

REVISTA DE EDUCACION

Nota editorial. 89

Estudios. Carlos Carrasco Canals: La orientación escolar como elemento determinante en la planificación de la educación 90-96 - Nuria Borrell Felip: Evaluación connotativa de la enseñanza programada, 97-102. Jesús García Jiménez: La enseñanza media por televisión, 102-105 - Joaquín Fernández Fernández: Autoexamen controlado, 105-111

Crónica. Carmen Ruiz Gómez: Un tema de actualidad: La democratización de la enseñanza superior, 112-118

Información extranjera. Isabel Díaz Arnal: La formación práctica de educadores especializados de la infancia y juventud inadaptada, 119-124 - Carmen Fernández García: Principales instrumentos relativos a la educación, 124-126

La educación en las revistas. 127-129

Reseña de libros. 130-132

Actualidad educativa. 133-138



REVISTA DE EDUCACION

PUBLICACION MENSUAL DE LA SECRETARIA GENERAL
TECNICA DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Editoriales - Estudios - Crónicas - Información extranjera - La
educación en las revistas - Reseña de libros - Actualidad educativa

REDACCION Y ADMINISTRACION: ALCALA, 34 - TELEF. 221 96 08 - MADRID 14

NUMERO SUELTO		SUSCRIPCIONES	
	<u>Ptas</u>		<u>Ptas.</u>
España	40	Por 10 números:	
Iberoamérica	50	España	300
Extranjero	50	Iberoamérica	500
Núm. atrasado...	50	Extranjero	600

IMPRESA NACIONAL DEL
BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Depósito legal: M 57/1958

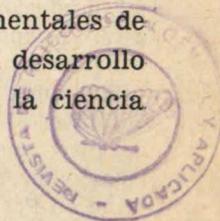
**EDITA: SECCION DE PUBLICACIONES SECRETARIA GENERAL TECNICA
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA ALCALA 34 MADRID 14**

NOTA EDITORIAL

La REVISTA DE EDUCACIÓN, del Ministerio de Educación y Ciencia, quiere renovarse con la intención de ser un instrumento cada día más eficaz en la orientación de la política educativa de España a mediano y largo plazo. Con ese espíritu y a tal fin cierra hoy una de las etapas de su vida, jalonada de servicios y aciertos, pero también de dificultades que han servido para acrisolar una obra, ciertamente digna de mérito.

A partir del próximo número aparecerá trimestralmente en un período inicial. Además de cambiar su presentación, será considerablemente reestructurada, y cada número versará sobre un tema central en torno a los grandes problemas de general interés y de actualidad que deben ser acometidos en el ámbito de la Educación.

Esta nueva etapa tendrá que empezar decantando la fórmula que se propone al abordar los problemas fundamentales de la Educación con sentido dinámico en el marco del desarrollo del país y en relación estrecha con los campos de la ciencia y de la cultura propios de este Ministerio.



ESTUDIOS

La orientación escolar como elemento determinante en la planificación de la educación

CARLOS CARRASCO CANALS

I. ANTECEDENTES Y MOMENTO ACTUAL

El tema de la orientación escolar adquiere singular relieve en España en tiempos muy recientes.

Tema polémico y en ocasiones objeto de posturas extremas es el de la denominada orientación.

Cuando se califican los sustantivos como en el caso de la orientación al denominarse escolar, profesional, escolar y profesional, etc., surgen tensiones y diferencias de perspectiva, que conviene matizar.

El primer tema que puede someterse a discusión es si la orientación en el ámbito docente debe ser simplemente escolar, profesional o escolar y profesional, utilizando la fórmula acuñada en Francia (1).

Los puntos de vista contrapuestos se complican aún más haciendo geografía y comparación de las posturas adoptadas, no es lo mismo preguntar a un sueco, belga o francés sobre el tema. Las respuestas serán o diametralmente opuestas o conciliadoras. Hay quien opina que la orientación escolar se debe encomendar a expertos especializados en psicología, psicotecnia o disciplinas análogas. Otros se inclinan por una versión pedagógica y, finalmente, algunos adop-

tan la postura ecléctica, de que psicólogos y educadores son los responsables.

No entramos en la problemática denunciada e intentamos describir algunos trazos en nuestro régimen jurídico y ordenación de la educación en España, lo que esta inquietud representa, las realizaciones y logros y el cauce formal para su aplicación y ejecución, haciendo consideraciones acerca de la enseñanza media, nivel que nos parece de singular relevancia, en torno a estos problemas.

Una breve reseña histórica nos conduce a tener conciencia de lo que en realidad hoy se plantea. Haciendo historia podemos llegar al conocimiento de lo que las instituciones, ambientes y realidades de hoy pueden presentar, e incluso su proyección en el futuro.

La idea de orientación es consecuencia, en numerosos países, de un movimiento iniciado en el primer decenio de nuestro siglo.

En Francia, por ejemplo, después de la primera conflagración mundial (1914-18) aparecen los primeros centros de orientación profesional. Estos órganos se ocupan de readaptar profesionalmente a una población inadaptada con motivo de la guerra (principalmente mutilados). Este movimiento prende en la opinión pública y se intenta aconsejar no sólo en este aspecto de adaptación profesional, sino respecto de las aptitudes y condiciones de los estudiantes para el futuro, facilitando a sus padres el consejo. En 1922, el Ministerio de Instrucción Pública francés define lo que es la orientación profesional en Francia y la coloca bajo la autoridad y jerarquía de la Subsecretaría de Enseñanza Téc-

(1) El Instituto Pedagógico Nacional que publica periódicamente folletos en torno a la orientación escolar en Francia, adopta posturas de orientación escolar y profesional. Vide *L'orientation scolaire et professionnelle en France*. Institut Pédagogique National, 1962. Brochure, 32 pp. A título de ejemplo se facilitan en las pp. 30 y ss. una lista de centros de orientación escolar y profesional por distritos en el país vecino.

nica. En 1938, y mediante decreto-ley, a causa de las necesidades económicas del momento y con intención de favorecer la formación profesional de mano de obra cualificada, se establece una estrecha relación entre orientación y formación profesional. Esta versión legal y obligatoria de la orientación en Francia, en su momento, determina que todos los alumnos que salgan de las escuelas primarias que se dirijan a la industria o al comercio deben haber sido calificados desde un punto de vista de orientación profesional para su mejor utilización en estos campos. Posteriormente, la orientación profesional en Francia ocupa un lugar privilegiado, sobre todo después de la segunda guerra mundial.

La evolución de orientación profesional experimenta un ritmo e impulsión singulares a través de los servicios de orientación, tanto en el campo de su propia actividad como en sus intervenciones.

Se dan en Francia transformaciones fundamentales en la enseñanza, una evolución tecnológica que obliga a prever necesidades cada vez mayores de cuadros de personal directivo y de mando intermedio, que bajo los aspectos científicos, técnicos y administrativos exigen un estudio de las fuentes de la población estudiantil, además de la necesidad de adaptación de determinado núcleo de población, que debe prepararse especialmente.

Los estudios socioeconómicos se proliferan y la reflexión sobre el problema de la orientación aumenta.

El año 1955 marca en Francia un hito de clara significación (2).

Los centros de orientación escolar se ponen a disposición de los alumnos, de su familia, de los servicios sociales del país, para ayudarles a resolver cualquier problema que se plantee en torno al futuro de ocupación y de vocación en los estudios.

El año 1959, en que se reforma la enseñanza en Francia por decreto de 6 de enero de dicho año, los centros de orientación se denominan de orientación escolar y profesional. Se significa que en todos los niveles los alumnos pueden beneficiarse del juicio de estos centros que están a disposición de todos y en todos los órdenes de la enseñanza. Se reforma la estructura del Ministerio de Educación Nacional en Francia y los servicios de orientación se adscriben a la Dirección General de la organización y de programas escolares, lo cual permite extender su campo de actividad a cualquier tipo de centro docente y clase de enseñanza.

En la actualidad los servicios de orientación en Francia, que son referidos a la «escuela» y al mundo del trabajo, se tipifican en la acción

(2) Por decreto de 10 de octubre de 1955 se establece la posibilidad de intervenir de los directores de los centros docentes o de los inspectores de distrito universitario, cuando los alumnos abandonen la enseñanza primaria obligatoria para pasar a la enseñanza media, así como en los estudios superiores.

de orientación escolar. Dichos servicios de orientación se enclasan en una subdirección típica de orientación a partir de 1963, después de la reforma de 1959.

Uno de los objetivos principales de la reforma de la enseñanza francesa emprendida en 1959 es proporcionar a todos los alumnos una igualdad de oportunidades, para acceder a los diversos niveles de la enseñanza, haciendo realidad el principio de la democratización de la enseñanza.

Los servicios franceses dedicados a la orientación intentan una reorganización nueva sobre la base de «planes».

A nivel nacional se pretende la creación de un centro de información y de orientación escolar encargado:

- a) Elaborar la información escolar y profesional.
- b) Participar en la formación de personal especializado.

A nivel de distrito universitario establecer un servicio regional de información y de orientación escolar, que dirigido por un inspector de distrito, se encargue de adaptar la información a las necesidades locales y vigilar la aplicación de las directrices industriales.

A nivel local, un servicio de información y orientación agrupando los llamados *districts*, que no coinciden con nuestros distritos sino que son posibles agrupaciones escolares de primero y segundo ciclo de enseñanza. Este servicio se dividiría en tres secciones: una sección de información, una sección técnica y una sección administrativa (3).

Sobre el proyecto estructural de lo que en Francia es actualmente la orientación escolar hay suficiente información y lo importante es que se intenta por niveles organizar con personal especializado, profesores-inspectores, este servicio de gran trascendencia no sólo en el orden puramente escolar sino con grandes implicaciones relativas a la planificación, confección de un mapa escolar, efectivos docentes, etcétera (4).

(3) Véase la p. 17, annexe B) L'orientation. Ministère de l'Education Nationale. La réforme de l'enseignement. Août 1963 - Juin 1966. Folleto y organigramas, 17 pp. París, 1967.

