la vez solemne y sencillo, poner el máximo empeño en interpretar siempre el sentir unánime, o muy predominante, de la corporación, para mejor servirla y respetarla, y terminó reiterando: «Gracias de todo corazón, porque nunca soñé llegar a merecer tan alto honor.»

NUEVO RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

El ministro de Educación y Ciencia dio posesión del cargo de rector de la Universidad al doctor don Felipe Lucena Conde, hasta ahora decano de la Facultad de Ciencias, y que sustituye a don Alfonso Balcells Gorina, por traslado de éste a la Universidad de Barcelona.

En la vieja sala de grados se celebró la ceremonia de jura y traspaso de poderes. Seguidamente, en el paraninfo tuvo lugar un acto en el que intervinieron los rectores saliente y entrante y el ministro, señor Villar Palasi.

El profesor Balcells, en sus palabras de despedida, dijo que la Universidad, sin el apoyo de la sociedad, no podrá nunca salir de su actual situación. Se felicitó de que esta conciencia pública haya empezado a tener cuerpo en Salamanca, lo que puede ser firme garantía de un feliz futuro.

El nuevo rector abordó el tema de la Universidad que él desearía regir en Salamanca. Para ello será necesario—dijo—que modifique su estructura actual, derivada del peso de su historia, por lo que ruega al ministro que le autorice para enviarle un proyecto de reconocimiento y regulación de la autonomía de la Universidad de Salamanca, e incluso que se le dé carácter de Universidad-piloto, dentro de la imprescindible y proyectada transformación descentralizadora de la Universidad española. Una autonomía—añadió—que no busca privilegios personales, sino poder elaborar su futuro con plena responsabilidad. Explicó documentalmente el alcance que puede tener ese proyecto a través de

la creación de estatutos, departamentos, provisión libre de cátedras, y, finalmente, considera los medios financieros que permitirían el alcance de aquel objetivo.

Finalmente, el ministro clausuró el acto con un discurso en el que, entre otras cosas, anunció la próxima creación de la Sección de Exactas en la Facultad de Ciencias de Salamanca, y el estudio de otras enseñanzas ya pedidas por el anterior rector. Más adelante, el señor Villar Palasí dijo: «Yo estimo que una sociedad como la nuestra en estos momentos, tiene que tener conciencia plena de que una enseñanza, una buena enseñanza, es necesariamente una inversión cara.

Estamos ante una batalla en la que yo acepto la totalidad de la responsabilidad. Cuando una institución necesaria como es la Universidad, llega a un punto de malestar, y a un punto de penuria que hace peligrar su existencia, entonces las cosas tienen remedio. Y justamente creo que hemos llegado a esa cumbre de penuria y de falta de medios, para esperar sin excesiva temeridad el pronto remedio de esta situación.»

Finalmente, dijo que en el triángulo que forman sociedad, estudiantes y profesorado, si alguien debe tener un peso específico, es justamente la sociedad.

CONCLUSIONES DE LA II JUNTA GENERAL DEL SINDICATO DE LA ENSEÑANZA

Se ha celebrado en Madrid la II Junta General del Sindicato de la Enseñanza, en la que han funcionado cinco comisiones, de las que por su interés pedagógico se reproducen las conclusiones de las tres últimas:

En el seno de la Comisión tercera, que estudió el tema genérico «Problemas de los centros», se adoptaron los siguientes acuerdos principales:

a) Inclusión de los centros de enseñanza en el régimen de exenciones fiscales, en razón de sus peculiaridades.

b) Redacción de un proyecto de fomento de Escuelas Económicas, para cuyo mantenimiento se contará con la subvención del Estado y cuya tarifa de precios sea autorizada oficialmente.

c) La construcción de centros estatales debe realizarse preferentemente en localidades y zonas en las que no existan centros privados semejantes, en tanto no se concedan las subvenciones o ayudas necesarias a la enseñanza no estatal.

Esa comisión cuarta estudió «las bases para la reforma y ordenación universitaria», fruto del informe-encuesta elaborado por el Sindicato de la Enseñanza.

En la sesión plenaria estuvo presente el director general de Enseñanza Superior, don Federico Rodríguez, quien manifestó que las directrices postuladas por el Sindicato coinciden sustancialmente con el parecer de la Administración. Se refirió también a la implantación de tres estadios o grados de la enseñanza superior, es decir, la creación de un tercero distinto al de licenciatura o doctorado.

Bajo el tema general de «Problemas pedagógicos y profesionales», la Comisión quinta aprobó una serie de conclusiones entre las que sobresalieron:

a) El Gobierno español debe prestar una atención creciente al acercamiento de nuestro sistema educativo al de otros pueblos y de manera particular al de otros países de Europa e Hispanoamérica. España debe participar, por tanto, en toda la negociación sobre reconocimiento y convalidación de títulos y estudios de los diversos niveles de la enseñanza.

b) Sería deseable que en los acuerdos de colaboración cultural entre España y Guinea Ecuatorial se admitiera la creación de una Universidad libre en el nuevo país, como expresión de una sincera colaboración técnica y que contaría con el máximo apoyo por parte del Estado español.

c) El tema del bilingüismo debe ser enfocado exclusivamente en su vertiente pedagógica. De este modo se deberá lograr que los niños que tienen una lengua materna española distinta del castellano puedan aprender a expresarse correctamente de palabra y por escrito en ambas lenguas.

Al término de la sesión plenaria, al no existir acuerdo referente a la conclusión sobre el establecimiento del bilingüismo en la enseñanza primaria, se sometió a votación, siendo derrotada la moción por 75 votos contra 43 a favor.

ULTIMAS CIFRAS SOBRE ALUMNADO UNIVERSITARIO

A los grupos directores de empresas y sociedades, cuadros superiores y profesionales de la población masculina económicamente activa, pertenecen el 32,6 por 100 de los estudiantes universitarios, y de escuelas técnicas superiores, en tanto que el de los capataces, obreros y especializados, semicualificados y especializados, que abarca el 22,81 por 100 de la población masculina económicamente activa, solamente corresponde el 4,69 por 100 de los estudiantes universitarios, afirma don Salustiano del Campo en un estudio titulado «Para la democratización de la enseñanza superior en España», que publica el «Boletín del Centro de

Documentación» de la Comisaría para el SEU.

Los estudiantes españoles de enseñanza superior proceden, en su mayoría, de las clases medias. Esto es verdad—añade el informe—, pero ha de considerarse en el contexto de nuestra estructura social, que comprende un 1 por 100 de clase alta, un 38,8 de media y un 62,2 por 100 de baja. La discriminación se origina en la enseñanza primaria y se consolida ya en nuestra enseñanza media. No puede interpretarse de otra manera el hecho de que los hijos de empresarios industriales, que en primer curso de bachillerato representan el 7,58 por 100 del total en preuniversitario, han pasado a ser el 16,78 por 100, y los hijos de profesionales en el mismo período pasan de ser el 8,18 a ser el 21,98 por 100, en tanto que los hijos de capataces, obreros cualificados, semicualificados y especializados disminuyen en proporción del 23,69 al 8,58 por 100.

El 21 por 100 de la población española, que habita en las provincias más pobres, cuenta nada más que con el 12 por 100 del total de centros, en tanto que el 39 por 100 de españoles, que habitan en las provincias ricas, disponen del 57 por 100 de los centros no oficiales y del 44 por 100 de los oficiales.

XIII REUNION NACIONAL DE PSICOLOGIA

La Reunión Científica General de la Sociedad Española de Psicología, que se viene celebrando anualmente, combinada con la reunión anual de directores de los institutos españoles de Psicología Aplicada y Psicotecnia, tendrá lugar en Valencia, los días 24, 25 y 26 de abril de 1969.

La preparación local de esta XIII Reunión Nacional ha sido confiada a la doctora Pertejo de Alcami, miembro de la Junta Directiva de la Sociedad Española de Psicología. Estará asistida por un Comité Local de Organización.

Los trabajos se orientarán especialmente hacia la Psicometría (barena de tests, principalmente) y hacia la Psicología clínica. Para estas materias se organizarán «Paneles de discusión» y «Mesas redondas». En estas sesiones tomará parte activa el doctor Kretschmer (de la Universidad de Tübingen), que habla correctamente español.

Habrán también sesiones dedicadas a comunicaciones libres sobre Psicología pedagógica (aplicada a la educación en general y a las actividades escolares en particular), y sobre Psicología aplicada a la industria y el comercio.

Para más información: doctora J. Pertejo, calle Játiva, 15, Valencia, o bien Secretaría General de la Sociedad Española de Psico-

logía, Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia, Ciudad Universitaria, Madrid-3.

NUEVO PLAN DE EDUCACION FISICA UNIVERSITARIA

En el presente curso ha quedado establecido un nuevo plan de educación física y deportiva para los estudiantes de enseñanza superior, con el que se pretende estimular y elevar los niveles de la práctica deportiva.

El plan, elaborado por el Servicio de Deportes de la Delegación Nacional del SEU, se basa en las experiencias adquiridas durante los últimos años y en las conclusiones más recientes de la Comisión Internacional de Estudios de la FISU (Federación Internacional del Deporte Universitario). Pretende ser la culminación del proceso formativo cursado en anteriores grados de enseñanza.

Práctica.—La práctica deportiva en la Universidad podrá ser ejercitada por los alumnos en los tres primeros cursos de escolaridad, a través de un programa estructurado, de forma que pueda satisfacer las necesidades educativas, físicas y sociales sobre una base individual de acuerdo con el propio interés, aptitud y habilidad de cada estudiante.

El programa comprende la realización de actividades competitivo-recreativas de elección o la realización de un programa básico de educación física.

Para la realización de las actividades competitivo-recreativas de elección, cada establecimiento de Enseñanza Superior, Escuela Técnica de Grado Medio o centro asimilado podrá constituir un club deportivo con la misión de promover las actividades de los alumnos en el ámbito interno del mismo. El asesoramiento y la responsabilidad técnica del club estará a cargo del personal docente de educación física y deportiva del establecimiento y cada club regulará su funcionamiento con arreglo a sus propios estatutos.

Centros.—En aquellos lugares donde existan más de tres establecimientos de enseñanza, podrá constituirse un centro deportivo universitario, encargado de coordinar las actividades de los clubs.

Respecto al «programa básico de educación física», se establecen tres niveles: de fundamentos, de eficiencia y de habilidad deportiva, correspondientes, respectivamente, a cada uno de los tres cursos en materia de educación física.

Categorías.—Dentro de cada nivel o curso se establecen cuatro categorías: apto, bronce, plata y oro, variando la categoría en razón a la dificultad de las marcas es-

tablecidas para cada tipo de prueba. Asimismo, se otorgará un diploma a los alumnos que superen las cinco pruebas en el mínimo fijado para cada categoría.

Por otra parte, el emblema universitario de aptitud física tendrá validez nacional, siendo equivalente al de aptitud deportiva, convocada por las Juntas Provinciales de Educación Física.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES

A 48.026.629,90 pesetas asciende exactamente la cifra destinada por el Ministerio de Educación y Ciencia a diferentes obras recientemente adjudicadas y dependientes de su jurisdicción. Estas obras se refieren a mejoras y obras adicionales del Conservatorio de Música de Madrid (10.207.038); obras de construcción del Colegio Nacional de la ciudad satélite de San Ildefonso, en el Ayuntamiento barcelonés de Cornellá (10.752.789,95); obras de construcción de seis unidades escolares en Villatuja, en el Ayuntamiento de Lalín, en Pontevedra (3.504.039,27); construcción del Colegio Nacional en Horcajo de Santiago, en Cuenca (9.964.616,52); mejoras en la Escuela Normal de Bilbao (1.169.065,44), y construcción de la Escuela Normal «Nuestra Señora de Aránzazu», en San Sebastián (12.428.280,33).

UNIVERSIDAD NOCTURNA EN BARCELONA

La noticia ya es oficial. La Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona va a organizar clases nocturnas para alumnos que no puedan asistir a ellas durante el día. Al beneficio pueden acogerse alumnos oficiales ya matriculados y cuantos realizan sus estudios por matrícula libre.

En principio, la enseñanza nocturna se establece para todos los cursos de la carrera si el número de alumnos matriculados lo justifica.

La medida ha caído muy bien en todos los medios barceloneses, especialmente entre la población laboral que compagina el trabajo con el estudio. Un plantel de catedráticos y profesores tendrá a su cargo esta sección de la Universidad nocturna, que piensa extenderse a otras Facultades y Escuelas técnicas.

Al aprovechar al máximo, con las clases nocturnas, las actuales instalaciones docentes, puede duplicarse el número de alumnos, y sería muy de desear que esta decisión tomada en Barcelona se extendiera a las demás Universidades españolas.

SOCIEDAD Y REFORMA EDUCATIVA

«No es posible hacer una reforma universitaria a fondo si a la vez no se reforma el sistema educacional en su conjunto», afirmó el director general de Enseñanza Media y Profesional en la inauguración del curso colegial 1968-69 en el Colegio Mayor Universitario Barberán del Ministerio del Aire. El señor Asís Garrote disertó sobre «La sociedad en el sistema educativo». Aludió a los objetivos que debe pretender cualquier reforma educativa: conseguir un mayor rendimiento general del sistema, adecuar los resultados a la realidad y superar las estructuras desfasadas.

No hay que quedarse en la estricta reforma universitaria, sino enfrentarse con todo el sistema educativo, del que, desde luego, la Universidad es la pieza más alta y rectora. Sólo así puede aspirarse a que el hombre encuentre el desarrollo de su personalidad y, en definitiva, su perfección y la perfección—siempre relativa—de la sociedad.

Las estructuras de la Universidad están despegadas de la realidad, porque el sistema educativo actual—nacido con Claudio Moyano—es demasiado rígido y no obedece a las demandas del conjunto social.

CONVOCATORIA EN FEBRERO PARA PREU

Por orden de 25-11-68, que inserta el «BOE», el ministro de Educación y Ciencia autoriza a la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación para convocar pruebas de madurez del curso preuniversitario.

Es condición indispensable para inscribirse que al alumno le quede pendiente una sola de las dos pruebas, la común o la específica.

Asimismo en la misma orden ministerial se autoriza a la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional para convocar pruebas de grado elemental y de grado superior para el mes de febrero. A esta convocatoria podrán presentarse únicamente los alumnos que tengan pendiente de aprobar uno sólo de los tres grupos de que constan estas pruebas.

RADIO ESCOLAR

Radio Nacional de España, en colaboración con la Dirección General de Enseñanza Primaria, convoca el I Torneo Nacional Radio Escolar, destinado a premiar la mejor labor de las escuelas o centros escolares de dicho nivel, en orden a coros o cuadros escénicos escolares.

Las escuelas o colegios que lo deseen deben inscribirse en las Inspecciones de Enseñanza Primaria, en el seno de las cuales se constituirá una comisión encargada de seleccionar el coro y el cuadro escénico que debe representar a la provincia.