(4) Centre de documentation pour l'éducation en Europe. Faits nouveaux. Février 1968. N.º 1/1968: Deuxième partie pays membres. France: Information et orientation scolaires. Pág. 9. Nos da una idea gráfica, completa y actual, de lo que es la organización de la orientación escolar francesa y su posible proyección en el futuro.

Informe que M. Alain Peyrefitte ha expuesto ante el Consejo de Ministros las líneas maestras del proyecto —que supone tres decretos y dos resoluciones— relativas a la ejecución del sistema de información y de orientación escolar.

Este proyecto debe ser todavía perfilado, teniendo en cuenta las enmiendas propuestas por el Consejo Superior de Educación Nacional, al que ha sido presentado recientemente; será sometido a continuación al Consejo de Estado.

En estas estructuras se prevé un sistema para la preparación y puesta en práctica de medidas de orientación así como para la información de los padres, alumnos y profesores, o interviniendo los organismos siguientes:

Servicios y Consejos de orientación, a saber: a nivel *central*: un servicio de administración central encargado de la orientación. A nivel *académico*: un servicio aca-

A grandes trazos se ha hecho una descripción de lo que en Francia ha evolucionado el tema, ya que muchos modelos franceses son importados a otros países del continente y, sobre todo, por el matiz característico que la orientación escolar en Francia tiene, siendo simbiosis de la tendencia puramente de orientación escolar o en puridad de orientación profesional.

Cualquier estudio sobre planificación de la educación cuenta con un instrumento determinante, como el de la orientación. Un análisis cualitativo de un sistema educativo se encuentra siempre afectado por estos problemas. Para que exista una coordinación y funcione un plan escolar es necesario actuar sobre una base de orientación.

El término, por propia naturaleza, es indicativo y parece una paradoja el binomio de expresiones orientación-obligatoriedad.

Pero si el consejo orientador, si el informe o la sugerencia no son obligatorias en sí, la obligatoriedad sí puede extenderse a que todo el alumnado se someta a un juicio crítico, sobre sus aptitudes, para la continuación de estudios.

Pero cuáles son las repercusiones de una orientación escolar dirigida intencionalmente. Vamos a señalar algunos aspectos definitivos que tienen trascendencia en la planificación e interviene como consecuencia de la orientación.

démico de orientación y una comisión académica de orientación. A nivel *local*: un centro de información y orientación y comisiones de admisión en el primer ciclo (se refiere al primer ciclo de la enseñanza media que comprende del 6.º al 3.º, según la reforma de la enseñanza en Francia, actual, existen en este ciclo un consejo de orientación y en el segundo ciclo un consejo de profesores).

Una Oficina Nacional de Información para la Orientación Pedagógica y Profesional (ONIOP) y delegaciones regionales de esta oficina: órganos de observación y orientación interna en los establecimientos; *consejos de clase* y *consejos pedagógicos*.

El servicio encargado de la orientación en la administración central confecciona las directrices en materia de información y orientación.

El servicio académico de orientación se pone bajo la autoridad del rector y se dirige por un funcionario con categoría de inspector de distrito (traducimos la expresión equivalente en España), que dirige al mismo tiempo la delegación regional de la ONIOP.

En cada departamento en que se creen uno o varios centros de información y orientación se coloca bajo la autoridad del inspector de distrito.

Cada centro está impulsado por profesores-consejeros elegidos entre los profesores que tienen, al menos, cinco años de ejercicio, a los que habrá que proporcionarles una formación apropiada a las funciones de información y consejo, nombrados por el Ministerio de Educación Nacional, por tiempo limitado. Los profesores-consejeros asumen sus funciones simultáneamente en el centro de orientación de que ellos dependen y en los establecimientos de enseñanza de su jurisdicción. Son asistidos por especialistas que colaboran con la información de los padres en la preparación y ejecución de medidas de orientación.

El centro organiza juntamente con los responsables de la enseñanza la acción general de información de los alumnos, padres y maestros, utilizando la documentación puesta a su disposición por la oficina nacional. Participa en la orientación y en la distribución (afectación de un alumno a un centro) de los alumnos.

Los centros locales serán alrededor de 800 cuando la red de estos centros se termine en 1972 y dispondrá entonces de 2.000 profesores consejeros. Los primeros centros serán los centros de orientación escolar y profesional ya existentes en número de 233; 90 profesores consejeros han sido elegidos para el curso 1968 y su formación comienza en febrero.

a) La expansión de la enseñanza. El periodo escolar obligatorio ha sido notablemente ampliado en todos los países y se observa con marcada relevancia en Europa (5).

Pero esta expansión afecta no sólo a la administración de la educación, que se plantea nuevos problemas al contar con un número de efectivos escolares y flujo de alumnos muy superior al de otras épocas, sino que también las familias de los alumnos se sienten comprometidas y muchas veces sin elementos de juicio, para la prosecución de estudios de sus hijos o para su dedicación en el campo del trabajo, con títulos académicos que les habilitan para el ejercicio de determinadas actividades.

La orientación pues incide de forma clara en la expansión de la enseñanza. La inocente apariencia del consejo de orientación puede conducir a que la expansión de la enseñanza, hecho evidente incuestionable desde los principios de nuestro siglo, se dedica en un sentido o en otro sea mayor o menor.

b) Intimamente conexas con el problema de la expansión está el de la democratización. El acceso masivo en las aulas de alumnos representantes de los más distintos niveles socioeconómicos pondrá en tela de juicio el papel de la orientación.

La declaración comúnmente admitida de que todos los niños, cualquiera que sea su condición social, tienen las mismas posibilidades de formación cultural básica y de promoción escolar, matiza la cuestión con las directrices y las medidas de previsión y encauzamiento, que la orientación debe poner en práctica.

Por medio de la orientación se pueden reducir las pérdidas que se ocasionan en todo sistema educativo. El problema de los abandonos, las repeticiones en los estudios y todas aquellas circunstancias que pueden hacer poco operativo un sistema de educación, a través de una orientación escolar organizada, pondera y consigue un equilibrio, una fluidez en el sistema, una adecuación de medios afines, para que el sistema escolar pueda resultar eficaz y con resultados satisfactorios.

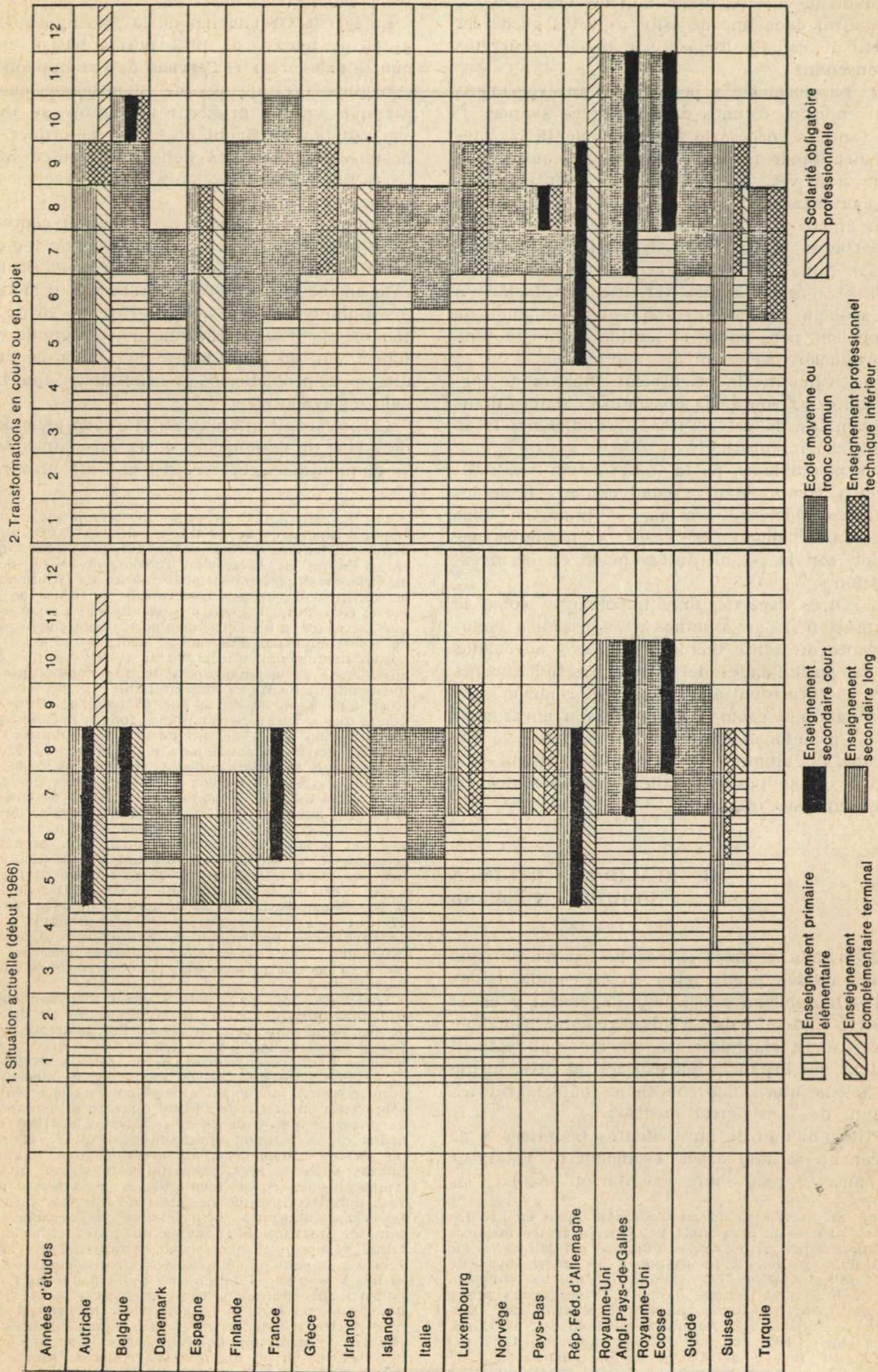
c) Las estructuras escolares con motivo de la orientación deben sufrir reforma, para establecer la coherencia entre la actividad orientadora y la docente.

Un estudio de la orientación en sí no está desvinculado de las estructuras y organización de la enseñanza, en un momento concreto.

Pero tiene implicaciones más ambiciosas. La orientación perfecciona a los alumnos, aconseja a los padres, provoca un sistema educativo coherente, forma y perfecciona al maestro, hace racional la distribución por materias y programas, determina la localización de algunos establecimientos docentes, facilita el acceso a las enseñanzas y consigue un nivel de educación a

(5) Vid. MAJAUULT: «L'extension de la scolarité obligatoire», en *Education et Culture*, núm. 4. Printemps, 1967, pp. 16-17, según el cuadro adjunto.

«L'extension de la scolarité», por Joseph Majault, directeur adjoint du Instituto Nacional (Paris)
 Reparto de los años de escolaridad obligatoria



Educación y Cultura núm. 4, pp. 16-17, 1967.

veces superior, evitando que se deteriore la calidad de la enseñanza en muchas ocasiones.

Analizar cada uno de estos aspectos puede ser objeto de estudio incluso por niveles concretos de enseñanza.

d) La psicología y pedagogía han experimentado en estos últimos años notables avances y, por tanto, es necesario tener en cuenta las metas alcanzadas en estos terrenos, lo que determina, a su vez, una determinada orientación.

La orientación escolar es una de las ideas básicas en un planeamiento de la educación. Pero importados los proyectos y adelantos técnicos en las ramas de Psicología y Pedagogía, puede llegarse a producir una auténtica revolución en los sistemas. Bien entendido que hablamos de revolución, pero no en el sentido alarmista, sino de evolución perfeccionada y progreso.

Efectivamente, la orientación incidirá de forma reflexiva sobre las enseñanzas, determinando cambios de estructuras y condicionando la planificación futura.

Las modalidades de la intervención son múltiples y comprenden la edad escolar, desde los primeros momentos en que se imparten unas enseñanzas obligatorias hasta la enseñanza superior, con la posible intervención en la investigación.

e) Otros aspectos muy importantes como la adaptación de los alumnos a los estudios, conocimiento mediante técnicas propias y adecuadas de las posibilidades del niño y del adolescente para su futuro en la docencia, información tanto al alumno como a sus padres o encargados de las posibilidades, no sólo en cuanto a la capacidad del alumno, sino dentro del sistema educativo, y las posibles salidas profesionales en cada supuesto (6).

II. REALIDAD Y REGIMEN JURIDICO EN ESPAÑA

Descrita a grandes rasgos la repercusión que la orientación pueda tener en un estudio racional del problema educativo en general y en el aspecto concreto de su planeamiento, conviene hacer ahora algunas consideraciones al régimen jurídico en España y en especial al nivel medio de la enseñanza, que conocemos bajo la rúbrica común de «enseñanza media».

Prescindiendo de antecedentes históricos y de hacer un estudio de la evolución de las ideas en nuestro país sobre orientación escolar, los

(6) En España se ha realizado esta labor en los distintos niveles de enseñanza y a través de los servicios de información y relaciones públicas del Ministerio de Educación y Ciencia, facilitando a los interesados este tipo de orientación. Por ejemplo, el folleto publicado por la Secretaría General Técnica, *Orientaciones profesionales para bachilleres superiores*, Madrid, 1967, Servicio de Información Administrativa, 40 pp., la Comisaría para el SEU con sus publicaciones como *Guía del estudiante*, Boletín del Centro de Documentación y alguna publicación monográfica: *Salidas profesionales de la mujer*, etc., realizar esta labor de información.

testimonios más inmediatos son actuales, recientes y vigentes.

La ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 26 de febrero de 1953, norma básica, indica que se debe crear el Servicio de Orientación Psicotécnica (7), además de significarse que los alumnos en los primeros momentos de iniciar sus estudios de Bachillerato (en el primer año) deben contar con una ficha psicotécnica en que se recojan las anotaciones y observaciones relativas al alumno.

También se establece de forma preceptiva el informe mensual por los directores de todos los centros docentes en que se imparta el Bachillerato acerca del desarrollo intelectual y moral de los alumnos (8). La ley anterior, de 20 de septiembre de 1938, de reforma de la segunda enseñanza, en sus XVI bases no aludía de forma directa al problema de la orientación, que había sido soslayado (9).

La promesa contenida en el citado artículo 115 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media se cumple al celebrarse casi el sexto aniversario

(7) El artículo 115 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953 (BOE del 27), dice: «El Estado, además de prestar la asistencia prevista en la ley de Protección Escolar, creará el Servicio de Orientación psicotécnica, el Seguro de Orfandad para la continuación de estudios, tarifas especiales de transporte, comedores, hogares y mutualidades escolares y demás servicios que contribuyan al mejoramiento social de los alumnos de Enseñanza Media.»

Esta insinuación, que prevé un futuro, es una simple advertencia de la importancia de tres sectores que luego independientemente se desarrollarán: la protección escolar que, a partir de la Ley 45/1960, de 21 de julio, por la que se crean determinados fondos nacionales para la aplicación social del impuesto y del ahorro. *Vid.* el título I Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, conocido bajo las siglas del PIO; el seguro escolar que se establece por Ley de 17 de julio de 1953, primero para alumnos de enseñanza superior y ampliado posteriormente a toda clase de alumnos, de Bachillerato general o técnico e incluso alumnos por enseñanza libre; por último, la promesa de creación del Servicio de Orientación psicotécnica se realiza por orden ministerial de 28 de febrero de 1959.

(8) Véase el artículo 117 de la ley de Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953 (BOE del 27) que dice: «En todos los Centros docentes, y antes de finalizar el primer año de Bachillerato, deberán ser elaboradas las fichas médicas y psicotécnicas del alumnado, en las que se recogerán las observaciones anotadas hasta entonces.

Los padres de los alumnos serán mensualmente informados durante todo el Bachillerato por los directores de los respectivos Centros acerca del desarrollo intelectual y moral de sus hijos y del resultado de las revistas médicas a que regularmente serán éstos sometidos.»

(9) Sobre los criterios de dicha ley se puede ver alguna decisión tangencial al problema de la orientación, sobre todo en el antepenúltimo párrafo de la exposición de la ley de Bases, de 20 de septiembre de 1938, de Reforma de la segunda enseñanza, que dice: «Formadas las jóvenes inteligencias con arreglo a estas normas, se habrá realizado, para plano no muy lejano, una total transformación en las mentalidades de la Nueva España y se habrá conseguido desterrar de nuestros medios intelectuales síntomas bien patentes de decadencia: la falta de instrucción fundamental y de formación doctrinal y moral, el mimetismo extranjerizante, la rusefilia y el afeminamiento, la deshumanización de la literatura y el arte, el fetichismo de la metáfora y el verbalismo sin contenido, características y matices de la desorientación y de la falta de vigor intelectual de muchos sectores sociales en estos últimos tiempos, todo ello en contradicción dolorosa con el viril heroísmo de la juventud en acción, que tan generosa sangre derrama en el frente por el rescate definitivo de la auténtica cultura española.»

de dicha norma fundamental. Por orden de 28 de febrero de 1959 se crea el Servicio de Orientación Psicotécnica para la enseñanza media, definiendo su finalidad, integración orgánica sede y organización. El objetivo de dicho servicio se concreta en varios aspectos, uno genérico: el mejor conocimiento de los alumnos de Bachillerato aplicando la psicología; otros específicos: resolver y definir aspectos fundamentales de la enseñanza como la selección y orientación escolar y profesional, métodos didácticos y educativos, así como problemas de adaptación e higiene mental (10).

Esta preocupación sentida en el nivel medio de la enseñanza va aceptándose en el decurso de los años y se plantea con caracteres de urgencia en el momento actual. Prueba de ello es que el año 1967 la Administración adopta una postura decidida frente a la orientación escolar.

El primer soporte jurídico para la implantación de unos servicios de orientación escolar en la enseñanza en España lo podemos detectar en el decreto 497/1967, de 2 de marzo. La intención de esta norma fundamental está bien clara en su breve pero enjundiosa exposición que como párrafo previo se pone a la cabecera de los cinco artículos que integran la disposición. La orientación se establece en base a la compleja vida profesional en que vivimos, e intenta conseguir el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los estudiantes de cualquier nivel, descubriendo su vocación y consiguiendo un mejor aprovechamiento.

La premisa sobre la que descansa el decreto ordenador de los servicios de orientación escolar es una marcada orientación hacia la vida profesional.

El ámbito de aplicación es total, para la enseñanza oficial y colegiada (centros reconocidos), abarcando a toda clase de centros de grado medio (11).

El hito importante, punto de partida de esta actividad encauzada por el Ministerio de Educación y Ciencia, se desarrolla en la enseñanza media al crearse el servicio específico de orientación escolar para este nivel de enseñanza por orden de 23 de enero de 1967 (12), que intenta

modificar y acomodar a las necesidades culturales la orientación escolar extendiéndola al mayor número posible de centros de enseñanza media, con independencia de los servicios de orientación profesional en sentido estricto que dependen de otros organismos del departamento. La intención pues es de implantar una orientación escolar en sentido estricto y no a la manera francesa, por ejemplo, con implicaciones de orden profesional. El criterio de esta disposición es separar el sector orientación de tipo educativo y vocacional de los estudios y el de la orientación hacia las profesiones concretas con títulos académicos que habilitan para su ejercicio.

Era necesario reglamentar aún más, concretando algunos aspectos de la puesta en marcha de la orientación escolar en la enseñanza media. A este criterio la resolución de la Dirección General de Enseñanza Media por la que se dan instrucciones para la implantación del Servicio de Orientación Escolar en los institutos de enseñanza media y secciones delegadas. Dicha resolución, promulgada el 3 de octubre de 1967, da efectividad a lo dispuesto en el decreto ordenador de la orientación escolar y en la orden ministerial que establece el Servicio de Orientación Escolar en la enseñanza media (13).