Se establecen tres premios de 50.000, 25.000 y 15.000 pesetas, respectivamente, en cada una de las dos modalidades motivo del torneo, comenzándose a transmitir los programas en el pasado enero, programas que finalizarán en julio con un gran festival fin de curso, a celebrar en Madrid.

EL SISTEMA DE OPOSICION AL MAGISTERIO PRIMARIO

Se va a modificar sustancialmente el sistema de oposiciones en el Magisterio Nacional. El nuevo sistema, que entrará en vigor durante el próximo curso, constará de un examen teórico y otro práctico. En el primero se pretende seleccionar a los maestros mejor preparados teóricamente, los cuales completarán después su práctica—segundo examen—mediante la realización de cursillos en las escuelas normales.

Por otra parte, se ha informado que el nuevo plan de estudios para la carrera de Magisterio, que actualmente está siendo elaborado por una comisión de expertos, posiblemente sea iniciado a partir del próximo curso académico. Al mismo tiempo, y dadas las necesidades actuales de aptitudes, el Ministerio de Educación y Ciencia convocará en un plazo próximo—probablemente, a comienzos de 1969—oposiciones para maestros, con el fin de cubrir 5.000 plazas en distintas provincias españolas.

CUATRO NUEVOS INSTITUTOS PARA MADRID

El arzobispo de la archidiócesis de Madrid, don Casimiro Morcillo, ha bendecido los cuatro Institutos Filiales de Enseñanza Media, que bajo los auspicios de las Hermandades del Trabajo fueron construidos en la colonia del Patriarca Eijo Garay y en la de la Virgen de las Gracias.

Los nuevos institutos venían funcionando desde hace cuatro años en locales provisionales; alojarán en sus dos secciones, masculina y femenina, 1.600 puestos de enseñanza media elemental, 240 de bachillerato superior en estudios nocturnos, 180 de bachillerato técnico superior administrativo, 90 de bachillerato técnico superior industrial y 480 de oficialía industrial.

Más de 150 profesores se ocuparán de las enseñanzas, y cuen-

tan con modernos edificios, de una gran funcionalidad y dotados con el más moderno material pedagógico.

Cabe destacar los cuatro laboratorios, nueve talleres, cincuenta aulas, dos salones de actos y dos capillas. Amplios patios y zonas de recreo circundan la abierta construcción objeto de inauguración.

Para las secciones masculinas son filiales del Instituto Ramiro de Maeztu y para la femenina del Lope de Vega. Han sido financiados por las Hermandades del Trabajo, que consiguieron las ayudas establecidas a este tipo de centros docentes.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACION EN GALICIA

Los problemas de la educación en la región gallega han sido examinados en el curso de una reunión celebrada en el salón de actos del Gobierno Civil, que estuvo presidida por el director general de Enseñanza Primaria, don Eugenio López y López, a quien acompañaba el director general de Enseñanza de Guinea Ecuatorial, don Bonifacio Biyang Andeme.

Asistieron también a la reunión el gobernador civil de Orense, los delegados del Ministerio de Educación y Ciencia en las cuatro provincias gallegas, inspectores de Enseñanza Primaria de la región y numerosos alcaldes de diversas localidades de Galicia.

En la reunión se examinó la situación actual, que permitirá poner en marcha en el primer trimestre de este año un mínimo de 150 escuelas-comarcas y varias escuelas-hogar, lo que permitirá mejorar enormemente la educación y extenderla a toda la población.

Se examinaron también los problemas que plantean los medios audiovisuales—recientemente entregó el Ministerio 170 televisores a otras tantas escuelas de Galicia, y en el pasado mes de diciembre fueron entregados otros tantos—, ya que se trata de lograr que las escuelas actúen como centros culturales para toda la población y fomenten al máximo, fuera de las horas de clase, la educación permanente.

El jefe de la Sección de Construcciones Escolares del Ministerio de Educación y Ciencia, presente también en la reunión, dio lectura a la relación de construcciones escolares últimamente autorizadas en Galicia, que son 179 unidades en Orense, 235 en La Coruña y 60 en Lugo. Por lo que a Pontevedra respecta, están en construcción en estos momentos 16 concentraciones escolares.

En la reunión se puso también de manifiesto que el gran problema de las escuelas de Galicia estriba en la dispersión de pueblos y tierras, lo que hace necesaria la concentración escolar. También se señaló la multitud de problemas que las concentraciones ya existentes plantean a los municipios, en lo referente a conservación de las mismas y limpieza, cargas que son muchos los ayuntamientos que no pueden soportar.

Finalmente, se dio cuenta del ofrecimiento de la Fundación «Barrie de la Maza», que ha prometido su ayuda al Ministerio en el ámbito cultural de la región gallega.

EL NUEVO PLAN DE EDUCACION BASICA

«El ministro de Educación quisiera, de ser posible, que toda la educación básica estuviera terminada y al alcance de todos los españoles en un par de años», ha manifestado el director general de Enseñanza Primaria en una rueda de prensa al término de la reunión reseñada en la nota precedente.

«En la reunión de hoy hemos perfilado prácticamente las comarcas que en estos momentos están ya totalmente estudiadas y en marcha. Confo en que para el mes de febrero, aproximadamente, podamos sacar a subasta las obras, ya que algunos de los proyectos están muy adelantados.

Lo que en realidad perseguimos—señaló también—es crear unas zonas de influencia cultural, en las que no se cumpla tan sólo con proporcionar la educación general básica a todos los muchachos—que no se puede hacer por el sistema de la escuela unitaria o mixta— sino que permita la utilización total del centro, desde lo deportivo hasta lo cultural, ya que, fuera de las horas de clase, se pretende que funcione también, como bibliotecas públicas, salas de actividades, donde el cine, la radio y la televisión constituyan un instrumento de educación permanente, con lo que, además de sacar a la escuela el máximo rendimiento, se proporciona un instrumento de cultura importantísimo, por el número de maestros y por la calidad e instrumentos pedagógicos que se ponen a disposición de los mismos.

Por otra parte, la propia escuela se proyectará sobre la totalidad de la zona, es decir, incluso en los municipios, parroquias o lugares donde no existan maestros, se podrá realizar una serie de visitas constantes por los maestros de los núcleos cercanos, en colaboración con el resto de los miembros de la colectividad especializados, tales como médicos, ingenieros, farmacéuticos, etc., para

que la educación no pierda su actualización permanente que, en definitiva, es lo que hay que tratar por todos los medios.»

FORMACION DE PERSONAL INVESTIGADOR

El plan de formación de personal investigador será perfeccionado en lo sucesivo y será complementado con otras medidas de organización.

Entre las medidas organizativas previstas destaca el establecimiento de sectores prioritarios o preferentes de investigación, de acuerdo con las directrices marcadas por la Comisión Asesora de Investigación Científica y Técnica, con una precisión de puestos de trabajo para futuros profesionales de la investigación. Ello permitirá que no se desaprovechen los beneficios logrados con la formación de personal investigador, que por falta de puestos de trabajo pudieran salir al extranjero. Se proyecta asimismo establecer un adecuado control para su vigilancia para cumplir los requisitos de la convocatoria de becas para personal.

ENCUESTA ESTUDIANTIL SOBRE ELECCIONES PARA ELECCION DE REPRESENTANTES

La Oficina de Prensa de la Universidad de Santiago de Compostela ha hecho pública la siguiente nota sobre los resultados de la encuesta sobre elecciones para designar representantes de los estudiantes:

El Rectorado de la Universidad de Santiago, que, en su deseo de lograr una participación de los estudiantes en la confección del reglamento de representatividad, sometió a consulta de todos los alumnos oficiales una serie de cuestiones sobre la forma y procedimiento de elección, hace públicos los resultados de la encuesta una vez efectuado el escrutinio en que participaron los estudiantes elegidos por sorteo:

1. El número de participantes en cada Facultad fue el siguiente:

a) Facultad de Ciencias: 300 alumnos.

b) Facultad de Derecho: 153 alumnos.

c) Facultad de Filosofía y Letras: 255 alumnos.

d) Facultad de Medicina: 145 alumnos.

e) Facultad de Farmacia: 91 alumnos.

f) Facultad de Ciencias Económicas: 33 alumnos.

En esta Facultad, un grupo reducido de alumnos, que intentaron, así como en otras facultades,

hacer el boicot a la encuesta, rompieron un número de sobres que no se puede determinar.

El número total de votantes ha sido de 977 estudiantes, habiendo sido anuladas sólo 10 contestaciones por no reunir los requisitos exigidos.

2. Las respuestas que han obtenido amplia mayoría son las siguientes:

A la primera pregunta. «¿En qué órganos debe haber representación de los estudiantes?», 776 alumnos han contestado que «en nuevas comisiones asesoras de rector y decano, en que intervengan estudiantes, profesores numerarios y no numerarios».

A la segunda pregunta: «¿Quiénes deben ser los candidatos?», 392 alumnos han respondido que «los que se presenten previamente como tales». Contestaron 332 estudiantes que los candidatos debían ser «todos los alumnos oficiales».

A la tercera cuestión de «¿Quiénes deben presidir las elecciones?», 374 alumnos han contestado que «deben presidirlas profesores, y también alumnos, designados éstos por el sistema de elegir el primero y el último de la lista.»

A la cuarta pregunta, sobre «¿Qué debe hacerse si los candidatos no tienen los votos suficientes?», 855 estudiantes han contestado que «se proceda a una nueva votación entre los que hayan obtenido más votos hasta que se obtenga el número requerido».

A la quinta pregunta, sobre «¿Quién debe garantizar la autenticidad de las elecciones?», 453 alumnos han decidido que «el profesor que presida».

A la última pregunta sobre «¿Qué requisitos debe reunir el delegado de Facultades?», 602 alumnos han contestado que debe ser «delegado de curso».

LA POLITICA EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD ACTUAL

En la Universidad Pontificia de Salamanca ha pronunciado una conferencia sobre «La política educativa en la sociedad actual» don Carlos Iglesias Selgas, presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza.

Comenzó el señor Iglesias Selgas exponiendo las razones que están determinando cambios fundamentales en la política educativa de todos los pueblos, que son esencialmente la explosión escolar, provocada por el notable crecimiento de la demanda social de educación y la necesidad de que el sistema educativo se adapte a las exigencias de la moderna sociedad industrial.

Con referencia a España, analizó el II Plan de Desarrollo en relación con la enseñanza y con la investigación científica y técnica, y puso de relieve los elementos positivos que se contienen en él, así como los trabajos realizados por el Ministerio de Educación y Ciencia, recogidos en el llamado «Libro Blanco» sobre la educación española. Dijo después que si bien es cierto que las inversiones para enseñanza e investigación previstas por el II Plan superan a las del primero, y éste a las de los años anteriores, no es menos cierto que la atención que merecen estos sectores exige el mayor esfuerzo y que las inversiones inmateriales tengan carácter de créditos ampliables, tesis que los procuradores en Cortes del Sindicato han defendido en sus enmiendas.

«La sociedad actual—terminó el señor Iglesias Selgas— puede, por primera vez en la historia de la Humanidad, hacer el experimento de que los bienes de la cultura, que aun en los momentos cumbres del hombre fueron patrimonio de unos pocos, se extienda a toda la sociedad y éste tiene que ser el gran proyecto que hemos de cumplir.»

LA ENSEÑANZA Y LA CULTURA O LA PROMOCION DEL VASCUENCE

La Junta de la Asociación para el Fomento del Vascoence «Euskerazaleak», de Bilbao, ha visitado al director general de Enseñanza Primaria y le ha hecho entrega de un documento con destino al ministro de Educación y Ciencia, suscrito por unas 50.000 personas, las cuales se adhieren a las peticiones que hizo en noviembre de 1966 la Academia de la Lengua Vasca, en favor del idioma vasco, y que están pendientes de resolución.

En el documento se hacen una serie de peticiones al Gobierno enfocadas con el deseo de que se abran los caminos legales precisos para la conservación y la difusión del idioma vasco.

En atención a tales consideraciones, la Academia Vasca pedía que se adoptasen por el Ministerio de Educación y Ciencia, entre otras, las siguientes medidas:

- Implantación, a título experimental, de cursos de lectura y escritura en lengua vasca, en algunas de las escuelas nacionales de las provincias de Alava, Guipúzcoa, Navarra y Vizcaya.
- Creación por orden ministerial de escuelas primarias-piloto, dedicadas en régimen de experimentación a la enseñanza bilingüe, en castellano y en vasco.

- Creación, en las escuelas del Magisterio de Bilbao, San Sebastián, Vitoria y Pamplona, de cursos graduados de lengua, gramática y literatura vasca, con un grado elemental de aprendizaje de la lengua y otro superior de gramática y lectura de autores.
- Implantación, en determinados centros universitarios y escuelas superiores, de cursos de lengua vasca, de carácter voluntario.

«El Ministerio de Educación y Ciencia no tiene dudas en cuanto

al hecho cultural de la lengua vasca y su alcance universal, que como cultura tiene en sí», ha dicho el director general de Primera Enseñanza, don Eugenio López y López, a una representación de la Asociación para el Fomento del Vascoense.

«Pero —añadió el director general— hay que conciliar dos aspectos importantes: uno, en cuanto a la ley general de Enseñanza, y otro, en cuanto a la dinámica de la educación moderna.» En cuanto a estos dos aspectos, el director general manifestó que la masifica-

ción de la educación exige un límite, ya que no es posible pensar sólo en los superdotados, que lo alcanzan todo. Por eso los planes de estudio tratan a la enseñanza básica para los alumnos de seis a catorce años, y que pueda asimilar el alumno con capacidad media.

«Esto no quiere decir que se pierda el gran elemento cultural en las lenguas regionales; pero ésta es una cuestión a la que habrá que darle su cauce adecuado y que se atenga fundamentalmente a la enseñanza en el aspecto primordial de la cultura.»

2. Extranjero

EL PRESUPUESTO FRANCÉS DE LA EDUCACION NACIONAL

Los créditos presupuestarios consagrados a la Educación Nacional en Francia representan el 16,74 por 100 del presupuesto general de la nación. Interesan a 10.379.000 alumnos o estudiantes y a 674.343 docentes. Los gastos totales se elevan a 24,7 mil millones de francos, frente a 20 mil millones el pasado año y 6,5 mil millones en 1959.

Los créditos de equipo del Ministerio de Educación Nacional han aumentado en doce años el 462 por 100, pasando de 722 millones a 4.063 millones.

En la enseñanza de primer grado, el número de nuevas clases puestas en servicio del 15 de septiembre de 1967 al 15 de septiembre de 1968, es de 6.084, de las cuales 5.202 para los jardines de la infancia, a lo que hay que añadir 1.498 clases desmontables.

En cuanto al segundo grado, se han construido desde octubre de 1968 locales que representan 3.016.076 metros cuadrados, o sea el equivalente de 30.000 apartamentos de 4-5 piezas, en los que se podría alojar a la población de una ciudad como Limoges.

La enseñanza superior dispondrá de 606.303 metros cuadrados de locales de enseñanza, que deberán estar terminados a comienzos de curso.

Los restaurantes universitarios ofrecían 46.050 plazas en 1965. Habrá 76.620 en 1969.