La descripción del cauce jurídico en el que se desarrolla la orientación escolar nos muestra la preocupación evidente que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene por estas cuestiones.

La atención de la administración de la educación en España es grande en torno a la orientación, y se preocupa de temas tan novedosos a la vez que trascendentales y no se circunscribe a regular más o menos sistemáticamente, sino que existen otras actividades acerca del tema. Prueba de ello es que recientemente se nombra una comisión organizadora para una próxima reunión, en abril de 1969, para tratar del tema «La formación del profesorado de enseñanza media para la orientación escolar». Dicha reunión internacional se encuentra entre las actividades del Consejo de Europa (14).

La Escuela del Profesorado de Grado Medio, a través de su Departamento de Psicología, los institutos nacionales y provinciales de psicolo-

(10) Esta orden de 28 de febrero de 1959 (BOE del 22 de abril) ha sido derogada por la de 23 de marzo de 1967 (BOE de 8 de abril), que crea el Servicio de Orientación Escolar de enseñanza media (norma final 5.ª).

La brevedad, cierta imprecisión y falta de normas de igual o inferior rango que hubieran desarrollado esta actividad han limitado, desde la fecha de su publicación hasta el momento presente, la actividad en este campo, en que por otra parte no se disponía de medios e instrumentos suficientes para emprender una tarea importante y definitiva acerca de esta cuestión.

(11) El artículo 1.º del decreto 497/1967, de 2 de marzo (BOE del 20), dice: «El Ministerio de Educación y Ciencia implantará el Servicio de Orientación Escolar en todos los Institutos de Enseñanza Media y Escuelas Industriales de Maestría y Aprendizaje Industrial, así como en los Centros reconocidos que impartan estudios a partir del presente año académico» (se refiere al de 1967-68).

(12) Dicha orden consta de nueve apartados y cinco normas finales. Describiendo la finalidad, actividades, conocimiento de los alumnos, información y organización

del Servicio en los Institutos y Centros no oficiales, consejo vocacional e inspección.

(13) Publicadas las Instrucciones en el BOE de 31 de octubre de 1967 se desarrollan en siete puntos, que aluden a los siguientes aspectos: propuestas de nombramiento, reuniones de los Servicios, comienzo de actividades, resultado de los estudios, intervención de la Inspección de Enseñanza Media, asesoramientos técnicos, encuadramiento orgánico, medios para la realización del servicio, etc.

(14) La orden de 31 de enero de 1968 (BOE de 17 de febrero) nombra bajo la presidencia del director general de Enseñanza Media y Profesional una Comisión organizadora sobre el tema citado. En dicha Comisión están representados no sólo los participantes del Ministerio de Educación y Ciencia, sino otros como el director de Relaciones Culturales del Ministerio de Asuntos Exteriores que es el vicepresidente. También intervienen el presidente del Instituto Nacional de Psicología aplicada y Psicotecnica, el catedrático de Psicología de la Universidad de Madrid, etc.: *vid.* la orden de 23 de febrero de 1968 (BOE de 16 de marzo).

gía aplicada y psicotecnia, colaboran en estas tareas, que se desenvuelven en un clima de interés, preocupación y eficacia.

El intento de esta exposición era señalar la trascendencia que en una planificación escolar pueden tener los criterios de orientación.

Acerca de la enseñanza media podemos decir que el tema de la financiación de estos servicios, a veces costosos, es el punto crítico alrededor del cual gira la posible eficacia y eficiencia del mismo.

Se han tomado medidas importantes, pendientes de su aprobación en el momento actual, y que se recogen en el estudio de la entonces Dirección General de Enseñanza Media, sobre «El II Plan de Desarrollo Económico y Social en la enseñanza media» (15).

Se elabora todo un sistema y una organización a nivel de enseñanza oficial y en los centros no estatales para el cuatrienio 1968-1971, implantándose inmediatamente el Servicio de Orientación Escolar a partir del año académico de 1968.

Es significativo que un estudio técnico financiero de previsiones enmarcado en un plan de desarrollo, dedique un apartado y capítulo (el VII) a financiar las inversiones en enseñanza media provocadas por las actividades de orientación escolar. El significado es patente, se pretende planificar la orientación, que es a su vez un instrumento útil y a veces definitivo de la planificación total de la educación.

Intencionalmente hemos eludido hacer alusiones técnicas sobre el tema, pues debería ser resaltado el relieve y trascendencia de este sector funcional para un planeamiento integral de la educación.

(15) Véase de la publicación citada las pp. 313 y ss., en las que se establecen unos módulos de gasto anual y una organización de los Servicios de Orientación Escolar de Enseñanza Media, que habrá de financiar el II Plan de Desarrollo, por valor de 1.168.800.000 pesetas (página 314).

La orientación escolar es un índice e indicador importante que colabora con resultados óptimos en la planificación.

Según los criterios que se mantengan y hacia donde se dirija esta orientación, nos encontraremos con una manera de planificar u otra. Concretamente, un sistema de mapa escolar se encuentra frecuentemente determinado por criterios orientadores.

El fenómeno referido a España, con un acceso masivo y evidente en el flujo de alumnos escolarizados en enseñanza media, lo que se puede llamar no sólo expansión sino explosión de la enseñanza de grado medio, se encuentra necesitado de la implantación de los servicios pertinentes de orientación escolar.

No enjuiciamos ni valoramos la actitud manifestada a través de la normativa que ha sido descrita en las anteriores líneas, referida a la orientación escolar en la enseñanza media. Lo evidente es que era necesario despejar la incógnita y tomar una postura orientadora ante los hechos que son reales y evidentes. No haberlo hecho sería contradictorio con la política educativa, con los criterios planificadores y las previsiones de futuro, ideas rectoras en el momento actual, en el proceso de racionalización, en torno a la educación.

La educación se imparte por niveles; la relación jurídico-docente se está continuamente realizando en el ámbito nacional; operativa y económicamente es más productiva y racional en unos sectores que en otros. Coyunturalmente se toman decisiones acerca de la enseñanza en general y la orientación, como elemento determinante en algún aspecto de la planificación de la educación, ha de ser tenida en cuenta.

Un análisis de resultados nos emplaza en un futuro próximo a meditar sobre el camino emprendido, ajustándonos a las circunstancias y momentos que vivamos, para conseguir la mayor eficacia y rentabilidad del sistema.

Evaluación connotativa de la enseñanza programada

NURIA BORRELL FELIP

Profesor adjunto de Didáctica
de la Universidad de Barcelona

Tal como nos recuerda muy bien Décote: «Con la enseñanza programada los descubrimientos de la Psicología entran de manera concreta en la vida escolar... La enseñanza programada es verdaderamente nueva, en cuanto se preocupa primariamente en asegurar la eficacia de la pedagogía; por vez primera intervienen la precisión y la medida; a una "filosofía de la educación" se une una "psicología de la educación"; no son contradictorias sino complementarias» (1).

«La programación es la técnica de aplicar los frutos de una cuidadosa investigación en el campo de la enseñanza al estudio individual, de forma que haga ese estudio más atractivo, más individualizado y más fructífero» (2).

Pero no sólo ha sido la psicología con sus resultados de laboratorio la que ha penetrado en este campo, sino también la cibernética y la tecnología, «la educación formal ha empezado sólo a experimentar el impacto del conjunto en movimiento de la revolución tecnológica por medio de las técnicas y de la enseñanza programada. La máquina de enseñar y el programa para la máquina de enseñar son sólo las brechas por las cuales promete haber un asalto masivo sobre los conceptos y métodos tradicionales de enseñanza» (3).

«Por primera vez en la historia de la pedagogía una investigación de orden puramente psicológico ha contribuido a la creación de un nuevo método de enseñanza» (4).

No creamos, sin embargo, que la enseñanza programada sea pura creación de laboratorio o que sea algo completamente nuevo. Tusquets la concibe como derivada de una conducta social inserta en la propia naturaleza humana. «La conducta social en cuyo mantillo germinó, el esquema programado, es la técnica o arte de conseguir el máximo rendimiento con el mínimo esfuerzo y la mínima frustración. Este comportamiento requiere en los actos un orden sistemático que ahorre tiempo y evite tropiezos; y

recurre pronto a instrumentos que mecanizan el proceso... Un segundo y muy notable efecto de la técnica, y de la mecanización, que es su hijuela, reside en las facilidades que brinda a la individualización del trabajo» (5).

Apoyándonos en sus bases psicológicas se puede afirmar que «la técnica de la enseñanza programada constituye una especie de enseñanza a discriminar por parte del maestro que hace uso de cada factor efectivo de estímulo—respuesta—esfuerzo—» (6).

Consideremos, como afirma Green, que «el modelo básico de la enseñanza programada es el de la interacción de dos personas. La característica básica y más importante de esta interacción es que el refuerzo de la conducta de una persona depende de la acción de otra persona para poder existir» (7).

Esta interacción tiene unas características especiales. Nos situamos en el marco de la conducta verbal. Skinner entiende por conducta verbal «una conducta reforzada por mediación de otra persona» (8), influyendo, por tanto, no sólo la comunicación vocal, sino también la no vocal. Y además hay la intencionalidad por parte de un miembro de modificar la conducta de otro. Quiere establecer un repertorio de conducta concreta en el alumno: ya sea enseñándole nuevas destrezas, colocando un conjunto completo de conductas bajo ciertos útiles propiedades del ambiente o estableciendo el control de la conducta por propiedades de la conducta verbal mismo.

Como la mayor parte de la conducta humana es del tipo operante, el maestro, antes de reforzar la conducta que desea establecer, debe procurar que esta forma u otra parecida esté incluida en el repertorio del alumno. Y entonces el maestro hace uso de la diferenciación de respuestas usando un método aproximativo.

(1) DÉCOTE: *Vers l'enseignement programme*, pp. 90-91.
(2) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 29.