En 1969 se dedicarán 84,1 millones para becas, frente a 19 mi-

llones el año precedente, o sea cinco veces más.

DIRECTRICES EDUCATIVAS DE ESPAÑA ANTE LA C. G. DE LA UNESCO

En la Comisión de Educación de la Conferencia General de la Unesco, don Ricardo Díez-Hochleitner, secretario general técnico del Ministerio de Educación y Ciencia de España, hizo una importante declaración de política general en la que se determina la posición del país frente a las actividades futuras de la Organización.

Según la representación española, los debates celebrados en esta Conferencia han puesto de relieve la confianza creciente de los Estados miembros en el director general y en la Secretaría de la Organización, pero también han señalado que el conjunto de la educación es indivisible y que ya hemos superado la época en que era necesario dar mayor importancia a la enseñanza primaria, a la secundaria, a la alfabetización, a la cantidad o a la calidad de la enseñanza.

Actualmente, España orienta las reformas hacia la democratización de la enseñanza, democratización que se expresa en los conceptos de la educación permanente como una instrucción que se da a lo largo de toda la vida del hombre.

El año 1970 será consagrado a la educación permanente y esa circunstancia debe significar un nuevo punto de partida en la democratización de la educación, con aspiraciones a lograr mejores resultados en la enseñanza. Es necesario realizar un trabajo de-

cidido «para crear instituciones de nuevo cuño, que quizá se parezcan muy poco a las actuales, si queremos dar cuerpo a la idea de la educación permanente».

Sólo así —de acuerdo con lo expresado por la Delegación de España— podremos intentar reformas de conjunto de la formación del profesorado, de los programas, de las aplicaciones de la tecnología a la enseñanza y obtener consecuencias importantes en la aportación de la enseñanza y la educación al desarrollo económico. Por lo demás, el programa de la Unesco puede impulsar al estudio de los problemas de la educación, el del acceso de la mujer a los distintos grados de la enseñanza y el impulso de la educación especial para los niños deficientes. Por otra parte, hay que pensar seriamente en la integración de las educaciones técnicas en el conjunto de los temas anunciados.

Pero desde ahora es absurdo conceder prioridad a un nivel o a otro de la enseñanza o a la educación de los adultos. No puede haber exclusividades; esas prioridades no pueden tener más que un carácter temporal, y según el caso de cada país, pues no pueden darse las mismas prioridades a 124 Estados miembros.

En definitiva, la Delegación española pide a la Conferencia General la formulación de pautas más claras para que la Unesco contribuya a la reforma de la educación a largo plazo y según los resultados de investigaciones bien establecidas. Tenemos que evitar caer todos los países en los mismos fracasos y en las mismas frustraciones.

LA CRISIS DE LA EDUCACION, GRAVE PROBLEMA DEL MUNDO CONTEMPORANEO

Ante las delegaciones de los 123 Estados miembros y los observadores de las diferentes instituciones internacionales de la familia de las Naciones Unidas y de las organizaciones no gubernamentales, el director general expuso las características del programa de la Unesco para el bienio 1969-70. Después de destacar los resultados obtenidos en especial en la esfera de la cooperación intelectual, de la acción ética y de la ayuda al desarrollo en numerosos programas sobre extensión de la enseñanza y de la formación de especialistas en las aplicaciones de la tecnología al fomento de los diferentes países, Maheu expuso los graves problemas del mundo contemporáneo.

La Unesco, en su labor ha de hacer frente a problemas, que ella no ha creado, pero a los cuales es necesario atender. «Entre éstos se encuentran la crisis de la ayuda al desarrollo, la crisis de los derechos del hombre, la crisis de la educación y la crisis de la juventud.» En cuanto a la crisis de la educación, el señor Maheu afirmó que «la educación actual ha de ser renovada de arriba abajo, en sus contenidos, en sus métodos y procedimientos. El mejoramiento de la educación es tan importante como la extensión de la enseñanza y el trazar planes razonables es tan importante como la existencia de los sistemas mismos de enseñanza. Ya no basta con dedicar a la educación mayores sumas, lo que tenemos que estudiar es cuál es la educación que más vale».

A este respecto se considera que la educación ha de ser concebida como un proceso permanente, como una manera de vivir y una dimensión de la vida. Bajo esa perspectiva debe estimularse el esfuerzo de coordinación y de investigación de los Estados miembros.

PROFESORADO PARA LA ESCUELA DEL FUTURO

El profesor Jean Thomas, inspector general de enseñanza en Francia, ha preparado un importante estudio sobre los problemas del profesorado en general, a la luz de los acontecimientos que conmueven el mundo universitario. «En ninguna época se ha escrito tanto sobre los problemas de la enseñanza, tema que hoy constituye la preocupación dominante en el profesorado, en los parlamentos, en las reuniones de los gobiernos. Del éxito o del fracaso de la enseñanza —escribe Thomas— depende el porvenir de la nación..., y si es reconfortante que

la opinión pública se apasione por tan bella causa, es necesario también admitir que la actual actitud crea ciertas confusiones.»

Para responder a las inquietudes de muchos Estados miembros, la Unesco ha editado este folleto, y en sus noventa páginas aparecen descritos los puntos esenciales de la actual situación de la escuela y de la Universidad: todo se pone en tela de juicio, los programas, los métodos y los exámenes, con el consiguiente tambaleo en la opinión de los padres, en el profesorado mismo que comienza a dudar de lo que enseña y de la utilidad de su trabajo. ¿Cuáles son las causas reales de esta situación?

El lector podrá observar cómo en la mayoría de los Estados miembros de la Unesco los efectivos de alumnos y estudiantes se han multiplicado por tres y por cuatro en todos los grados de la enseñanza. La educación se hallaba perfectamente equipada para formar los cuadros dirigentes y para afrontar las situaciones de la escuela de hace veinte años. «Hoy en día las estructuras sociales se hallan sacudidas, el empuje de la ciencia y de la técnica obligan a pensar en una sociedad nueva dotada de cuadros administrativos y profesionales capaces de mantener al país en un rango adecuado de progreso.»

De tales propósitos se derivan numerosas preguntas: ¿Puede la enseñanza actual impulsar la economía moderna? ¿Los conocimientos adquiridos en la Universidad bastan para impulsar al individuo a su propio perfeccionamiento y a adaptarse a las nuevas condiciones? Junto a ello los economistas y los hombres de Estado han adquirido la convicción de que los recursos naturales sólo se emplean con plenitud si se dispone de personal capacitado. La Universidad y la escuela son entonces la forma más segura de cualquier inversión, y al convertirse la enseñanza en la más costosa de las empresas nacionales, la autoridad y la opinión pública se inquietan por sus reales rendimientos.

Construir escuelas, ampliar el sistema educativo, reformar los programas son de por sí una tarea difícil, mas ahora tratamos de emplear los métodos activos y de establecer un diálogo entre el profesor y el alumno. Se exigen tales aptitudes y competencias al profesorado, que los países deberán prestar atención particular para que abracen esta carrera los jóvenes mejor dotados. Aun los países más prósperos chocan en sus afanes de mejora de la educación por la escasez de personal idóneo y los países europeos, Estados Unidos, Canadá y Japón, los más activos en las esferas de la ciencia y de la tecnología observan con pavor la crisis que les amenaza.

ALEMANIA OCCIDENTAL. LAS TAREAS DE LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR

Un catedrático de pedagogía alemán, el doctor Walter Twellmann, de la Escuela Superior de Pedagogía de Essen, ha aconsejado a los padres de los niños en edad escolar: «Primero, el juego; luego, las tareas escolares.» El consejo fue recomendado durante una reunión del Centro de Orientación Pedagógica para los padres en Essen, y reunido bajo el sugestivo tema: «Las tareas, ¿necesidad pedagógica o tormento de los padres?»

El tema ha sido planteado en todas las latitudes desde puntos de vista contrapuestos; pero desde hace cien años los juristas alemanes consideran las tareas escolares como un atentado contra la paz familiar y un robo al tiempo libre. Muchos pedagogos señalan que una buena escuela puede renunciar a las tareas, que no son más que una señal de pobreza de profesores.

Por lo pronto, nuestro catedrático de Essen, doctor Twellmann, considera que las tareas de los niños no debían durar más de media hora para los más pequeños y no más de dos horas y media para los mayorcitos. Respecto a la ayuda de los padres, el doctor Twellmann considera que los padres no deben realizar el trabajo de sus hijos, sino ayudarles a hacerlo; de esta manera puede lograrse una utilización óptima del tiempo. Muchos expertos consideran que un niño que ha satisfecho su inquietud por el juego puede sentarse con mayor tranquilidad. Es casi una necesidad previa, una gimnasia necesaria, anterior al trabajo propiamente dicho.

Sin embargo, en Alemania, y creo que el resto del mundo, no todos los padres están de acuerdo con la supresión de las tareas escolares. Es cierto que la mayoría de los padres alemanes se han pronunciado por la supresión de estas tareas, pero también lo es que un buen número de ellos lo consideran poco menos que una calamidad. En cierto sentido la tarea escolar está unida, no se entiende bien por qué, a toda la hojarasca formal que debe llevar toda educación. Es casi un dato para que los padres sepan que en el colegio trabajan..., aunque no sea más que poniendo tareas. Sin embargo, tal vez la razón de ellas haya que buscarla, no en su posible supresión o permanencia, sino tal vez en su cambio. En cierto sentido las tareas son la representación más característica de todos los vicios de una educación que se ha quedado pequeña para el crecimiento del mundo.

LA EVOLUCION COMO BASE DE LOS PROGRAMAS DE ALFABETIZACION

En la reunión del Comité de Expertos en evaluación, formada por 17 especialistas, se ha puesto de relieve la labor efectuada en el Ecuador en esta esfera poco conocida de la evaluación. Está presidida la reunión por el señor C. E. Beeby (Nueva Zelanda) y de las intervenciones de los reunidos se deduce el excelente trabajo llevado a cabo con la puesta en marcha del Proyecto Experimental de Alfabetización Funcional, con la colaboración de la Unesco y las autoridades ecuatoriales. El señor Karel Neijts (Países Bajos) comenzó la tarea hace tres años y sus estudios han servido de base al comienzo de las operaciones preliminares en varias localidades comprendidas en el proyecto.

Por alfabetización funcional se entiende la que además de enseñar la lectura y la escritura desenvuelve las aptitudes profesionales de campesinos y de obreros de las pequeñas industrias. El ejemplo del Ecuador está destinado a servir de base a labores más importantes a efectuar durante la futura campaña mundial de alfabetización de la Unesco. También destacó en los debates del Comité de Evaluación la marcha de otro proyecto experimental en Venezuela, a cargo de las autoridades nacionales y con el consejo técnico de la Unesco. La alfabetización interviene para favorecer el progreso económico y social de algunas regiones de los Estados de Trujillo, Lara y Portuguesa.

El Comité Internacional consideró que la evaluación o apreciación de las circunstancias económicas y sociales del medio ambiente ofrece múltiples ventajas en la formulación de los planes definitivos, que la evaluación permite apreciar los resultados que se van logrando y modificar en su caso los métodos empleados; y que la evaluación en tercer término permite integrar mejor el esfuerzo de educación de adultos en las operaciones de carácter económico y social.

1970-1980: HACEN FALTA MAS INGENIEROS

Varios centenares de profesionales, y entre ellos las autoridades mundiales de la ingeniería, han participado en la Conferencia Internacional convocada por la Unesco en París, del 9 al 13 de diciembre, para estudiar las tendencias modernas de la formación de los ingenieros y la evolución de la misión del ingeniero en la sociedad.

Numerosas encuestas efectuadas a este respecto comprueban que muchos países se encuen-

tran en dificultad al hacer frente a las exigencias del desarrollo industrial y tecnológico: faltan escuelas de ingenieros, profesores y alumnos. Medidas urgentes serán imprescindibles si se desea que las naciones en vías de desarrollo puedan contar con el número de profesionales capaces de impulsar el ritmo de industrialización. En los últimos años el número de profesionales aumentó en un 50 por 100 en las naciones más adelantadas.

En el primer documento de trabajo preparado para la Conferencia Internacional, la Unesco destaca las sumas importantes requeridas para la formación de un ingeniero y la rapidez con que los conocimientos se usan como resultado de la modernización de la tecnología y la aparición de nuevos productos. Uno de los problemas más urgentes es el de la puesta al día de la capacidad de los cuadros directivos industriales, ya sea mediante cursos organizados por las escuelas de ingenieros o por instituciones mixtas sufragadas por la industria y el Estado.

Los participantes en la Conferencia han podido examinar las ventajas y los inconvenientes de los concursos de ingreso en las escuelas. Para algunos el sistema supone la pérdida de varios años y el aumento de los costos de la enseñanza. Para otros el concurso de ingreso es la forma de evitar el juego del favor y de la influencia, mientras el alumno desarrolla su capacidad de juicio y adquiere una mayor serenidad al enfrentarse con situaciones difíciles.

En los últimos años han aparecido máquinas de cálculo y materiales de estudio muy perfeccionados con la consiguiente reforma de los programas de enseñanza. Por otra parte, la emigración de los talentos a los países más ricos contribuye a complicar la situación de los países en vías de desarrollo. Entre 1951 y 1961 la República Argentina perdió 4.000 mandos superiores y medios, entre ellos 708 ingenieros, el 8 por 100 de los que se formaron en diez años.

La Conferencia señala la necesidad de aumentar el número de estudiantes de ingeniería en numerosos países, y entre ellos se cita el Brasil, que debería contar con 7.500 estudiantes de ingeniería más en los cinco próximos años; Argentina, 7.000 estudiantes más; Perú, 2.500, y Chile, 2.500 estudiantes más en ese mismo período de cinco años.

EL UNIVERSITARIO FRANCES Y SU POSTURA ANTE LA REFORMA

Los estudiantes están divididos en tres grupos:

El primero, constituido por los que quieren cambiar radicalmente

la sociedad y la Universidad, reúne un 12 por 100. El segundo, compuesto por los que desean una reforma profunda de la Universidad, de sus programas y de sus métodos, agrupa a un 54 por 100. En fin, los que sólo se preocupan de aprobar los exámenes, constituyendo un 31 por 100. Sólo un 3 por 100 no han querido colocarse en uno de los tres grupos.

Sobre el porvenir, las opiniones son moderadamente pesimistas.

Un 55 por 100 piensa que al comienzo del curso se producirán incidentes semejantes a los de mayo.

No creen, a esta eventualidad, un 33 por 100. No tienen opinión sobre el tema un 14 por 100.

METODOS DE ENSEÑANZA DE LA BIBLIOTECOLOGIA

La directora del Centro de Investigaciones Bibliotecológicas de la Universidad de Buenos Aires ha preparado un manual sobre enseñanza de la bibliotecología. Su larga experiencia le ha permitido comparar los procedimientos seguidos en los Estados Unidos, Europa y la URSS, para pensar en reglas sencillas sobre el funcionamiento de los planes y programas de las escuelas encargadas de la preparación de los bibliotecarios. Es una empresa sumamente difícil en el momento en que los procedimientos mecánicos y la tecnología tratan la documentación y el libro como instrumentos del progreso, cuya recopilación y difusión han de realizarse con la máxima eficacia.