(3) GREEN: *The learning process...*, p. 193.

(4) DÉCOTE: *Vers l'enseignement programme*, p. 89.

(5) TUSQUETS: «Estudio comparativo de los esquemas de lección». *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 19, p. 300.

(6) GREEN: *The learning process...*, p. 202.

(7) GREEN: *The learning process...*, p. 111.

(8) Citado por CHOMSKY: *The structure of language*, de FEDOR y KATS, p. 565.

ORDENACION LOGICA Y GRADUAL

Se busca en el sujeto una conducta parecida a la deseada y se refuerza; a la segunda, tercera... vez se es más exigente, y así se van estrechando progresivamente los límites para decidir la conducta exacta.

Si la primera vez ya exigiésemos una aproximación demasiado parecida a la conducta final, podríamos fracasar. Por ello, Skinner procede por pequeños casos. Jamás debemos reforzar una conducta que sea incompatible con la forma deseada, pero aquellos pequeños principios que son apropiados, por insignificantes que nos parezcan, deben serlo cuidadosamente. Es preferible moverse lentamente, por lo menos al principio. «Por ello se ha dicho que los pequeños pasos en la programación son deseables» (9). «El proceso total de adecuación conveniente (de la conducta) para un área debe dividirse en un número muy grande de pasos muy pequeños y el esfuerzo debe hacerse presente al éxito de cada paso» (10).

«El propósito de la programación es descomponer la materia en pequeñas unidades de trabajo que puedan ser recompensadas separadamente cuando hayan sido bien contestadas. En segundo lugar, el programa permitirá determinar con exactitud el punto en el que el alumno tiene dificultades, cosa que no podría conseguirse si el cuadro o unidad fuese excesivamente largo» (11).

El tamaño adecuado para el paso de un elemento a otro es una cuestión experimental que deben tener en cuenta los sujetos a quienes va dirigido, la materia, etc.

Evans, Glasser y Homme (1959) y Conlson y Silberman (1960) comprobaron que con los programas de corto paso se conseguían puntuaciones más elevadas, en tanto que requerían mucho más tiempo.

Si a los alumnos se les deja escoger el nivel del paso, al principio lo prefieren más corto y luego más largo. Esto podría ser un criterio para la construcción de programas, o también los programas con derivaciones de diferente amplitud de paso, e incluso un mismo programa, podría escribirse en forma paralela diferenciando la amplitud del paso.

Depende de la materia, los alumnos, etc. Un factor muy importante a tener en cuenta en el discente es su capacidad creadora, que influye más que su inteligencia.

En el estudio de Gotkin y Massa sobre destrezas del lenguaje con niñas de un C. J. de 136 en adelante, encontraron que los alumnos de mayor creatividad obtenían puntuaciones inferiores a los menos creadores en el estudio programado. Y además, muchos de ellos expresaban aversión y antipatía por este sistema. Lo que indica que

la enseñanza programada no era su manera de aprender preferida; ya que se encontraban a disgusto al ser forzados a dar solamente pequeños pasos mentales cuando estaban acostumbrados a dar grandes saltos revisando y corrigiendo por sí mismos sus errores. Mientras los niños poco creadores habían adelantado más y la preferían por la seguridad de los pequeños pasos y la regulación autoritaria de sus errores.

El contenido en el sistema skinneriano está graduado de tal forma que «cada eslabón ofrece cierta cantidad de información que está formulada cuidadosamente con términos que el alumno había ya asimilado anteriormente» (12) para así impedir las equivocaciones y lograr un aprendizaje sin error.

De este modo, «haciendo cada paso sucesivo tan pequeño como sea posible, la frecuencia del refuerzo se puede llevar al máximo, mientras las posibles consecuencias negativas para cometer errores sean reducidas al mínimo» (13).

Para muchos alumnos esta conciencia del éxito es realmente un incentivo, una motivación intrínseca. «La máquina de enseñar busca un alto porcentaje de éxito, y reduciendo la frustración puede fomentar el aprendizaje en aquellos alumnos que perdían en los primeros tipos de estudio de laboratorio (aprender sílabas sin sentido, o con muy poco tiempo, sin tener en cuenta el efecto del error o frustración)» (14). Ahora bien, si el aprendizaje es tan fácil o como una simple adivinanza, que casi siempre se acierta, perderá interés e incluso el éxito puede resultar aburrido y monótono.

Si es demasiado difícil, el esfuerzo prolongado cansa, y la conciencia de cometer errores aún desanima más. El sistema lineal le indica la respuesta verdadera, pero no le explica por qué es verdadera y tampoco le dice por qué se ha equivocado.

Todos los efectos negativos del fracaso hay que tenerlos en cuenta en toda enseñanza.

Sin embargo a Crowder no le preocupa el que sus alumnos cometan errores, porque el propio programa ya se cuida de explicarles por qué su respuesta fue errónea y de darles toda la información que necesiten. «Contrariamente a la visión de Skinner, Crowder considera una pérdida de tiempo el que todos los alumnos contesten correctamente a una pregunta» (15). Incluso «podría decirse que algunos errores proporcionan al alumno una más clara comprensión de los puntos explicados en el programa» (16), o por lo menos dan pie para explicar determinados puntos que podían necesitar una aclaración para ciertos alumnos, ahorrándose estas repeticiones los demás.

La ordenación lógica del programa ramificado se realiza de forma que permite derivaciones que

(9) EDWARDS, citado por GREEN en *The learning process...*, p. 115.

(10) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 153.

(11) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 150.

(12) RUBBENS: *Enseñanza programada y...* p. 25.

(13) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 153.

(14) HILGARD: *Introducción a la psicología*, p. 475.

(15) RUBBENS: *Enseñanza programada y...* p. 59.

(16) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 22.

pueden ser de varias clases, utilizando los términos de Crowder: reactivación de lo anterior, salto adelante y subsecuencias...

Repaso o reactivación de lo anterior consiste simplemente en volver a una parte pasada del programa...

La omisión o salto adelante permite al alumno el pasar por alto determinado número de cuadros del programa cuando es capaz de contestar a una determinada pregunta en forma satisfactoria...

Las derivaciones correctivas o subsecciones con pequeños itinerarios que recorre el alumno por fuera del programa principal, lo suficientemente largos para explicar o aclarar, llevándole después al programa principal (17).

La enseñanza programada es como un aprendizaje por diferenciación, pero unidireccional. «Por eso la construcción del programa debe hacerse con mucho cuidado para anticipar muchas preguntas o problemas posibles que pueden surgir durante el curso de la experiencia de aprendizaje» (18). Requiere, por tanto, dos o tres ensayos experimentales, etc., antes de su redactado definitivo. «El progreso de la enseñanza programada exige estar apoyado a cada instante sobre la experimentación, sobre el estudio estadístico, sobre los procedimientos más ensayados de la pedagogía experimental» (19), ya que es «una enseñanza preparada precisa y cuidadosamente en sus más mínimos detalles» (20).

RESPUESTA ACTIVA

En cada eslabón o ficha el alumno debe dar una contestación activa. Se exige esta actividad, y ello diferencia las máquinas de enseñar de las ayudas audiovisuales (radio, cine, televisión, etc.) que no controlan esta actividad.

Al leer un libro podemos, y de hecho nos ha ocurrido muchas veces, no enterarnos de lo leído. Pero «la exigencia de que el estudiante emite una respuesta manifiesta, asegura que esta forma de perder el tiempo no ocurre. Si ocurre, el estudiante se da cuenta en seguida, produce una interrupción brusca y clara en el proceso de estudiar» (21).

Es en este sentido Titone, al referirse a la enseñanza programada, dice que se trata «de un procedimiento que está en los antipodas de la forma expositiva propia de las lecciones consideradas tradicionales» (22).

El que redacta el programa debe tener en

cuenta que cada ficha o elemento exija una colaboración activa por parte del alumno.

Otra ventaja de la respuesta explícita o abierta es que «el programador se asegure de que tendrá los datos necesarios para revisar el programa en caso de que los estudiantes cometan errores demasiado frecuentes, empleen demasiado tiempo o no alcancen la conducta final deseada» (23).

Reafirmando esta misma idea y ampliándola, Fry señala como ventajas de la respuesta activa y explícita, las siguientes:

«1. En la programación es importante analizar las respuestas del alumno y luego volver a escribir el programa para hacerlo más didáctico... Es muy importante para el programador conocer exactamente qué parte de su trabajo se entiende y cuál necesita mayor claridad...

2. Puede suceder que la actividad sea un factor para el mantenimiento del interés del alumno...

3. Una forma de saber que el alumno estudia y no solamente está sentado y mirando al libro es controlando las respuestas que ha dado... un control de las respuestas muestra diariamente, e incluso al minuto, la atención y el progreso del alumno» (24).

Este principio de la actividad del alumno aconseja que sea él mismo quien se autointerrogue, emita la respuesta y controle personalmente su validez.

Sin embargo, en los últimos años se está discutiendo mucho si realmente la respuesta explícita añade algo al valor didáctico del programa.

En los estudios de Evans, Glaser y Homme (1959), Roe (1960), Evans (1960), Goldbek (1960), etcétera, comparando el resultado entre alumnos que daban respuesta explícita y otros que no, en general se observa que el número de errores era menor en los primeros; por el contrario, los segundos empleaban mucho menos tiempo.

Silberman (1961) no encontró diferencias apreciables entre los dos grupos en un amplio experimento que tocaba este punto de modo accidental.

De estos estudios y análisis Fry concluye diciendo que «debemos esperar que unas veces sea mejor la respuesta explícita y otras que lo sea la implícita; todo dependerá de los factores diversos que intervengan en cada caso particular» (25).

COMPROBACION INMEDIATA

El alumno quiere saber si su trabajo o conducta son correctos o incorrectos, y Skinner señala que «debe poder comprobar sus propias respuestas y lograr alguna clase de refuerzo automático» (26).

(17) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 169.

(18) GREEN: *The learning process...*, p. 116.

(19) BIANCHERI: «Reflexions sur l'introduction de l'enseignement programmé dans nos structures pédagogiques». *Le Courriere de la Recherche Pédagogique*. Enero 1965, p. 35.

(20) FERNÁNDEZ HUERTA: «La enseñanza programada de la Aritmética». *Barcelona Escolar*, núm. 1, p. 33.

(21) GREEN: *The learning process...*, p. 121.

(22) TITONE: *Metodología didáctica*, p. 413.

(23) BRETHOWER: *Programed instruction*, p. 55.

(24) FRY: *Máquinas de enseñar y...*, p. 169.

(25) FRY: *Máquinas de enseñar y...*, p. 170.

(26) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 150.

Para adquirir la conducta propuesta hemos dicho que se debían reforzar las respuestas apropiadas. Y uno de los resortes de que dispone la enseñanza es el del propio aprendizaje. Claro que, previamente, el alumno debe darse cuenta de la importancia del aprendizaje, pero una vez comprendida ésta «concebimos que la respuesta que tiene éxito es reforzante para el alumno» (27), ya que el comportamiento se cimienta sobre sus consecuencias. «La conducta humana se distingue por el hecho de que está afectada por pequeñas consecuencias... (Es un refuerzo.) La clarificación de un enigma temporal, o la solución de un problema complejo o simplemente la oportunidad de adelantar tras haber completado una etapa de una actividad» (28). «Skinner denominó esta función confirmativa de la consecuencia favorable con el término *reinforcement*» (29).

Para muchos programadores el conocimiento de los resultados es una forma de reforzamiento. Defienden este punto de vista Wiener, Angell, Troyer, Miller, Smith, Pressey, Gegne, Briggs Wolfe, etc.

Otros como Bryan, Rigney, Van Horn, etc., «creen, quizá con razón, que es necesario ir más allá de este concepto y hacer uso del error como punto de partida para una mayor instrucción... El alumno no debe conocer por qué su respuesta fue equivocada, y posiblemente por qué la respuesta correcta es realmente correcta» (30).

Para que este refuerzo tenga lugar, la comprobación debe ser inmediata, porque se ha demostrado que «salvo el caso que se haya causado un comportamiento con intervención explícita al lapso de sólo unos pocos segundos entre la respuesta y el refuerzo, destruye gran parte del refuerzo» (31).

Una vez el alumno ha emitido su respuesta se le da ocasión de controlarla y compararla con la correcta. Si es exacta pasa a la ficha o elemento siguiente; si es errónea tendrá que corregirla antes.

No basta con decir sólo al estudiante que está equivocado, ha de conocer la respuesta correcta. Si en su respuesta sólo hubiese dos alternativas posibles sería suficiente, pues inmediatamente sabría cuál es la correcta, pero este caso se da muy pocas veces. En general, decir a un alumno que está equivocado «no sólo se da por este procedimiento un incremento a la clase correcta de respuesta, sino que también se da un incremento a todas las otras posibles respuestas incorrectas» (32).

Además, al decir a un alumno que está equivocado, produce en la mayoría de estudiantes un estado emocional que puede dificultar el subsi-

guiente aprendizaje. Se aconseja, por tanto, «que los programas deben redactarse de tal manera que el alumno pueda contestar correctamente un porcentaje alto de las preguntas» (33). Los programas del tipo de Skinner tienen como fundamento que el conocimiento de los resultados correctos son en sí una recompensa, basándose, por tanto, en reforzadores inherentes al responder a la asignatura. Fry propone «considerar la posibilidad de que el organismo humano puede ser autocompensado; es decir, que la satisfacción derivada del aprendizaje, por ejemplo, sea, para algunas personas al menos, premio suficiente para crear una fuerte motivación» (34).

«Muchos autores han señalado que parece que los alumnos disfrutan con los programas y las máquinas de enseñar (Skinner y Rolland, 1958; Pressey, 1950), y consideran que este placer es consecuencia del conocimiento inmediato de los resultados... Pask (1958) cree que la enseñanza programada gusta a los alumnos porque les fuerza a tomar decisiones, cosa en la que encuentran placer» (35).

También en nuestras aplicaciones de enseñanza programada hemos podido comprobar el interés que despierta este nuevo sistema en los alumnos y su agrado al conocer los resultados y saber que su respuesta era correcta. En los más expresivos se reflejaba en su rostro la alegría del acierto, y sus comentarios eran favorables a este conocimiento inmediato de los resultados, que los motivaba para seguir el aprendizaje.

En las encuestas que luego contestaron los alumnos queda demostrada nuestra apreciación. Se les pedía, entre otras cosas, que: «según lo que te haya gustado más de este sistema, ordena estas respuestas» (a la primera se daban 4 puntos; a la segunda, 3; a la tercera, 2, y a la cuarta, 1). En primer lugar figura «saber, después de cada contestación, si estaba bien o mal». Esta es la opinión de los 54 alumnos a quienes se pasó un programa de Geografía económica de España, y esta respuesta tiene 60 puntos de ventaja sobre las siguientes.

Cuando se hizo la misma pregunta a los 148 alumnos que habían estudiado la Geografía económica de España, en parte con el sistema tradicional de explicación y en parte con enseñanza programada, vuelve a ocupar el primer lugar con 361 puntos y 108 de ventaja sobre la segunda preferencia.

Realmente la opinión de estos doscientos estudiantes corrobora la eficacia del conocimiento de los resultados y de la comprobación del acierto (el programa que estudiaron era lineal, de tipo Skinner, y, por tanto, con un elevado porcentaje de aciertos). Resultados muy semejantes han hallado otros experimentadores.

Hay máquinas provistas de un dispositivo que

(27) GREEN: *The learning process...*, p. 117.

(28) SKINNER: «Why we need teaching machines?» *Harvard Educational Review*, núm. 131, núm. 4, p. 380.

(29) RUBBENS: *Enseñanza programada y...*, p. 26.

(30) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 177.

(31) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 150.

(32) GREEN: *The learning process...*, p. 115.

(33) RUBBENS: *Enseñanza programada y...* p. 27.

(34) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 105.

(35) FRY: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*, p. 106.

controla automáticamente los resultados, y según sean, permite al alumno seguir el programa, emitir otra respuesta o pasar a elementos aclaratorios. Sin embargo, lo más corriente es que este control lo realicen los propios alumnos.

Fernández Huerta dice, al hablar del clima de confianza autocorrectiva, que «esta actitud confiada producirá un nuevo estilo de vida en la comunidad escolar» (36). El alumno se sentirá más responsable de su propio aprendizaje y verá que éste es más eficaz si realiza el esfuerzo de buscar la respuesta sin mirarla, ya que en este caso no engaña al profesor, sino que se engaña a sí mismo. Y también se dará cuenta de que vale la pena realizar un esfuerzo, porque éste será recompensado al comprobar el acierto de su respuesta.

RITMO DE TRABAJO INDIVIDUALIZADO

Según Dottrens «el trabajo individualizado desarrolla en el niño un poder de concentración, un deseo de trabajar bien y una voluntad para el esfuerzo que raramente se manifiesta en la enseñanza colectiva, y que actúa inmediatamente en la atmósfera y la disciplina de la clase» (37).

Se ahorra tiempo al organizar la actividad de la clase en forma de que cada uno trabaje a su propio ritmo, teniendo todos sus minutos juiciosamente ocupados. El interés que manifieste por una tarea, que es la suya propia, y no necesariamente la de toda la clase, es mucho mayor. Individualizar la enseñanza es contar con los recursos autoeducativos de cada uno; es decir, con su propia individualidad.

La enseñanza programada es un sistema de enseñanza individualizada. «El alumno mismo puede regular la cantidad de información a él presentada» (38). Ejemplo: si trabaja en un programa de aritmética o problemas, «cada niño puede adelantar a su propio ritmo, resolviendo tantos problemas como le sea posible durante el tiempo de la clase» (39).

«Mediante la enseñanza programada puede individualizarse y flexibilizarse, en gran parte, el esfuerzo educativo. Cada alumno puede avanzar a través del programa a su propio ritmo. El que aprende de prisa no es detenido por el grupo, mientras que el que aprende despacio no es avergonzado por su lentitud. En ambos casos, el alumno recompensado por cada respuesta correcta está seguro de la que conoce en cada punto del programa. Ambos alumnos, el que aprende de prisa y el que aprende despacio, quedan

liberados de la esclavitud de los compromisos de la clase y las interrupciones forzosas, tales como la que puede causar una enfermedad» (40).

Una de las ventajas de la enseñanza programada es precisamente esta última: «Si por necesidad (el alumno) ha estado ausente de la escuela, cuando vuelve continúa donde había dejado» (41), y «la diferencia individual que surge simplemente porque un estudiante se ha perdido parte de una secuencia especial (porque tuvo el sarampión), desaparecerá» (42).

Ahora bien, si se crearan todos los problemas propios de una enseñanza individualizada, ¿qué hacer con los alumnos lentos que no han terminado el programa asignado al curso? ¿Y con los alumnos rápidos que lo han terminado a medio curso?, etc.

Skinner propone varias soluciones: «los programas pueden ser construidos a dos o más niveles y los estudiantes pueden ser cambiados de uno a otro, según aconsejen sus actuaciones» (43). «El niño superdotado adelantará más rápidamente, pero podrá ser liberado de ir demasiado adelante, ya dejando la aritmética (o la asignatura que sea), o dándole un conjunto especial de problemas que él escogerá entre algunas de las partes que le interesen de las matemáticas» (44), etc.

Para solucionar las dificultades que presenta como enseñanza individualizada se han realizado algunos ensayos de programación colectiva. Así en Francia, «las experiencias de M. Diesside enseñan en conjunto que la programación colectiva, donde quiera que los grupos sean homogéneos, es de una eficacia comparable a la programación individual» (45).

También en la Universidad de Pensilvania se ha creado un aparato para la enseñanza colectiva, con presentación audiovisual. Las preguntas son planteadas en forma oral o visual y cada alumno da la respuesta en su propia caja y la máquina lleva un control de las respuestas de todos los alumnos. Sin embargo, el ritmo es lento para que todos puedan contestar.