Atenta a todos los aspectos técnicos del problema, la señora Sabor ha sabido incluir algunas notas que dan idea de la gravedad del asunto en América Latina. Ya en 1962 existía un déficit de más de 18.000 bibliotecarios, y de los 19.000 en ejercicio sólo el 21,30 por 100 poseían una formación académica. Actualmente el libro no cumple su misión en el ambiente cultural latinoamericano; las bibliotecas escolares en primaria y secundaria no cumplen una función eficaz en la docencia; muchos países carecen de bibliotecas públicas, y las que existen no tienen vitalidad para influir en la vida de las comunidades.

Se trata, pues, de remediar a la carencia total de vocaciones bibliotecológicas, ya que en las escuelas de bibliotecarios de 13 países sólo figuraban inscritos en 1962 menos de 1.700 estudiantes.

LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE COSTA RICA

Costa Rica es, en la región de América Latina, uno de los países que mayor atención dedica a los

problemas de la enseñanza. Más del 30 por 100 del presupuesto nacional se destina a esas atenciones, además de las partidas referentes a gastos de construcción de establecimientos que cubren diferentes organismos del Estado. Desde 1966 las autoridades y el país han establecido diversas metas muy precisas para el mejoramiento de la calidad de la educación: escolarización primaria completa para todos los niños, reforma de la enseñanza secundaria para que cubra también la formación técnica y profesional y el adiestramiento de la mano de obra y, en fin, la capacitación profesional del magisterio en todos los grados.

Como consecuencia de encuestas y estudios efectuados en el país, Costa Rica intenta ahora organizar la Escuela Normal Superior, institución suprema del magisterio y dedicada a la investigación pedagógica, al mejoramiento de la práctica docente y a mantener en el profesorado los altos ideales de una enseñanza adaptada a las necesidades actuales y capaz de conseguir los mejores rendimientos. La escuela se propone entrenar al magisterio en ejercicio, formar al profesorado de nivel secundario y a los cuadros dirigentes de la enseñanza primaria en cuatro o en seis años de estudios, según la preparación de los candidatos. Seminarios y cursos de verano completan el programa de trabajo y muestran al mismo tiempo la preocupación de las autoridades responsables en establecer una institución que responda a las exigencias de la educación costarricense.

Capacitar por de pronto a los 2.000 profesores de secundaria en ejercicio para colocarles a la altura que conviene en este ciclo de estudios representará acrecentar la eficacia del sistema educativo del país. Teniendo en cuenta la doctrina imperante, la Escuela Normal Superior de Costa Rica inicia sus labores con decisión y con el apoyo de todo el profesorado. La fase preparatoria ha consistido en cursos especiales de los que se han beneficiado 758 profesores-alumnos, del 8 de enero al 16 de febrero últimos, obteniéndose experiencias valiosas en la puesta al día de los programas y de la didáctica en las ramas de la agricultura, artes industriales, artes plásticas, ciencias, ciencias sociales, lenguas vivas y psicología.

Fueron aprobados en este primer curso 457 profesores, es decir, el 65 por 100 de los inscritos. Prácticas de laboratorio, cursos de demostración, mesas redondas, grupos de trabajo han sido un estímulo para el profesorado desde el punto de vista moral y en cuanto a los aspectos materiales los interesados han podido acceder a nuevas categorías en la docencia.

Sobre la base de esos resulta-

dos, los cursos de perfeccionamiento en el verano adquieren carácter permanente y todo hace presagiar para la Escuela Normal Superior de Costa Rica un espléndido porvenir. Los métodos activos de la enseñanza, la evaluación del esfuerzo del alumno en clase, aparecen en la cumbre de las inquietudes preconizadas por los dirigentes de la enseñanza en Costa Rica. El nuevo profesor, con una formación polivalente, podrá actuar según los criterios acreditados en las naciones más adelantadas. Una misión de la Unesco asesoró en la fijación del plan de trabajo.

LA CIBERNETICA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

La preponderancia adquirida por la radio, la televisión, la enseñanza programada y las máquinas de cálculo «impone la renovación del pensamiento pedagógico y de los métodos de enseñanza y aprendizaje en las universidades». Tal es la conclusión de Carlos Flexa Ribeiro, subdirector general de la Unesco a cargo del sector de educación, al término de los trabajos de un grupo de quince especialistas de los laboratorios principales de India, Marruecos, Estados Unidos, Suecia, Bélgica, Francia, Reino Unido, Chile, Canadá y Polonia.

Durante una semana ese grupo de psicopedagogos trató de contestar a las preguntas formuladas en relación con los nuevos medios de enseñanza y sus repercusiones en los propósitos de la enseñanza y en la adquisición de los conocimientos. ¿Cómo se alteran o se modifican las relaciones entre el profesor y el alumno? ¿Cuál es la participación activa del alumno en la autoinstrucción? Y ¿cuál es el valor de las experiencias efectuadas en numerosas universidades de los países más adelantados?

Por de pronto, y como resultado de estas deliberaciones, la Unesco ha encargado al profesor Norman Mackenzie, director del Centro de Tecnología Educativa de la Universidad de Sussex (Reino Unido), efectuar un estudio detallado de la cuestión. Es indiscutible que la enseñanza superior no puede ignorar los adelantos registrados en el empleo de los nuevos medios de enseñanza.

A este respecto resulta aleccionadora la conducta de las universidades británicas, partidarias hasta ahora de la selección rigurosa de los estudiantes que han constituido los grupos directivos de la ciencia y de las letras del país. La iniciación en 1970 de un sistema general de enseñanza superior por televisión, designado con el nombre de Universidad Abierta «Open University», refleja un cambio total de actitud. Los sondeos preliminares han permitido com-

probar que en Gran Bretaña, como en los demás países que alcanzan un cierto grado de desarrollo, existe una inmensa muchedumbre preparada y dispuesta para lograr niveles elevados de instrucción. ¿Quiénes forman esas masas? En primer lugar centenares de miles de maestros, formados en las escuelas normales, pero que no tuvieron acceso a la Universidad tradicional. A ello se agregan cientos de miles de mujeres, deseosas de perfeccionar su cultura y que no tienen tiempo o medios económicos suficientes para asistir a cursos regulares.

Una experiencia de este género está llamada a tener repercusiones universales. Los estudiantes de la televisión contarán con la ayuda de tutores, en centros altamente especializados, localizados a menos de diez kilómetros del domicilio del alumno. Se han previsto ya las formas adecuadas para comprobar el adelanto de cada discípulo, y ello equivale a decir que pronto van a ser alteradas las relaciones tradicionales entre profesor y alumnos.

A esa misma conclusión llega el profesor W. Meierhenry, de la Universidad de Nebraska, en cuyos colegios el estudiante puede obtener por teléfono, en la pantalla de la televisión instalada en su habitación, todos los elementos audiovisuales precisos en el estudio de su programa. El comportamiento estudiantil ha permitido ver los errores padecidos en la orientación de los actuales programas.

SERVICIOS NACIONALES DE INFORMACION CIENTIFICA Y TECNICA

El Departamento de Documentación, Bibliotecas y Archivos de la Unesco ha recibido en las últimas semanas varias solicitudes de asistencia técnica relacionadas con el establecimiento de sistemas nacionales de información científica y técnica en Argentina, Brasil, Bolivia y Chile. El caso comprueba que los países de habla española y portuguesa siguen muy de cerca la evolución de los problemas bibliotecarios y de documentación.

A este respecto, el director general de Archivos y Bibliotecas del Ministerio de Educación y Ciencia de España, don Luis Sánchez Belda, ha preparado, en consulta con los expertos de la Unesco, un esquema de lo que pudiera ser el servicio nacional de información científica y técnica, que abarcaría la información contenida en todas las bibliotecas del país, los datos que se reciban por medio de revistas y publicaciones, y se encargaría de difundir tales informaciones entre los hombres de ciencia, los industriales, el profesorado y

los estudiantes universitarios. Lo importante es que este estudio considera la actividad de los centros nacionales en el contexto del desarrollo económico y social y en la base misma de la reforma de la Universidad.

Estudios posteriores precisarán las etapas sucesivas del proyecto español. Desde el punto de vista de la Unesco ha de considerarse el interés que tiene la incorporación de esta región cultural y lingüística a uno de los propósitos más importantes del programa de la Organización: el establecimiento de una red mundial flexible de comunicación e intercambio de datos en todas las disciplinas científicas y tecnológicas.

Consideran los especialistas de la Unesco que ahora se percibe tanto en América Latina como en España los efectos de la transformación que se está operando en el campo bibliotecario. El profesional erudito que regentó los centros de lectura y las bibliotecas hasta fines del siglo XIX ha dado lugar al nacimiento de otras categorías más especializadas, al bibliotecario científico, al analista de publicaciones y al especialista de las ciencias de información o informática, que se ocupa de toda clase de trabajos para facilitar la localización y consulta de materiales y de las investigaciones destinadas a comprender las propiedades, el comportamiento y la circulación de la información.

Según la National Science Foundation de Washington, cada año

aparecen en unas 70.000 revistas más de cinco millones de artículos científicos. Por eso el estudio de la tecnología bibliotecaria es una empresa de carácter mundial, que exigirá en su día, hacia 1976, equipos mecánicos y electrónicos y comunicaciones ultrarrápidas por satélites. Sólo a ese precio se conseguirá dominar la dificultad de la multiplicación de documentos y la comunicación interdisciplinaria.

Como el tiempo transcurrido entre los descubrimientos y su aplicación tecnológica disminuye progresivamente, sólo los países bien organizados en servicios bibliográficos podrán hacer frente a las exigencias del desarrollo.

CONFERENCIA INTERNACIONAL SOBRE INGENIERIA

Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Cuba, Ecuador, España, México, Portugal y Venezuela forman parte de la Conferencia Internacional sobre tendencias de la enseñanza y de la formación de ingenieros, problema de interés capital en el mundo contemporáneo.

La elevación del nivel de vida, cosa posible, pero difícil cuando ha de hacerse frente al problema del crecimiento demográfico, obliga a repensar el problema de la formación de ingenieros. «La aceleración del progreso —dijo el di-

rector general de la Unesco—, lleva al desgaste de los conocimientos y la tecnología se encuentra ante el dilema de renovarse o de quedar estancada. El 70 por 100 de los productos de consumo corriente se renuevan cada cinco años y el 30 por 100 restante no permanecerá de actualidad más de dos lustros». Por eso el papel del ingeniero rebasa los problemas puros de la técnica y hoy cubre la puesta a punto de la fabricación, la investigación e incluso los estudios de comercialización.

El número de ingenieros ha aumentado en un 100 por 100 entre 1955 y 1965 en países tan diferentes como Brasil, Japón, Suecia, Checoslovaquia y la URSS. Se impone una confrontación de todas las experiencias, a fin de extraer líneas principales de conducta. Hay que aumentar el número de ingenieros, mejorar su calidad profesional, adoptar su preparación a un mundo en constante cambio. «No podemos exponer a los jóvenes a que cuando terminen su carrera se encuentren que sus métodos son arcaicos y que no tienen posibilidad de empleo.»

La Conferencia estudiará las relaciones entre la Universidad y la industria, como también los deberes sociales y humanos del ingeniero, pues no es posible pensar que los dirigentes de la industria ignoren las aspiraciones de los trabajadores y el fin mismo de la producción que es el beneficio del hombre.

5.4 Crónica legislativa

NUEVA ESTRUCTURA DE LA SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA DEL MEC

El decreto 2105/1968, de 27 de julio («BOE» del 31 de agosto), dio una nueva estructura a la Secretaría General Técnica del Departamento.

Como es sabido, las Secretarías Generales Técnicas han ido perfilándose y constituyéndose como órganos esenciales en la estructura de los departamentos ministeriales a través de una serie de disposiciones poco uniformes en un principio. La ley de Régimen Jurídico de la Administración del Estado hizo por primera vez una relación de las funciones propias de las Secretarías Generales Técnicas con carácter general para todos los Ministerios civiles, y esta asignación de competencias fue completada por la ley de Procedimiento Administrativo.

La Secretaría General Técnica de Educación y Ciencia es probablemente el antecedente más remoto de las actuales Secretarías Generales Técnicas. Limitándose al período posterior a la Guerra de Liberación, el artículo 13 de la ley de 13 de agosto de 1940, que creó el Consejo Nacional de Educación, estableció una «Secretaría General o Gabinete Técnico» con la misión de ser «el organismo en donde se prepare y documente la tramitación de los asuntos del Consejo», y al que incumbiría llevar «la labor estadística docente general del Ministerio, el régimen de sus publicaciones oficiales y la formación del archivo y de la biblioteca». El decreto de 27 de mayo de 1955, antecedente inmediato del que es objeto de esta nota, restaura y desarrolla esa orientación que inspiró la creación del Gabinete Técnico del Consejo Nacional de Educación.

El decreto de 27 de julio de 1968 corresponde a un momento del proceso legislativo en el que las Secretarías Generales Técnicas se han constituido y afirmado ya de modo definitivo como órganos destacados en la estructura central de los departamentos ministeriales para el estudio, la planificación, la información y la orientación técnica de la actividad del departamento en sus aspectos fundamentales. En este aspecto, el decreto constituye la expresión última, y, por tanto, seguramente más completa y acabada, de lo que en el sistema actual de las instituciones administrativas representan las Secretarías

Generales Técnicas. Pero su interés mayor no está seguramente en esto.

El interés mayor de este decreto viene dado por la circunstancia de que la reestructuración de la Secretaría General Técnica coincide en el tiempo con la puesta en marcha de una ambiciosa empresa de reforma de la enseñanza. La Secretaría General Técnica se configura como instrumento principal de esa reforma, de su planteamiento y su realización. Para ello el decreto estructura la Secretaría General Técnica en doce unidades fundamentales:

- Gabinete de Planificación
- Gabinete de Política Científica
- Gabinete de Análisis Estadístico y Socioeconómico
- Gabinete de Evaluación, Métodos y Medios audiovisuales
- Gabinete de Documentación, Biblioteca y Archivo
- Gabinete de Información, Iniciativas y Reclamaciones
- Gabinete de Normalización de Construcciones e Instalaciones de Enseñanza
- Gabinete de Disposiciones Legales y Asuntos Generales
- Gabinete de Cooperación Técnica Internacional
- División de Orientación educativa y profesional
- División de Educación de adultos y Extensión Cultural
- Sección de Convalidación de Estudios y Programas de Cooperación bilateral
- Servicio de Publicaciones

DELEGACIONES PROVINCIALES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

El decreto 2538/1968, de 25 de septiembre («Boletín Oficial del Estado» de 18 de octubre), regula las delegaciones provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia.

La organización administrativa provincial de las actividades del departamento estuvo prácticamente limitada desde las antiguas secciones de Instrucción Pública, creadas en 1902, a los servicios de Enseñanza Primaria.

La primera ley orgánica del Ministerio, de 10 de abril de 1942, dispuso la creación de unas Comisiones Provinciales de Educación Nacional, presididas por el gobernador civil y compuestas por los directores de los centros docentes y representaciones de Corporaciones Locales, de la Iglesia y de FET y de las JONS. No se trataba, por tanto, de un verdadero servicio administrativo, que no aparece hasta el texto refundido de 1955, que es en el que de modo expreso son creados «los delegados administrativos provinciales del departamento, con las funciones que reglamentariamente se determinan». Esta reglamentación prevista por la ley fue llevada a cabo por el decreto de 23 de marzo de 1956, que reguló por primera vez las delegaciones administrativas del Ministerio.

El decreto de 27 de noviembre de 1967, que reorganizó la Administración Civil para reducir el gasto público, volvió a hacer mención de las delegaciones administrativas del departamento, y ello constituye

el antecedente inmediato del decreto objeto de esta nota.

En este decreto último y vigente regulador de las delegaciones administrativas provinciales no sólo se ha dado cumplimiento al precepto de la ley, sino que se ha dado expresión nueva y más concreta al principio unificador y coordinador que debe presidir la actuación administrativa. Propone igualmente el decreto una notable economía y un empleo más adecuado de los medios personales y de toda índole de que dispone la Administración.

La Delegación Provincial aparece configurada en el decreto como el instrumento para la actividad total del Ministerio. «Sin perjuicio de la jerarquía y atribuciones de las autoridades académicas, la dirección, coordinación, programación y ejecución de la actividad administrativa de todos los centros y dependencias del departamento en la provincia, a excepción de las universidades, se realizará por el delegado provincial» (art. 2.º).

INDICE LEGISLATIVO DE DG. JUNIO-OCTUBRE 1968

Para facilitar la búsqueda y consulta de los nuevos textos legislativos, al final de cada epígrafe se señala en negrita la página de la «Colección Legislativa de España. Disposiciones Generales». Comprende de junio a octubre de 1962, ambos inclusive.

Tomo 275 - 1968 1-15 junio

Decreto 1180/1968, de 11 de mayo, por el que se señalan equiparación de las disciplinas de «Historia de América en la Edad Moderna y Contemporánea» y de «Historia de los descubrimientos geográficos y Geografía de América».—837.

Tomo 276 - 1968 16-30 junio

Orden de 31 de mayo de 1968 por la que se publican las disposiciones vigentes de régimen común para todos los institutos de Enseñanza Media.—899.

Orden de 26 de mayo por la que se constituye la Junta Facultativa de Archivos, Bibliotecas y Museos.—950.

Tomo 277 - 1968 1-15 julio

Orden de 5 de junio sobre normas técnicas que han de regir en las instalaciones deportivas de los centros docentes de Enseñanza Primaria.—995.

Tomo 278 - 1968 16-31 julio

Decreto 1774/1968, de 27 de julio, por el que se desarrolla el artículo primero del decreto-ley de 6 de junio sobre medidas urgentes de reestructuración universitaria. 1147.

Tomo 279 - 1968 1-15 agosto

Orden de 15 de julio por la que se aprueba el Reglamento del Patronato Nacional de los Museos de la Dirección General de Bellas Artes.—1175.

Orden de 10 de julio por la que se establece el Plan de actuación de los estudios nocturnos de bachillerato para trabajadores en el año académico 1968-69.—1257.

Orden de 27 de julio por la que se crea la Comisión Promotora en la Universidad autónoma de Madrid.—1264.

Orden de 8 de agosto por la que se modifica transitoriamente el régimen de aprobación de los libros de texto de Enseñanza Media establecido por orden de 16 de febrero de 1968.—1292.

Tomo 289 - 1968 16-31 agosto

Decreto 2071/1968, de 16 de agosto, por el que se establece el régimen de dedicación del profesorado en las universidades creadas por decreto-ley 5/1968, de 6 de junio.—1311.

Orden de 17 de agosto por la que se desarrolla el decreto de 16 de agosto del profesorado en las universidades.—1312.

Orden de 6 de agosto por la que se modifica la estructura interna

del Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria.—1311.

Orden de 16 de agosto por la que se crea la Comisión Promotora de la Universidad autónoma de Barcelona.—1322.

Decreto 2105/1968, de 27 de julio, sobre reestructuración de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.—1326.

Tomo 281 - 1968 1-15 septiembre

Corrección de errores del decreto 2105/1968, de 27 de julio, sobre reestructuración de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia.—1341.

Decreto 2116/1968, de 27 de julio, por el que se aprueba el Reglamento del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.—1373.

Tomo 282 - 1968 16-30 septiembre

Decreto 2308/1968, de 25 de septiembre, sobre reorganización de la Junta Superior de Enseñanza Técnica.—1426.

Tomo 283 - 1968 1-15 octubre

Decreto 2414/1968, de 20 de septiembre, sobre constitución de Patronatos Universitarios.—1451.

Corrección de erratas del decreto 2248/1968, de 20 de septiembre, sobre Asociaciones de Estudiantes.—1471.

Tomo 284 - 1968
16-31 octubre

Orden de 21 de septiembre por la que se dispone que a partir de 1 de enero de 1969 el salario abonable a los perceptores de becas-salario sea de 3.060 pesetas mensuales.—**1547.**

Orden de 7 de octubre por la que se aprueban convalidaciones entre las carreras de Filosofía y Letras y Bellas Artes.—**1548.**

Decreto 2538/1968, de 25 de septiembre, por el que se regulan las Delegaciones Provinciales del Ministerio de Educación y Ciencia y se reorganiza la Inspección General de Servicios del Departamento. **1513.**

Decreto 2539/1968, de 25 de septiembre, por el que se reorganizan determinados Organos de la Subsecretaría del Ministerio de Educación y Ciencia.—**1514.**

Tomo 285 - 1968
1-15 noviembre

Decreto 2732/1968, de 31 de octubre, por el que se reorganiza la Dirección General de Enseñanza Media y Profesional.—**1601.**

Tomo 286 - 1968
16-30 noviembre

Orden de 7 de noviembre de 1968 por la que se crea un grupo de trabajo con la misión de planificar la creación y funcionamiento de un Servicio Nacional de Información Científica y Técnica.—**1659.**

Decreto 2929/1968, de 21 de noviembre, por el que se reestructura la Dirección General de Enseñanza Primaria.—**1671.**

Orden de 27 de noviembre de 1968 por la que se modifica la de 15 de octubre de 1963 (DG. 11-A, disp. 1242) sobre la Junta Nacional de Alfabetización.—**1671.**

Orden de 23 de octubre de 1968 por la que se dispone el trámite para la renovación bienal reglamentaria de la mitad de Consejeros del Consejo Nacional de Educación.—**1675.**

Tomo 287 - 1968
1-15 diciembre

Decreto 2934/1968, de 21 de noviembre, por el que se da nueva redacción a un artículo del Decreto de creación del Museo de América.—**1680.**

Decreto 2935/1968, de 21 de no-

viembre, por el que se organiza el Museo Español de Arte Contemporáneo.—**1680.**

Orden de 22 de noviembre de 1968 por la que se reconoce validez académica de Cursos Monográficos de Doctorado a los Cursos Superiores de Filología española organizados por el Instituto «Miguel de Cervantes», del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.—**1782.**

Orden de 21 de noviembre de 1968 por la que se crea una Comisión Asesora para el nuevo Reglamento de las Exposiciones Nacionales de Bellas Artes.—**1785.**

Decreto 3002/1968, de 21 de noviembre, por el que se reorganizan determinados servicios de la Dirección General de Bellas Artes. **1823.**

Orden de 17 de octubre de 1968 por la que se amplían los beneficios de la de 7 de marzo de 1968.—**1826.**

Orden de 3 de diciembre de 1968 por la que se dictan normas sobre la concesión de subvenciones a centros privados de Enseñanza Superior.—**1833.**

Orden de 9 de noviembre de 1968 por la que se regula la asistencia sanitaria a los estudiantes de los Institutos Técnicos de Enseñanza Media.—**1834.**

6. Bibliografía

Educación, universidad y mundo estudiantil. Editado por el Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU. Madrid, 1968; 1.046 pp.

El enorme incremento que han adquirido las cuestiones educativas y su reflejo en las publicaciones españolas, tanto periódicas como aisladas, a lo largo de los últimos meses, ha inducido al Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU a la recogida de gran parte de ese material y a su publicación de manera ordenada y sistemática.

El resultado es un voluminoso ejemplar de 1.046 páginas, en el que se selecciona el material documental sobre cuestiones educativas universitarias y estudiantiles, tanto españolas como extranjeras, aparecidas en los últimos años.

La distribución de los textos publicados se reparte según los siguientes capítulos:

1. Aspectos generales sobre educación, dividido, a su vez, en cuatro secciones: generalidades, educación y economía, política de la educación y democratización de la enseñanza.
2. Enseñanza superior y universidad, que también se subdivide en: generalidades, hacia un nuevo tipo de universidad, investigación y profesorado.
3. Asociaciones de estudiantes.
4. Ayuda social a estudiantes.
5. Estadística, subdividido en: alumnos, graduados, profesores y datos económicos.
6. Orientación bibliográfica.

Todo el material recogido en este libro ha sido publicado ya por el Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU. De esta manera ha venido ofreciendo al estudiante español y a cuantas personas e instituciones laboran en el mundo universitario «una panorámica de la evolución que, en los diversos órdenes, atraviesa la cuestión educa-

tiva y, más concretamente, la universitaria».

La Comisaría para el SEU nos expone en una breve introducción cuál es la razón que le ha movido a reunir todo este material en forma de libro: «Contribuir a una clara toma de conciencia sobre el hecho de que el desarrollo de la educación se ha convertido, hoy en día, en el motor más importante de la evolución social y económica de los países. El perfeccionamiento de los seres humanos, el establecimiento de una democracia real y el progreso económico tienen en nuestro país un mismo imperativo: el desarrollo tan amplio como se pueda de las capacidades de todas y cada una de las personas, mediante el acceso a los estudios secundarios y superiores de todos los grupos sociales del país... Contribuir a una clarificación de los caminos a recorrer en dicha tarea es, en definitiva, el objetivo último y primordial de la presente publicación, cuyo más directo destinatario es el universitario.»

Los trabajos reunidos en este libro son de muy diversa índole, en algunas ocasiones se trata, por ejemplo, de *síntesis de un libro* importante que aborda con mirada nueva los problemas de la educación (tal sería, por ejemplo, la que se ofrece del libro *La educación en el mundo moderno*, de John Vaizey); en otros casos es la reproducción total de *artículos* publicados en revistas (así, por ejemplo, el aparecido en *Convivium*, del profesor Miguel Siguán, sobre «Educación y desarrollo social»); pueden ser también *Comunicaciones* presentadas en alguna reunión o congreso (tal es la comunicación presentada por Francisco Andrés Orizo en la IV Semana de Estudios Sociales de Barcelona, sobre «Educación y desarrollo: aspectos sociológicos de la educación en España»).

Los capítulos dedicados a asociaciones y ayuda social a los estudiantes ofrecen al lector muy

extensa documentación sobre el tema en otros países como Francia, Alemania, Austria, Suecia, Chile, URSS, Estados Unidos, Países Bajos, Noruega, Suiza, Túnez, Canadá, India, África del Sur y la RAU.

Especialmente valioso, desde el punto de vista informativo, y sobre todo para ser utilizado como instrumento de trabajo, es el capítulo de estadísticas en que se han seleccionado de las tradicionales publicaciones de este tipo los aspectos numéricos que más interesan para estudiar el problema universitario-estudiantil.

El extenso volumen se cierra con una breve selección de libros útiles para un más amplio conocimiento de las cuestiones educativas que en el libro se apuntan y, aunque echamos de menos algunas firmas y títulos, podemos pensar que esto se debe al afán de brevedad o a la fecha en que el libro ha sido terminado. Ciertamente es tan rápida hoy la sucesión de publicaciones sobre esta materia, que cualquier bibliografía queda muy pronto anticuada.

Se trata, en definitiva, de una publicación muy útil y muy oportuna porque facilitará el trabajo de todos aquellos que se preocupan de los problemas universitarios y que quieren abordarlos con una base de documentación.—CONSUELO DE LA GANDARA.

La Universidad actual en crisis (Antología de textos). Editorial Magisterio Español. Madrid, 1968, 458 pp.

El catedrático de la Universidad de Murcia, Jesús Burillo, ha reunido en un volumen 64 textos, todos ellos posteriores a 1939, sobre el tema de la Universidad. Divide esta antología de textos en seis grupos: en el primero se recogen los de carácter histórico que sirven, principalmente, para establecer una comparación entre la Univer-

sidad actual y la del pasado. En el segundo grupo se recogen artículos de carácter teórico que tratan de fijar, principalmente, lo que debe ser la Universidad y su inserción en la sociedad a que pertenece. El tercer grupo son trabajos que plantean, principalmente, las relaciones entre docencia e investigación y el cuarto contiene los referentes a Colegios Mayores. En el grupo quinto se responde a la pregunta de si la Universidad debe mantener un carácter neutral o debe estar politizada. Finalmente, se recogen los textos que abordan la transformación y reforma de la Universidad.

En el grupo histórico se encuentra una serie de textos, la mayoría de ellos procedentes de libros, tres de los cuales pertenecen a Ediciones Rialp, a través de los cuales se llega a la idea de que la Universidad pasada tenía más defectos que la actual. Como afirma Orlandis: «la Universidad actual es mejor que la de ayer», y según recuerda Pérez Embid, Menéndez Pelayo calificó las Universidades de hace un siglo como «antros de nada, sino de barbarie y desidia».

Para definir teóricamente la Universidad de hoy los textos elegidos por el profesor Burillo son de muy variada procedencia y de autores también muy diversos, pero se podría llegar a la consecuencia general de que la Universidad debe ser, principalmente, «formadora de hombres, realizadora de la verdad, rectora de la vida social, creadora de cultura y garantía de la libertad» (Arellano Catalán).

Sobre el tema de la política en la Universidad, Burillo recoge unas reflexiones del profesor Rodrigo Fernández Carvajal publicadas en REVISTA DE EDUCACIÓN y que defienden la necesidad de educar cívicamente al universitario, si bien no es partidario de la politización de la Universidad. Pero frente a esta opinión se contraponen la del catedrático de Derecho Internacional de la Universidad de Madrid, Mariano Aguilar Navarro, que sostiene la necesidad de una política universitaria no sólo en sentido estricto, sino también en sentido amplio «impuesta por la especial responsabilidad que tienen los universitarios ante la sociedad y por la naturaleza formadora, de creación y de divulgación de cultura que le es consustancial con la Universidad. La Universidad, por tanto, tiene que preocuparse de todos los problemas sociales y políticos y tiene que pronunciarse y comprometerse. Y así lo ha hecho cuando el país estaba en plenitud de posibilidades históricas».