Otros ensayos son, por ejemplo, los de Pack, en que se abren o cierran canales de comunicación entre tres alumnos que han de ser enseñados colectivamente, y si uno perturba a los demás, la máquina le suprime la transmisión de información. También Frank en el Instituto de Berlín está realizando intentos de combinar el autómata Geromat II con un autómata intermediario para que le transmita las reacciones de los alumnos, que están aislados en cuanto al espacio. «Por muy primitivos que sean todavía

(41) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 155.

(42) SKINNER: «Theaching machines». *Cumulative Record*, p. 176.

(43) SKINNER: «Theaching machines». *Cumulative Record*, p. 176.

(44) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 155.

(45) BIANCHERI: «Reflexions sur l'introduction de l'enseignement programmé dans nos structures pédagogiques». *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*. Enero 1965, p. 45.

(36) FERNÁNDEZ HUERTA: «La enseñanza programada de la Aritmética». *Barcelona Escolar*, núm. 1, p. 40.

(37) DOTRENS: *La enseñanza individualizada*, p. 168.

(38) RUBBENS: *Enseñanza programada y...*, p. 27.

(39) SKINNER: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*, p. 155.

(40) COOK: «Enseñanza programada: Desarrollo de un campo nuevo». *Notas y Documentos*, núm. 5, p. 21.

estos comienzos, precisamente en el campo de la enseñanza colectiva es donde pueden revestir la mayor importancia al progreso de la técnica cibernética para el futuro» (46).

BIBLIOGRAFIA

- BIANCHERI, A.: «Réflexions sur l'introduction de l'enseignement programmé dans nos structures pédagogiques». *Le Courrier de la Recherche Pédagogique*. Enero 1965.
- BRETHOWER, DALE M.: «Programmed Instruction: a Manual of programming». *Educational Methode Chicago*, 1963.
- COOK, DONALD A.: «Enseñanza programada: Desarrollo de un campo nuevo». *Notas y Documentos*, número 5. Madrid, 1962.
- DÉCOTE, GEORGES: *Vers l'enseignement programmé*. Gauthier-Villars. París, 1963.
- DOTTRENS, ROBERT: *La enseñanza individualizada*. Kapelusz. Buenos Aires, 1959.
- FERNÁNDEZ HUERTA, JOSÉ: «La enseñanza programada de la Aritmética». *Barcelona Escolar*, núm. 1. Barcelona, 1955.
- FODOR, JERRY, y KATZ, JENOLD J.: *The structure of language*. Prentice Hall. Englewood, 1965.
- FRANZ, R.: *Cibernética*. Ediciones Zeus. Barcelona, 1966.
- FRY, EDWARD: *Máquinas de enseñar y enseñanza programada*. Ed. Magisterio Español. Madrid, 1966.
- GREEN, EDWARDS, J.: *The learning process and programmed instruction*. Holt, Rinehart and Winston, Inc. New York, 1962.
- HILGARD, ERNESTO R.: *Introducción a la psicología*. Morata. Madrid, 1966.
- RUBBENS, F. M.: *Enseñanza programada y estudio de su didáctica*. Paraninfo. Madrid, 1965.
- SKINNER, B. F.: «The science of learning and the art of teaching». *Cumulative Record*. Appleton Century-Crofts. New York, 1959.
- SKINNER, B. F.: «Teaching machines». *Cumulative Record*. Appleton Century-Crofts. New York, 1959.
- SKINNER, B. F.: «Why we need teaching machines?». *Harvard Educational Review*, núm. 31, 1961.
- TITONE, RENZO: *Metodología didáctica*. Rialp. Madrid, 1966.
- TUSQUETS, JUAN: «Estudio comparativo de los esquemas de lección». *Perspectivas Pedagógicas*, núm. 18. Barcelona, 1966.

(46) FRANCK: *Cibernética*, p. 504.

La enseñanza media por televisión (Originalidad del Telekolleg en la televisión bávara)

JESUS GARCIA JIMENEZ

En la angustiosa lucha que ha venido caracterizando a una buena parte de países subdesarrollados por conseguir unas cotas más dignas en el bienestar y el progreso socioeconómico, hemos asistido a la utilización masiva de los modernos medios de comunicación de masas, llamados a colaborar activa y positivamente en su propósito de autorredención. Fundamentalmente se ha utilizado la radio. Es natural. El perfeccionamiento técnico de la radiodifusión hace posible compaginar un máximo de utilidad con un máximo de economía. El transistor ha logrado liberar a este poderoso medio de difusión de ideas, incluso de una de sus más claras limitaciones: el uso de energía eléctrica. No hace falta siquiera que los pueblos tengan luz para que puedan recibir el mensaje universal de la civilización. En la inteligente propaganda llevada a cabo por el sistema español de bachillerato radiofónico me ha impresionado esa imagen limpia, noble y expresiva del muchacho pastor que, rodeado de su rebaño, realiza sus ejercicios mientras escucha el transistor.

Como se comprende fácilmente, estos países, los más necesitados, eran campo vedado a la acción de la televisión, cuya existencia exige ya de suyo unos índices elevados de desarrollo socioeconómico. La radiodifusión ha servido para vencer numerosas dificultades, eliminar serios problemas y suplir innumerables deficiencias de material y de personal de enseñanza. No se habían ensayado, sin embargo, soluciones cabales en materia de televisión para asegurar una enseñanza directa, sistemática y programada, supliendo a las organizaciones escolares con todas sus consecuencias. La razón era obvia: un país que tiene capacidad para organizar y controlar un sistema de televisión a escala nacional, implantando una acción docente directa y sistemática, es, por definición, un país que previamente ha debido planificar correctamente su organización escolar, hasta el punto de hacer innecesarias operaciones de esa naturaleza.

Sin embargo, tampoco seríamos objetivos si silenciásemos la rica experiencia que casi todos los países europeos han logrado adquirir en ma-

teria de televisión educativa. La vinculación y el compromiso con los organismos encargados de la enseñanza han sido tan varios y distintos como los mismos países; pero en definitiva los frutos han permitido ir elaborando una doctrina básica y comprobada en materia de radiotelevisión educativa.

Existe una experiencia, con todo, particularmente significativa en materia de televisión al servicio de la enseñanza, que ha ensayado, al parecer con éxito, un tipo de acción directa, sistemática y programada. La experiencia se ha llevado a cabo en Baviera. Me refiero al llamado *Telekolleg*, emitido por la Bayerischer Rundfunk a través de su tercera cadena educativa.

El *Telekolleg* muestra algunas peculiaridades dignas de consideración.

La fundamental es su propia estructura. El *Telekolleg* ha sido creado para atacar de base a un problema educativo de carácter cuantitativo. Parece que la población de la zona geográfica de Baviera que limita con Checoslovaquia está particularmente afectada por un bajo índice de instrucción, que se manifiesta en el escaso porcentaje de personas que han logrado rebasar el nivel de la enseñanza secundaria. Por el momento no es posible atajar el problema con planes adecuados de organización escolar. Por esta razón se ha estimado que sería oportuno implantar un sistema especial de enseñanza por televisión, en el que ésta desempeñe el papel de protagonista, con el apoyo de la correspondencia y un original sistema de autocontrol que nos proponemos analizar.

El *Telekolleg* representa una llamada de urgencia y sirve al propósito de una igualdad real de oportunidades. Ha sido posible por la resolución de los ministerios de Educación de los *Länder* alemanes para el mejor conjunto de «escuelas profesionales complementarias» (*Berufsaufbauschule*) de la República Federal.

La orientación de sus contenidos es eminentemente realista y sirve por igual a las dos facetas más importantes y significativas de su situación sociocultural. Por una parte, tienen que preparar con la mayor urgencia posible a un sector numeroso de la población, facilitándole el ingreso en el esquema general de responsabilidades sociales. Esta faceta se cubre en el plan del *Telekolleg* con un repertorio de materias preocupadas sobre todo por la información. Se trata de suministrarles una información adecuada sobre opciones sociales. Habida cuenta de las necesidades del país las materias son las siguientes: Compatibilidad Comercial, Gestión de Empresas, Dietética y Gestión de Explotaciones Agrícolas (las escribo con mayúscula para significar que constituyen asignaturas concretas del plan de estudios).

Por otra parte, convencidos de que a la larga no resultan bien las improvisaciones en materia de educación, se ha pretendido completar el cuadro de contenidos con la enseñanza de una serie de materias, agrupadas por el común denomi-

nador de «conocimientos útiles»: Historia, Educación Cívica, Sociología, Álgebra y Geometría, Física, Química, Biología y Geografía. Podría discutirse hasta qué punto este conjunto de materias tipifican y definen un contenido global correcto en materia de cultura popular, la «cultura de los hombres activos», base del desarrollo. Pero no olvidemos que, por una parte, muchas de ellas, como las Matemáticas o la Geografía, pertenecen al repertorio de contenidos de este tipo de cultura y, por otra parte, se persigue obtener un sistema autosuficiente, que debe, por consiguiente, incluir las materias básicas que sustentan el plan de estudios vigentes en la región bávara, puesto que se ha conferido al sistema validez académica.

Finalmente, el plan de estudios incluye tres asignaturas de carácter instrumental: Dibujo técnico, Alemán e Inglés.

ESTRUCTURA DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL «TELEKOLLEG»

El razonamiento que venimos haciendo no nos exime de la conveniencia de mostrar los criterios que han regido la planificación de los estudios, porque al razonar o justificar las materias no hemos pretendido emitir juicios de valor. En efecto; los factores que han tomado parte en la planificación han sido varios y distintos. Se ha dado prioridad a las materias de aplicación inmediata (Historia, Matemáticas, Física) y a las materias instrumentales (idiomas), consagrando a cada una 78 emisiones de 30 minutos de duración, a lo largo de tres años. La Química, Biología y Geografía serán objeto de series más limitadas. Personalmente estimo que la Geografía debería haber sido objeto de un tratamiento de preferencia en régimen de paridad con las cinco materias que hemos enumerado anteriormente.