Respecto a la necesidad de reforma de la Universidad parece haber unanimidad de opiniones en cuanto a la imprescindible descentralización (así, por ejemplo,

Salvador Senén: «Sin abogar por una situación de total autonomía, peligrosa en el momento actual, por falta de preparación para establecerla y porque siempre han sido contraproducentes los cambios de tipo diametral, sí considero imprescindible entrar en una fase descentralizadora que permita a cada Universidad resolver muchos de sus propios problemas para los que están perfectamente capacitadas»).

También hay mayoría de textos que reclaman la reforma de las cátedras y de los sistemas para reclutar al profesorado. Otros denuncian la escasez de profesores y la conveniencia de la cátedra-departamento. En este sentido hay textos tan clásicos como el de Marañón, que ya profetizaba en 1959 la exigencia reformista: «El saber del hombre actual no cabe en la Universidad. Pueden caber en la Universidad, cuando es buena, enseñanzas trascendentes, pero siempre aisladas. El viejo molde universitario no es capaz de contener dentro de él la función de enseñar, que ya no es función para minorías, sino para la humanidad entera.» Y también otros más circunstanciales como la entrevista al profesor Aurelio Guaita, que señala los inconvenientes del «profesor funcionario» y la necesidad de reformar el sistema actual de oposiciones.

El libro que reseñamos es una prueba más de lo extraordinariamente complejos y difíciles que son los problemas de la Universidad, y su aparición reciente demuestra que la preocupación universitaria está viva y palpante entre nosotros.—CONSUELO DE LA GANDARA.

KEILHACKER, MARTIN: *Erziehung und Bildung in der Industrie- und Wirtschaft*. Stuttgart, W. Kohlhammer Verlag, 1967, 167 páginas.

En *Educación y enseñanza en la sociedad industrial* el catedrático de Pedagogía y Psicología de la Universidad de Munich, doctor Martin Keilhacker, continúa desarrollando las ideas esbozadas en dos obras anteriores (*Orientación pedagógica en la edad de la técnica* y *Problemas pedagógicos básicos de la actual sociedad industrial*) para examinar las repercusiones del progreso técnico y de la transformación social en el terreno pedagógico. El propósito del autor no se limita a señalar eventuales reformas y medidas organizatorias («duplicación del número de bachilleres», «prolongación de la escolaridad obligatoria»), ni siquiera al desarrollo orgánico de un sistema educativo, sino que pretende hacer conscientes al mayor número posible de personas de que viven en un período de transición, en una nueva sociedad industrial, compatible con

distintos conceptos del mundo, aunque caracterizada por el papel preponderante de los valores económicos. Algunos fenómenos de esta sociedad son la *transformación de la familia* (de grande y patriarcal en pequeña e igualitaria, de comunidad de producción en comunidad ganancial y de consumo), la *situación de la juventud* (soledad y masificación; la juventud como mercado, factor publicitario y público), *hechos sociales extrafamiliares* (la empresa como factor educativo, trabajo en equipo), el *nuevo ambiente material* (progreso científico y técnico, producción mecanizada, medios de comunicación social), etc. La actitud frente a tal realidad ha de ser de adaptación y no de resistencia, sin olvidar que la sociedad industrial es un medio y no una finalidad en sí.

En las nuevas condiciones surgen nuevos fines educativos: superación de la esclavitud de la técnica y del consumo, cultivo de la originalidad creadora y de la emotividad (para contrapesar la primacía del intelecto), educación para la confianza y conciencia de responsabilidad en mayor medida que para la crítica. De las conclusiones de Keilhacker para la educación y enseñanza pueden destacarse las siguientes:

1. En comparación con la fase preindustrial, la sociedad industrial es mucho más dinámica y lábil; se encuentra en transformación constante. Por ello sus miembros necesitan de una *educación permanente*.
2. Las escuelas actuales tienen tan sólo un *carácter preparatorio* con una finalidad doble: facilitar al educando una formación general propia de su edad juvenil y sentar las bases de la formación general futura.
3. Los planes y programas escolares deben ser *descargados* periódicamente. En la enseñanza superior la duración de los estudios puede abreviarse: al menos no hay motivos para su prolongación.
4. La *formación libresco* ininterrumpida desde los seis hasta los veinticinco años es el mal mayor de la enseñanza occidental y requiere urgentes remedios.
5. El *perfeccionamiento paralelo* al ejercicio profesional no sólo es indispensable, sino también más fructífero que la prolongación de los estudios previos.
6. Una nueva prolongación de la escolaridad obligatoria o el aumento del número de las escuelas no eliminaría el actual *desequilibrio cultural* porque estas escuelas proceden todavía de la sociedad preindustrial.
7. La escuela del futuro, en vez de transmitir conocimientos, ha de *enseñar a aprender*.
8. Se deben desarrollar de una manera más generosa y diferenciada los *nuevos accesos*, incluso a los estudios superiores (ense-

ñanza por correspondencia, cursos nocturnos).

9. En las enseñanzas de grado medio se recomienda la transformación del actual sistema de cursos en otro de *grupos y cursos*.

10. Es necesario y urgente la *planificación*, partiendo de una apreciación realista de las necesidades futuras.

11. Más importante que la reorganización del sistema educativo es la *revisión de actitudes e ideas* de todos los interesados (docentes, padres, alumnos) con la ayuda de los modernos medios de comunicación social.

La obra—densa, pero de una admirable claridad—se ha publicado como «libro científico de bolsillo», lo que le asegura la merecida difusión. Los problemas planteados, aunque no se presenten todavía con el mismo apremio que en Alemania Occidental, requieren también en otros países la mayor atención.—ZOLTAN A. RONAI.

Bildung in neuer sicht. Schriftenreihe des Kulturministeriums Baden-Württemberg zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik. Reihe A.

La falta de un Ministerio federal de Educación—cuya creación figura en el programa de un anunciado partido reformista—plantea numerosos problemas en la República Federal de Alemania, entre ellos los de equivalencia y convalidación dentro de las fronteras de una misma nación. Pero también tiene ventajas, por ejemplo, la posibilidad de una mayor adaptación a las condiciones regionales, reformas que eran más factibles en los Estados-Ciudad (Berlín, Bremen, Hamburgo) que en otros más extensos e integrados por zonas urbanas y rurales, industriales y agrícolas. De los grandes realizados, a veces en noble competencia, por los distintos departamentos de Educación da prueba la colección «Educación en nuevo enfoque», serie A, editada por el Ministerio de Educación de Baden-Württemberg, de la cual tenemos a la vista los números 7 a 12, prologados todos ellos por el ministro profesor Wilhelm Hahn. Los volúmenes tratan de temas tan actuales como *Formación profesional por grados*, *Programa de acción contra la escasez de personal docente*, *Igualdad de oportunidades educativas*, *Plan integral para un sistema cooperativo en la educación de adultos*, *Racionalización de las construcciones escolares* y, finalmente, *Telestudio e instrucción programada*. A continuación trataremos brevemente cada uno de ellos.

ROTHE, GEORG: *Berufliche Bildung in Stufen*. Villingen, Neckar Verlag, 1968. XXVIII+572 páginas, con un centenar de mapas profesionales, escolares y de comunicaciones, fuera de texto.

El autor examina las posibilidades de reorganización de la formación profesional en Baden-Württemberg, partiendo de un plan piloto desarrollado para la región de la Selva Negra—Baar—Heuberg. Se trata de la *Berufsschule* alemana o escuela de aprendices, o sea de una enseñanza complementaria pero obligatoria, de tiempo parcial, para aprendices que obtienen su formación práctica en las empresas; a diferencia de la *Berufsfachschule*, escuela de aprendizaje profesional para alumnos aún no colocados en la vida laboral. La propuesta reorganización toma como punto de partida la recomendación del Comité Alemán de Educación y Enseñanza (1965), según la cual la escuela de aprendices ha de constituirse, por regla general, por materias de enseñanza (*Fachklasse*). Este sistema se rige por los criterios del nivel de conocimientos—en lugar del de la edad—y de la materia de enseñanza—en vez del de la profesión—y acepta los inconvenientes de una organización bastante compleja en vista de las ventajas. Con otras palabras: la escuela se organiza a base de las asignaturas, muchas veces comunes a varias profesiones, y dentro de cada materia hay distintos niveles para formar grupos relativamente homogéneos. En esta propuesta se presta una atención especial a la posible discrepancia entre la delimitación de las materias y la composición efectiva de los grupos, al método de trabajo con los grupos profesionalmente mixtos, a la situación de los alumnos no aprendices (jóvenes peones, parados) y a la de los grupos femeninos, cuya formación ha de tener en cuenta la doble misión, profesional y familiar, de la mujer. Después del detenido examen general de todos los problemas se estudia, con profusión de datos, la situación actual de la región piloto y su posible reorganización sobre las bases expuestas, señalando incluso alternativas organizatorias conforme a las disponibilidades financieras. En su aspecto metodológico la obra de G. Rothe puede considerarse como modelo para trabajos de planificación regional en materia educativa.

Aktionsprogram Gegen den Lehrermangel. Villingen, Neckar Verlag, 1968. 375 págs.

El equipo de trabajo «Escasez de docentes» ofrece un detallado análisis de la situación y hace constar que la solución del proble-

ma es una de las tareas más urgentes de la política educativa; sin embargo, no puede ser alcanzada con medidas administrativas exclusivamente. De las recomendaciones formuladas por el equipo se destacan las siguientes: El reclutamiento ha de basarse en un plan orgánico, como el proyectado plan estructural para la formación y perfeccionamiento del magisterio y profesorado. Las condiciones del ejercicio profesional deben mejorar con especial rapidez donde más se acentúa la escasez de docentes (bachillerato, enseñanza profesional, subnormales). Mediante la reforma de los planes, deben acortarse los estudios del profesorado y reducirse el número de los candidatos que los abandonan. Se requiere una planificación de larga perspectiva de las plazas escolares, teniendo en cuenta las futuras exigencias de la enseñanza profesional y de la educación de adultos. La estadística aplicada a la educación requiere tal desarrollo que pueda satisfacer las necesidades de predicción cada vez más diferenciadas. El estrecho contacto de la formación y perfeccionamiento de docentes de todos los tipos y grados de enseñanza supone, aparte de la coordinación estructural, una colaboración racional de los centros. Estos deben dedicarse en una medida más elevada a la formación psicológica y pedagógica de los docentes, así como a la investigación. La planificación de las escuelas debe tender a unidades óptimas, no sólo desde el punto de vista del aprovechamiento de locales, sino también del empleo de personal. Como medida más urgente y eficaz para la descarga de docentes y directores se recomienda el empleo de personal auxiliar para tareas educativas y administrativas. Todo reclutamiento ordenado exige dotar de una mayor fuerza atractiva a la profesión docente, tanto en el aspecto económico, como en el de la imagen social de maestro y profesor. Para paliar la escasez de profesorado secundario (Ciencias naturales y exactas, materias artísticas) se propone la promoción de maestros primarios con buenas aptitudes. El volumen se completa con los resultados de distintas encuestas relativas al tema y con el material empleado por el Instituto de Demoscopia de Allensbach.

AURIN, KURT y colaboradores: *Gleiche Chancen im Bildungsgang*. Villingen, Neckar Verlag, 1968. 279 págs.

El objetivo principal de este informe consiste en eliminar progresivamente el actual desequilibrio cultural mediante planificación regional de escuelas y servicios de orientación, y en crear, de

esta manera, una situación más justa en el terreno de educación y enseñanza. En 1964 el 34 por 100 de los alumnos de la enseñanza primaria elemental pasó a la enseñanza media, y en 1966, ya el 41 por 100. Sin embargo, la proporción era muy inferior, tanto en unas zonas rurales y montañosas, como en algunas grandes ciudades; situación que no puede explicarse por una distribución tan desigual de los alumnos aptos para estudios secundarios. Los servicios de orientación colectiva e individual demuestran ser especialmente necesarios en determinadas zonas rurales y estratos sociales. En la orientación han de colaborar el magisterio, los municipios, las Iglesias y todas las entidades sociales interesadas por la formación de las generaciones futuras. La orientación escolar y la profesional deben complementarse mutuamente, y las dos, por la protección y promoción de los jóvenes dotados. La función orientadora debe desempeñar un papel también en el perfeccionamiento del magisterio. Se atribuye una gran importancia a la investigación relativa a las aptitudes y a su comprobación, especialmente en las zonas de menor densidad cultural. Sobre la base de los estudios realizados en diecinueve zonas de escasa densidad cultural del Estado de Baden-Württemberg, el informe formula también unas recomendaciones en cuanto a la reforma escolar y planificación cultural (revisión de la formación primaria y reforma de la escuela básica en zonas rurales, cooperación y promoción pedagógica diferenciada de las enseñanzas medias y profesionales y fomento de la colaboración entre padres y escuelas mediante la educación de adultos).

Gesamtplan für ein Kooperatives System der Erwachsenenbildung. Villingen, Neckar Verlag, 1968. 123 págs.

La educación de adultos no sólo brinda una oportunidad para adquirir la cultura y la formación no obtenidas en la edad juvenil, sino que representa un nuevo sistema en el mundo de la educación. Forman parte de ella la mejora de la formación básica y la extensión cultural, los nuevos caminos abreviados de acceso a estudios especializados y superiores, el perfeccionamiento profesional y la promoción cultural y social de la mujer adulta. La sociedad actual exige de sus miembros una educación permanente; de esta manera la educación de adultos se convierte en parte integrante del sistema educativo general. Las condiciones sociales, económicas, profesionales y culturales señalan los objetivos concretos y particulares para los dis-

tintos sectores y aspectos (educación de adultos en el campo, industria, comercio y servicios; función de las bibliotecas públicas). Como sistema organizatorio ideal se propugna aquí la «cooperación democrática de las autoridades públicas con las organizaciones sociales autónomas». También en forma de organigrama se señala el enlace del desarrollo económico con la planificación cultural y se propone la formación de un patronato de educación de adultos—con la participación de los distintos departamentos ministeriales, municipios, universidades y organizaciones—, la creación de un grupo planificador y la cooperación con un Instituto Central de Investigación Cultural a erigir en el seno de la Universidad (Facultad de Pedagogía).

Rationalisierung im Schulbau. Villingen, Neckar Verlag, 1968. 135 págs.

El dinamismo del actual desarrollo de la educación plantea nuevas exigencias frente a las construcciones escolares e instalaciones deportivas juveniles. Se presentan nuevas tendencias (formas más diferenciadas de enseñanza, escuela única, instrucción programada, etc.) sin que se puedan precisar con todo detalle las consecuencias concretas de las diversas innovaciones en marcha. Para satisfacer las necesidades presentes y las futuras hay que aspirar a construcciones escolares racionales que, al mismo tiempo de cumplir unos requisitos generales de aprovechamiento espacial (incluso aparcamientos para docentes y visitantes) y de higiene escolar (iluminación, acústica, ventilación, calefacción, servicios, etc.), resulten también adaptables en alto grado a las nuevas concepciones pedagógicas y didácticas, así como a otros fines culturales y sociales en la vida de la comunidad. A este propósito se señalan distintos aspectos y unos valores límites de costo, con los cuales han obtenido unos resultados muy satisfactorios en Inglaterra. El estudio se ciñe a los tres tipos de enseñanza consecutiva al grado elemental de la primaria existentes en Baden-Württemberg: la escuela primaria superior (*Hauptschule*), la media de orientación práctica (*Realschule*) y el bachillerato humanístico (*Gymnasium*).

Fernstudium und Programmierter Unterricht in Baden-Württemberg. Villingen, Neckar Verlag, 1968. 188 págs.

Los métodos y medios convencionales de enseñanza y aprendizaje resultan hoy en día insufi-

cientes. Se está desarrollando una auténtica «tecnología de la enseñanza» y los procesos docentes y discentes constituyen objeto de nuevas investigaciones científicas. La programación y la superación de las distancias desempeñan papeles importantes en las nuevas tendencias.

«Telestudio» (*Fernstudium*) y «teleinstrucción» (*Fernunterricht*) tienen por rasgo común precisamente la superación de las distancias por diversos medios (correspondencia, radio, televisión, películas, discos, cintas magnetofónicas). Pero la actual terminología alemana habla de «teleinstrucción» sólo en los niveles primario y medio (escuelas de formación general y de formación profesional), reservando la denominación «telestudio» para los estudios superiores. Por consiguiente, sólo éste entra en consideración desde el punto de vista del perfeccionamiento y promoción de los docentes en ejercicio. Perfeccionamiento (*Fortbildung*) y promoción (*Weiterbildung*) se distinguen por el método y por la finalidad: la promoción se realiza en forma de un estudio más sistemático, acreditado por exámenes y certificados, y tiene por finalidad el ascenso del docente a un nivel de enseñanza superior. El equipo de autores estudia la situación del perfeccionamiento y promoción o «tercera fase» de la formación de docentes en los Estados Unidos de América, Unión Soviética y países europeos, y llega a la conclusión de que lo realizado en la República Federal de Alemania—a pesar de la existencia de un Instituto Alemán de Telestudio en la Universidad de Tübingen—no satisface las exigencias.

A continuación se examinan las características y la situación actual de la enseñanza programada, resumiendo sus fines en la diferenciación, individualización, democratización y racionalización de la enseñanza. Además de referirse a las posibilidades de la enseñanza programada en la instrucción primaria, media, profesional y especial (subnormales), se presta una atención especial al empleo de la programación en la formación, perfeccionamiento y promoción de los docentes, así como a su enlace con el «telestudio». Completa la obra una bibliografía alemana sobre los mencionados temas, de los años de 1960 a 1968.—ZOLTAN A. RONAI.

ESCARPIT, ROBERT: *La révolution du livre.* Paris, Unesco, 1965. 163 pp., 21 cm.

El autor, doctor en Letras, profesor de Literatura comparada en la Universidad de Burdeos y, asimismo, del Instituto de Estudios Políticos y del Centro de Sociología de dicha ciudad, ofrece, ade-

más, una personalidad polifacética como novelista, ensayista, crítico e historiador de la literatura e incluso como comentarista humorístico del conocido diario parisino *Le Monde*. Ya habíamos leído —publicado en 1958 por *Presses Universitaires de France*, en la conocida colección «Que sais-je?»— su «Sociología de la Literatura», obra que, pese a su brevedad, descubría a su autor como un buen especialista, también, en la historia del libro y en su penetración social como poderoso elemento educativo.

En la obra que ahora comentamos, publicada por la Unesco, estudia Escarpit las importantes transformaciones producidas en el proceso de la edición y la distribución del libro en las últimas décadas, lo que significa una verdadera revolución.

Como él mismo dice, «desde hace dos mil años, el libro viene sufriendo una serie de mutaciones ligadas a su función fundamental, que es la de difundir las obras del intelecto humano. Actualmente pasamos por la última de esas mutaciones: la que ha de ponerlo a la escala de la civilización de masas».

La obra se divide en tres partes fundamentales: el libro y el mundo actual; el nuevo panorama de la edición, y las perspectivas del futuro.

Tras de una síntesis histórica, en la que el autor se pregunta qué es el libro —«el libro es, dice, como todo lo que vive, indefinible»— y en la que resume sus cambios —desde los primeros libros impresos a los *best-seller* actuales— por los cuales se ha convertido hoy en el veterano de los grandes medios de comunicación de masas, analiza Escarpit las funciones del libro: «en las sociedades del siglo XX, evolucionadas o no, el libro es más vulnerable a medida que va siendo más solicitado por los diversos usos que se hacen de él hacia especializaciones que le desequilibran y le desnaturalizan. El libro-objeto y el libro funcional —observa— son los más característicos de tales especializaciones». El último es más fácil de aprehender que el primero. Libros esencialmente funcionales son —como observa con agudeza el autor— los de ciencias sociales, filología, ciencias puras y ciencias aplicadas, materias que suponen, numéricamente, el 75 por 100 de la producción editorial mundial en estos últimos años. Distingue, por otro lado, el libro literario, que define como el no utilitario, como el que supone un fin en sí mismo, el que satisface una necesidad cultural no utilitaria. Al lado de la literatura, es preciso otear el inmenso dominio de lo que se llama infraliteratura o literatura marginal, en la que predominan sobre los puramente estéticos poderosos factores socia-

les. A veces, ocurre también que incluso la literatura reconocida de calidad por un grupo social se pone en circulación dentro de otros grupos sociales que no la han suscitado y que no pueden opinar sobre ella. Y así se vende a Steinbeck en un *drugstore* o a Camus —como observa donosamente el autor— en los grandes almacenes con sucursales múltiples...

La segunda parte constituye un amplio estudio de la edición en nuestro tiempo: la *producción de libros en el mundo* (con estadísticas por títulos, en las que subraya Escarpit cómo España llega a ocupar en 1962, con 9.556, un puesto preferente, sin que se atreva a asegurar si su progresivo crecimiento con respecto a los años anteriores responde o no a una tendencia profunda; con estadísticas por tiradas del libro en general, aparte de otras que se refieren tan sólo al libro literario), y las *grandes corrientes de cambio* (zonas de alta y baja presión, barreras internacionales, comercio internacional, traducciones).

En la tercera y última parte se ocupa de lo que denomina el dilema de la edición: libros de *choque* y libros de *fondo*; ediciones *programadas* y *no programadas*; el libro de *difusión de masas*, que es el antes aludido, el cual se vende en los grandes almacenes y cuya característica principal es su enorme tirada, no inferior en países como Estados Unidos a los 100.000 ejemplares. Luego, en otro capítulo muy atrayente, estudia la librería de nuestro tiempo y su evolución, desde lo tradicional (el diálogo entre librero, autor y comprador) a lo novísimo (el almacén con sucursales, el *drugstore*, donde se venden libros a la vez que toda clase de artículos, ya sin diálogo, mecánica o mecanizadamente, muchas veces). Con el título expresivo de «Para un nuevo diálogo» termina Escarpit este interesante estudio sobre sociología del libro. Obra, en verdad, atractiva, llena de sugerencias, repleta de datos y escrita, además, con evidente amenidad, aun a pesar de las estadísticas que, ameno, la documentan.—JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA.

BESTERMAN, THEODORE:
A World Bibliography of Bibliographies and of Bibliographical Catalogues, Calendars, Abstracts, Digests, Indexes and the Like. Fourth edition... Lausanne, Societas Bibliographica, 1965-1966. 5 vol., 28 cm. Tela.

La obra de Besterman es, sin duda alguna, la más moderna, amplia y ambiciosa de las bibliografías mundiales de bibliografías, cuyo valor cualitativo supone, además, una investigación bibliográfica pura sobre cualquier ciencia

o materia. Sin recaer en el tópico, cabe asegurar que la obra de Besterman es indispensable para el investigador, el especialista y el estudioso.

En la treintena de años que lleva publicada, han salido ya cuatro ediciones: la primera, en dos tomos, entre 1939-40; la segunda, entre 1947-49; otra reimposición de ésta —en tres tomos—, en 1950; la tercera, en 1955-56, y esta cuarta, que ahora comentamos, en cinco tomos, en 1965-66. Si ya la primera alcanzaba las 50.000 referencias bibliográficas, la segunda las aumentaba a 63.000, la tercera a 84.000, y ahora, la cuarta, las amplía a más de 117.000, de ellas más de 3.000 de obras españolas y, en su totalidad, relativas a medio centenar de lenguas.

Si estos datos cuantitativos son de por sí elocuentes, tanto o más todavía lo es el cuidado selectivo de esas referencias bibliográficas —recogidas directamente en buena parte por el propio Besterman, muchas de ellas en la Biblioteca del Congreso de Washington— y, sobre todo, la sistematización de la obra que, con buen acierto, sigue el sistema diccionario y, dentro de cada tema, un riguroso orden cronológico. El cuidado tipográfico, tan importante en esta clase de obras, permite al lector —mediante el empleo de negritas, versalitas, cursiva y, gracias también a diversos cuerpos de letra— distinguir con claridad temas, autores, conceptos, etc. El quinto y último tomo está dedicado exclusivamente a completísimos índices (autores, editores, traductores, seudónimos; títulos de obras en serie y de anónimos; bibliotecas y archivos, etc.) que permite la pronta localización de cuanto pretenda buscar el lector.

El tema que, desde estas páginas de la Revista nos interesa destacar es, naturalmente, el de la *Educación*, que ocupa, dentro del tomo II, las columnas 1.825 a 1.914, y que, por este orden, registra numerosas fuentes bibliográficas de los temas o aspectos siguientes:

1. Bibliografías y enciclopedias.
2. Publicaciones periódicas.
3. Historia.
4. Obras de carácter general.
5. Obras sobre educación agrupadas por países.
6. Educación de adultos (bibliografías, revistas, obras generales).
7. Educación audiovisual.
8. Educación comparativa.
9. Educación por correspondencia.
10. Educación de superdotados.
11. Educación de profesores.
12. Educación de la mujer.
13. Administración de la educación.
14. Financiación de la educación.
15. Legislación educativa.
16. Psicología educativa.

17. Radio y televisión educativas.
18. Investigación educativa.
19. Sociología educativa.
20. Técnica educativa.
21. Tests y medidas educativas.
22. Educación elemental (revistas, obras generales).
23. Educación experimental.
24. Educación fundamental.
25. Educación rural.
26. Edificios escolares y equipos.
27. Higiene escolar.
28. Inspecciones y visitas escolares.
29. Enseñanzas medias.
30. Enseñanzas especializadas sobre muy diversas materias.
31. Universidades y colegios universitarios.
32. Miscelánea.

En el tomo I, el artículo «Children» ofrece también muy valiosas referencias bibliográficas sobre libros infantiles y educación escolar, psicología infantil, etc. Asimismo, y en los temas respectivos a sus letras, son útiles desde el punto de vista del educador, los artículos relativos a «Cultura», «Sociología», «Psicología», «Vocación», etc.

Una obra, en suma, indispensable como fuente de consulta para investigadores, estudiosos y profesionales de la educación.—JOSE ANTONIO PEREZ-RIOJA.

MARC ORAISON: *Etre avec... La relation à autrui*. Le Centurion, Paris, 2.^a édition, 1967; 189 páginas.

El auge de los estudios relacionados con la dimensión social del ser humano es, probablemente, la aportación principal y más «nueva» de la cultura actual. Mientras la visión que la psicología de hace no más de treinta años daba del hombre, se centraba en su realidad individual, y concebía «lo social» como una resultante de la acumulación de psiquismos particulares, cuyas relaciones, puramente tangenciales, jamás originaban otros efectos que los derivados del «contacto» (en una interrelación moderada sobre la pauta de los «tratos y contratos» del viejo *jus civile*), las Ciencias del Hombre, que constituyen el núcleo central del nuevo humanismo, subrayan la trascendencia «formativa» de lo que Hesnard ha denominado el «lazo interhumano».

A la génesis de ese factor «constitutivo» del hombre, y a su evolución desde la primera infancia, a partir de la «simbiosis madre-hijo», dedica Marc Oraison este librito. El autor, como se sabe, une a su condición de doctor en Medicina la de sacerdote, lo que le proporciona un ángulo de visión especialmente profundo para desentrañar la urdimbre compleja de las relaciones humanas.

En seis capítulos, Oraison despliega sus ideas sobre «el otro» y

«los otros», la elaboración progresiva de los contactos con ellos, su dificultad y su patología, para continuar con un estudio sugestivo de la relación de ausencia y finalización con la «relación con el "Otro-Dios"».

Partiendo de los datos conjuntos de la Embriología y la Psicología, Oraison destaca el carácter lejano y «radical» de los orígenes de la personalidad de cada uno. «Desde antes del nacimiento de este niño que se ha convertido en mí, la estructuración dinámica de mi personalidad era preparada por la red compleja de las relaciones vividas de mis padres entre sí y con el mundo en el cual se movían.» Como se ve, el autor prolonga las raíces de nuestro «yo» hundiéndolas en el alma de nuestros progenitores, y aún más allá, en el *humus* social del ambiente que sirvió de marco a sus vidas.

Oraison subraya la ambivalencia fundamental de la relación con el otro, oscilante entre la seguridad de saber lo que somos para él y la duda respecto de la consideración que le merecemos. Con esta óptica, analiza las diversas relaciones de trabajo, de amistad y de amor. De conformidad con su tendencia psicoanalítica, subraya la importancia de la relación madre-hijo, tan decisiva, a su vez, que, en el curso de toda la vida, «cada nuevo encuentro despierta, a nivel del inconsciente, el conjunto de la unidad dinámica de la personalidad. En este "recorrido" relámpago, llego, de hecho, a situarme en una buena relación, pero según mi modo personal, cuya elaboración ha comenzado, por menos, desde mi nacimiento» (página 88).

Evocando las investigaciones de Spitz sobre el papel modelador de la influencia de la madre durante el primer año de la vida del niño, Oraison pone de relieve el influjo de las «imágenes» o «fantasmas» en que se convierten las impresiones que en el bebé produce su contorno familiar, «que condicionan virtualmente nuestra aprehensión personal ulterior de la realidad: es decir, de lo que nos concierne y que es esencialmente "otro" en sentido general» (página 94). La noción del *self* (el sí mismo), con sus límites y potencialidades, «se construye con los residuos de la omnipotencia mágica», que va retrocediendo a medida que los obstáculos exteriores ponen lindes, cada vez más próximas, a nuestras apetencias y proyectos.

En el último capítulo, como hemos dicho, el autor expone la relación con el otro absoluto, con Dios, la cual, en su opinión, «es disociada por los sostenedores convencidos de su existencia, de los conjuntos en los cuales esta relación desaparecía de algún modo bajo la primacía de una

filosofía llamada "escolástica", o de una estructuración política o económica, monárquica o capitalista, por ejemplo» (págs. 178-179). Este es, para él, un hecho decisivo, contemporáneo del Concilio Vaticano II.

El libro de Oraison no agota, ni mucho menos, la problemática de las inter-relaciones humanas; pero proporciona puntos de vista atendibles para un estudio de las actitudes radicales ante el «otro», problema capital de la psicología y la educación en países de elevados coeficientes de agresividad.—ADOLFO MAILLO.

ERITZ REDL et DAVID WINE-MAN: *L'enfant agressif, Méthodes de rééducation*. Collection Pédagogie Psychosociale, Editions Fleurus. Paris, 1967; 315 pp., octavo.

Esta obra valiosísima, en el campo de la reeducación de inadaptados, viene a seguir a otro volumen de los mismos autores, *Le moi désorganisé*, en la que se trataba especialmente del estudio pormenorizado del muchacho inadapitado mediante un certero análisis de la dinámica interna del desajuste. Ambas obras tienen de común el haber sido escritas por uno de los especialistas más solventes en el campo internacional y creador de la dinámica de grupos en su aplicación directa a la reeducación de inadaptados sociales, a gran escala y con resultados fecundísimos.

No se trata de un libro basado en lucubraciones sagaces sobre el tema; es el fruto de experiencias concretas con delinquentes menores o predelinquentes y, en general, con muchachos en conflicto con el ambiente social a causa de su disarmonía personal o ambiental. Y está llevado a cabo no por principiantes desconocedores de los fundamentos científicos de tan amplio problema, sino por el profesor de Psicología educacional de la Wayne University, de Michigan, en equipo estrecho con los alumnos que se especializan en la materia, médicos, educadores y asistentes sociales. El Group Pioneer House, dedicado a reeducación de muchachos con trastornos graves de comportamiento es, hasta el presente, la forma más eficaz de actuar con inadaptados sociales; y esta experiencia se recoge enteramente en el libro que comentamos.

Empieza por definirlos en la introducción como «incapaces de hacer frente a las tareas cotidianas y esclavos de sus tendencias instintivas». Ineptos para dominar sus diversos impulsos y sus tentativas, estos muchachos están ligados por un sentimiento común: el odio. Se oponen a los que viven con ellos, a los que les educan, a los que les forman, a los

que tienden a modificarlos. Van contra el médico que trata de ayudarlos, contra el educador y el monitor que organizan sus distracciones, contra todos los adultos que juegan un papel en sus vidas. El hecho esencial de la psicología de estos chicos es la regresión de los medios de control de su conducta.

Con una claridad meridiana y una base científica irreprochable compara al inadaptado con el normal para deslindar el problema del primero y poder ayudarle. El control de la conducta es una tarea diaria y esencial impuesta al yo del niño más normal. El desarrollo del yo se realiza gradualmente durante un período de tiempo, y a lo largo de esta evolución tiene necesidad de «apoyos» ofrecidos al chico desde el exterior; el control de la conducta no es posible más que dentro de ciertos límites; por tanto, si un impulso muy fuerte afecta al muchacho, el yo mejor desarrollado no será capaz de luchar solo y necesitará una ayuda. *La diferencia entre un niño normal y uno inadaptado no reside en la posibilidad o imposibilidad de controlarse, sino en que el normal, en circunstancias difíciles, puede reportarse, si se le suministra una ayuda eficaz. En cambio, al muchacho seriamente perturbado no le es posible aprovecharse verdaderamente del soporte que se le ofrece.*

Analiza después el contraste entre esta ineptitud de control y la habilidad sorprendente de estos chicos para poner al servicio de sus tendencias agresivas y destructoras su energía psíquica poderosa. Combaten en cuatro frentes diferentes: primero, *contra su propia conciencia*, mediante una argumentación hábil se protegen contra los sentimientos de culpabilidad o vergüenza y garantizan su libertad de acción. Segundo, *para encontrar un soporte a su delincuencia*, explotan su propia personalidad, sus debilidades y humores, para alcanzar su fin y sostener sus tendencias primitivas y brutales. Tercero, *se defienden contra todo cambio eventual*. Toda situación que implica la posibilidad de un cambio desencadena en ellos una reacción de defensa que se va intensificando en la medida en que el tratamiento se dirige precisamente a ella. Cuarto, *contra los responsables de los cambios* esgrimen mecanismos de defensa; para ellos no basta oponerse a las situaciones nuevas, es preciso atacar a los miembros susceptibles de crearlas.

Se pasa luego revista a las potencialidades ausentes en estos niños, imprescindibles para poder desarrollar con ellos la rehabilitación de su personalidad, y aduce como principales: tolerancia a las frustraciones, tener imagen del propio futuro, sentir realmente necesidad de amor y toma de con-

ciencia de su responsabilidad en el momento del acto. Estas ausencias harían fracasar un buen programa educativo, si previamente no se atiende a las debilidades de la personalidad, para lo que el autor busca soportes no sólo en los padres, sino en la organización de los lugares que habitan los muchachos. De acuerdo con estas premisas traza el plan de técnicas de ayuda al yo, escalonándolas en cuatro categorías:

1. *Ayuda al yo a través del medio*, importancia particular de las instalaciones materiales y de las consecuencias del reglamento de los establecimientos sobre la atmósfera general reeducativa.

2. *Papel de las actividades incluidas en el programa*, útiles, objetos, juegos y maneras de presentarlos.

3. *Ayuda aportada interviniendo en lo que hacen los muchachos*.

4. *Utilización de sus propias experiencias*.

En suma, un trabajo muy completo y profundo avalado por la investigación científica colosal de la realidad humana.—ISABEL DIAZ ARNAL.

WILSON, J.: *Lo absurdo de nuestra moral sexual*. Barcelona, Fontanella, 1968, 355 págs.

El autor, según expresamente indica, no ha pretendido establecer normas ni principios por los que deban regirse los jóvenes. Más bien, presenta un método de tratar las cuestiones sexuales diferente a los actuales métodos irracionales.

Su intento es demostrar «que no hay ninguna razón firmemente establecida a favor de ningún género de ética sexual».

No cree existan normas o principios racionales que determinen el comportamiento sexual. Seguimos dominados por lo irracional: prejuicios, fanatismo o confusión frente al sexo. Existe un conjunto de condicionamientos religiosos, psicológicos o sociales de los que debemos liberarnos.

Así, la religión cristiana no puede ofrecer ninguna ética cierta o evangélica: buena parte de lo que dijo Jesús es ambiguo, semipoiético y metafórico, aparte de las interpolaciones posteriores en este tema.

Los mismos juicios de valor sobre el bien y el mal están determinados por la educación y el ambiente concreto. Nuestro recurso a la conciencia o a Dios para emitir juicios de valor no debe engañarnos porque somos nosotros quienes hacemos tal valoración.

Tanto como hoy se publica sobre el sexo está dominado por la magia y es de poca calidad. Por este mismo concepto mágico y sagrado de lo sexual se explican tantos tabús y normas sobre la vida sexual.

La labor educativa, en la fami-

lia y la escuela, debe librarse del adoctrinamiento y limitarse a una comunicación racional, neutra moralmente, de los valores. En este campo específico, se debe dar una instrucción directa y apropiada a la edad, con un enfoque de las relaciones sexuales en el contexto de la comunicación y con un estilo distinto del actual, determinado por lo furtivo, sórdido y torpe. La comunicación, en este campo, es más pobre que en los demás y el sistema educativo sólo se propone inculcar determinados valores.

También un análisis de la legislación en materia sexual nos hace ver que las leyes están determinadas por consideraciones doctrinarias y por convencionalismos. No están al nivel de las demás leyes, que tratan de salvaguardar la libertad individual mientras esa libertad no interfiera la libertad de los demás. En cambio, en lo sexual, las leyes no están basadas en hechos empíricos, sino en creencias doctrinarias.

En un plano de psicología diferente, se puede ver que la comunicación entre los sexos es precaria, porque cada sexo habla un lenguaje diferente. Consiguientemente, no se da una vida sexual muy satisfactoria. Mientras la mujer busca seguridad a través del hogar y matrimonio, el hombre busca una conquista a través del sexo.

Por eso sería necesario un cambio radical en la educación que evite la agresividad masculina y la dependencia en la mujer.

El hecho es que el individuo padece una insatisfacción, descontento e incertidumbre frente al sexo.

Todos los cambios que tengan lugar en la educación y en la sociedad deben apoyarse en los cambios de los individuos, que sólo pueden llevarse a cabo mediante una mayor concienciación psicológica a través del psicoanálisis, que nos ofrece un conocimiento más profundo de nosotros mismos.

Finalmente, es preciso iniciar una acción que establezca un contexto para la comunicación y la experimentación en la educación, en la sociedad y en los individuos. Experimentación sexual en las escuelas; una expresión sincera de los deseos sexuales entre los individuos y la aceptación de los diferentes grupos sociales con diferentes costumbres sexuales.

Para nuestra mentalidad resultan extrañas todas estas ideas que nos ofrece el autor. Su argumentación es más lógica que psicológica y sus conclusiones nos pueden parecer tan «absurdas» como a él le parecen las actuales leyes que rigen la moral sexual.

Su libro tiene el mérito de ser sugerente, aunque no convincente ni en un plano psicológico y científico, ni, mucho menos, religioso y moral.—A. BAEN.

La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas. Síntesis del libro del mismo título, por P. H. COOMBS, editado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. París, 1967. 232 págs.

1. Resumen y enfoque analítico

El punto de partida de esta obra de P. H. Coombs y el equipo del IIEP es la creencia en una crisis mundial de la educación cuya esencia se define en base a la escasez de recursos, a la inercia de los sistemas educativos y a la incapacidad de adaptación de la sociedad.

En realidad, tales acusaciones sólo encuentran fundamento en la enorme capacidad de cambio y de progreso que permite señalar objetivos que antes hubiesen sido más utópicos que innecesarios. La aseveración según la cual la crisis requiere adaptaciones y ajustes mutuos entre la sociedad y la educación parece discutible en los términos en que se enuncia, ya que a la educación le corresponde adaptarse a las necesidades sociales. También es discutible la opinión sobre la imposibilidad de lograr la afectación de mayores volúmenes de recursos para la enseñanza. Pero, en general, los requisitos que se examinan para la superación de la crisis parecen muy acertados, como también el parangón con la agricultura. De ello se deduce que una cosa es la enseñanza y otra la educación como problema social, político o administrativo. El propósito, en definitiva, de la obra, es llegar a una visión completa de la estructura y funcionamiento de la educación como un sistema social, lleno de interrelaciones, con factores y productos, con específicos problemas tan alejados de la enseñanza como lo están entre sí los correspondientes a la tecnología industrial y a la macroeconomía. El generalista llamado a realizar la tarea de analizar y utilizar óptimamente el complejo conjunto del sistema educativo es, para el autor, el administrador moderno de la educación.

2. Recursos y medios de acción de los sistemas docentes. Tendencias y perspectivas

Se estudian aquí los factores de la producción. Estos—capital y trabajo—están compuestos por recursos económicos, alumnos y profesores. Un poco incomprensiblemente quedan excluidos los administradores—en los que tanto énfasis pone el autor—y los investigadores. A ello se acompaña un interesante estudio sobre la demanda social, con estrategias para atenderla y varios recursos sobre la situación de los países en vías de desarrollo, porcentajes de participación y previsiones sobre su evolución.

3. Producción de los sistemas docentes—adecuación a las necesidades

La dificultad de llegar a la evaluación concreta de los resultados de la educación se soluciona optando por contar el número de graduados producido por el sistema. A éstos se denomina «productos acabados» y a los que abandonan se dedican varios epígrafes, uno de los cuales presenta un severo juicio sobre el sistema de «a puerta abierta», equivalente a la devaluación de los grados para evitar la ineficacia en la producción de los mismos. Lo relativo a las necesidades del empleo es muy interesante, aunque un poco disperso y parece tender más al estudio de casos y a las propuestas políticas que a la formulación de una auténtica teoría analítica.

El epígrafe sobre actitudes personales discute superficialmente la teoría de la vocación individual, sustituyéndola, en forma demasiado simplista, por el atractivo económico de las diversas profesiones. Luego ve un problema en la vigencia de las escalas de valores que dificultan el empleo de ciertos graduados en ciertos tipos de trabajo, indicando que la situación debe cambiar en base a la modificación de los valores más que del sistema educativo.

4. Funcionamiento interno de un sistema docente

Aquí el enfoque es más normativo que propiamente positivo. Se exponen y estudian los fines y prioridades de la educación, los cuales son más bien problemas externos al sistema educativo.

Una visión renovadora y crítica de la Administración Educacional sigue a lo anterior, aunque con menor extensión de lo que sería deseable. Algo análogo sucede con el epígrafe sobre calidad y contenido, en el que se incluye la muy útil distinción entre rendimientos internos y externos, sin apurar el estudio de los últimos. Luego se vuelve al tema de la eficacia y productividad, relacionándolo con una extensión fundamentalmente conceptual sobre los costes, acerca de los que se expone una larga e interesante serie de tácticas de reducción.

La exposición de las relaciones entre tecnología e investigaciones en educación se concreta en certificar la insuficiente financiación actual y el imperativo de dedicar mayor atención a la cuestión, que ha de llevar a superar la presencia de un sistema preindustrial en sus métodos.

5. Educación no formal. Alcanzar, mantenerse y avanzar

Partiendo de la multiplicidad de sistemas educativos en una misma sociedad, se estudia el fenó-

meno de superposición entre los mismos, productor de un sensible derroche de recursos. La necesaria coordinación se puede promocionar a través de diversas estrategias, basadas en el nivel de desarrollo de cada país.

Aunque el capítulo es muy exiguo y no trata de presentar un esquema completo sobre el tema, sí indica los puntos más principales de su problemática y sugerencias muy valiosas para su corrección.

6. Cooperación internacional. Base para la superación de las crisis

El hecho real de la interdependencia de los sistemas educativos de todos los países, paralelo al de conexión de los mercados de empleo, parece exagerarse un poco en su alcance y consecuencias. También es poco convincente la consideración de la ayuda exterior a través de la asistencia técnica como solución o panacea de la crisis, aunque resulte incontestable su importancia. Es especialmente interesante el epígrafe sobre las tareas de las Universidades, aunque no parece metodológicamente correcto incluirlo en este capítulo.

7. Conclusiones para una estrategia

En términos de gran flexibilidad se presenta una estrategia basada en cinco factores de la crisis y en otros tantos objetivos prioritarios.

Los factores críticos enunciados son los siguientes:

- Oleada de alumnos.
- Aguda escasez de recursos.
- Aumento de los costes.
- Inadaptación del producto.
- Inercia e ineficacia.

Los objetivos propuestos son:

- Modernizar la administración educacional.
- Modernizar el personal docente.
- Modernizar el proceso de aprendizaje.
- Fortalecer las finanzas educacionales.
- Otorgar mayor importancia a la educación no formal.

Tras haber insistido en la importancia del conocimiento de las relaciones internas y externas de la producción educacional, se vuelve a subrayar la importancia de la cooperación internacional como elemento importantísimo de renovación y mejoramiento. La obra, general, constituye una valiosa y brillante aportación al tratamiento científico y técnico de la educación como problema social.—JOSE MANUEL PAREDES.





Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General Técnica