Las materias restantes han constituido la base de cursos especializados para orientar la actividad profesional: Dibujo, Comercio, Empresas, Dietética y Explotación agraria.

FASE INICIAL DE COMPROBACION Y EXPERIMENTACION

El planteamiento general de la producción de las emisiones del *Telekolleg* ha tomado en cuenta los resultados de un primer tanteo de carácter teórico, llevado a cabo por especialistas en la didáctica de los medios audiovisuales, después de analizar experiencias extranjeras en materia de televisión educativa.

El encargado de la coordinación general de pedagogos y técnicos de televisión es el Comité *Zweiter Bildungsweg*. El folleto, titulado *Tele-*

kolleg y editado por este Comité, ha sido muy bien acogido por los especialistas.

La experimentación inicial de las fórmulas aceptadas como válidas se ha llevado a cabo en un pequeño grupo de escuelas-modelo, donde se han realizado «emisiones-test». Estas emisiones han sido sometidas al dictamen de más de cien especialistas. Las conclusiones han sido aplicadas a la siguiente fase de preparación. Se han seleccionado las tres primeras lecciones de Alemán, Inglés, Matemáticas y Física.

Seguidamente se ha procedido a un *test* de gran envergadura, con la participación de ciento cuarenta jóvenes, durante un período de catorce días. Los *tests* especiales han sido efectuados por cinco profesores, preocupados por determinar la actitud de los alumnos al comienzo y fin de cada quincena.

En una palabra; todo el plan de acción del *Telekolleg* intenta conjugar la moderna pedagogía con las técnicas expresivas de la televisión en un esquema general que logra el equilibrio y la consistencia de la iniciativa, mediante la experimentación y la evaluación de resultados.

A pesar de que ha sido posible lograr una preparación suficiente por parte de los alumnos para someterse a un examen final, en calidad de alumnos libres, la organización de *Telekolleg* ha estudiado el modo de liberar al alumnado de parte de los riesgos que siempre comporta este sistema de calificaciones. Tratándose de alumnos libres se ha preferido que el riesgo sea menor, brindando al Estado la posibilidad de un control del progreso de los alumnos desde el comienzo mismo del curso, mediante el sistema de *reuniones de consulta*.

La enseñanza dispensada por el *Telekolleg* no constituye por sí misma una forma típicamente escolar, en sentido tradicional. Tampoco equivale plenamente a los sistemas de televisión escolar más conocidos en Europa. Ciertamente aporta algunas soluciones originales.

El planteamiento obedece a tres fundamentos; por una parte se rige por los postulados de las emisiones pedagógicas de televisión, propiamente dichas; por otra (y como consecuencia del postulado anterior) las emisiones van acompañadas de su correspondiente material impreso, que se envía a los alumnos cada cuatro semanas; y finalmente, por otra, el sistema se refuerza con las «reuniones de consulta», organizadas siempre bajo la dirección de un profesor. Estas reuniones reciben el nombre de *Kollegtage* (día o jornada de colegio).

Las emisiones pedagógicas y el material de acompañamiento corren a cargo del Bayerischer Rundfunk y el Estado se encarga en cambio de la organización de las reuniones de consulta para corregir y puntuar los ejercicios, permitir el acceso a los exámenes y homologar de un modo oficial el progreso conseguido por los alumnos.

En este tercer elemento es donde, a nuestro modo de ver, estriba la

ORIGINALIDAD DEL «TELEKOLLEG»

Pasaremos por alto las naturales dificultades que se presentan siempre que se trata de implantar un sistema de televisión escolar: selección de materias, periodicidad, tratamiento, fórmulas de compromiso con las instituciones educativas, etc., para fijar la atención en las dificultades especiales que implica el sistema del *Telekolleg* y haremos seguidamente un análisis breve y conciso de las fórmulas empleadas para resolverlas.

La primera dificultad sería es de orden cuantitativo. Para dotar de validez académica a las emisiones de televisión se impone en primer lugar la necesidad de incluir en la programación la totalidad moral de materias que componen el cuestionario oficial de enseñanza. Ya hemos visto que el problema ha sido resuelto, en virtud de fórmulas prácticas, reduciendo el programa general a una selección de materias, llevada a cabo con tres diferentes criterios: materias básicas, capaces de integrar un repertorio mínimo de cultura popular, materias útiles y materias instrumentales. El plan de estudios no cabe duda que es realista y afronta decididamente el problema de una incorporación urgente de sus alumnos a la vida real bávara, con sus problemas socioeconómicos y culturales.

La segunda dificultad no afecta ya al volumen de las materias, sino a la estructura misma de las lecciones televisadas. Esta dificultad se deriva sin duda de la primera. Me refiero al problema del ritmo en el tratamiento de las lecciones y la natural dificultad de adaptarlo al que impone el proceso psicológico del aprendizaje. Los organizadores del *Telekolleg* eran plenamente conscientes de esta dificultad cuando produjeron una serie de «emisiones-test», que fueron mostradas previamente a varios grupos de alumnos. El resultado final de estas pruebas fue incorporado a la normativa de la producción material hasta lograr un *tempo* empíricamente válido.

La tercera dificultad es también de índole estructural, pero no afecta sólo a la lección sino al sistema mismo. En efecto, mientras el público destinatario de las emisiones de televisión escolar al uso está formado por el propio público escolar, es decir, los alumnos con su maestro, que actúa de «monitor», el *Telekolleg* sale a circuito abierto sin un público preseleccionado y homogéneo, fuera del ámbito escolar y sin la coacción de toda la organización institucional docente. Significa este hecho que debe abordar el problema de la pasividad de los alumnos y contar de antemano con una evidente desventaja. El alumno actúa de momento en solitario. Le faltan motivaciones para adoptar una actitud de participación activa. Se ha procurado resolver esta dificultad con una orientación especial del material de acompañamiento, por una parte, y con las «reuniones de consulta», por otra. Efectivamente; el material de acompañamiento está

formado en el caso del *Telekolleg* de los elementos siguientes: *hojas de trabajo* para el estudio personal, antes y después de la emisión; *hojas de la lección*, destinadas a la colaboración escrita con el profesor durante la emisión propiamente dicha, y *hojas de examen*, que permitirán al profesor valorar en su justa medida el aprovechamiento general del alumno. Las reuniones de consulta persiguen sobre todo la ruptura del aislamiento del alumno y el desarrollo de su personalidad, en un clima de calor humano y conocimiento directo que jamás podrían obtener los refuerzos de la pura correspondencia.

Frente a estas dificultades que forman parte integrante del sistema mismo cabe situar algunas facetas que estimo positivas y que deben contabilizarse en el haber de este procedimiento original del Bayerischer Rundfunk. Me refiero sobre todo a las numerosas opciones que el *Tele-*

kolleg ofrece para un autocontrol del alumno, que le permiten el conocimiento de sus posibilidades y el aumento de la confianza en sí mismo. Por otra parte, el alumno que es capaz de pasar de la actitud receptiva a la actitud activa y seguir día a día las emisiones de la televisión está sometido a una escuela de disciplina y autodomínio de la que cabe esperar resultados muy positivos. Los expertos han estudiado el grado de redundancia admisible en este tipo de emisiones de televisión y han procurado diferenciar claramente la atmósfera de la televisión general, preocupada por la amenidad y la espectacularidad, de la atmósfera propia de un sistema que busca simplemente eficacia en la adquisición de nuevos conocimientos. Las emisiones del *Telekolleg* son simples, no efectistas sino eficaces, y economizan todos aquellos recursos que no ofrecen una directa rentabilidad educativa.

Autoexamen controlado

JOAQUIN FERNANDEZ FERNANDEZ

*Profesor del Instituto Nacional
de Enseñanza Media Juan de Austria,
de Barcelona*

FINALIDAD DE LA INVESTIGACION

1. Contrastar la validez de las hipótesis en que se funda el procedimiento de autoexamen sistemático.
2. Determinar las condiciones de aplicabilidad del mismo según el grado de independencia interna de las diversas asignaturas.
3. Construir tablas adecuadas que permitan conocer la confianza que merece la calificación obtenida en cualquier tipo de examen.
4. Considerar los posibles efectos educativos del procedimiento mediante la investigación longitudinal.

LIMITACIONES EN LA APLICACION DEL EXAMEN TRADICIONAL

1. Delimitación del problema

No es posible ignorar la intervención del azar en la calificación de los alumnos examinados por los procedimientos tradicionales, muy especial-

mente en el caso de los alumnos libres, exámenes de grado y todo tipo de examen que no sea el resultado final de una escolaridad activa.

No ha escapado este problema a la atención de nuestros pedagogos, entre los cuales podemos citar a Seçadas (1), que observa: «Si para examinar de Aritmética se propone un problema de regla de tres y se omite uno de fracciones, por esa misma decisión unos saldrán favorecidos y otros perjudicados. Ello es inevitable, dada la imposibilidad de examinar de todo», para concluir lamentando la «aleatoriedad de los destinos temporales de los alumnos; el predominio de la suerte sobre la perseverancia y el empeño; la inseguridad como premio a la constancia; el arbitrio sobre la ley de compensación».

2. Soluciones en vigor

Los inconvenientes de la aleatoriedad, así como de la subjetividad en el examen tradicional, han movido a numerosos pedagogos a buscar solu-

(1) SECADAS: «Examen del examen». *Cuadernos de Orientación*, núm. 3.

ciones, de las cuales hace el doctor Fernández Huerta una exposición exhaustiva que acompaña de una amplia enumeración de limitaciones:

Considera Fernández Huerta los siguientes tipos de pruebas:

- Pruebas objetivas.
- Tema elegido libremente por el alumno.
- Tema elegido entre varios propuestos.
- Prueba semiobjetiva.
- Resolución de una cuestión técnica con material.
- Comentario a un texto elegido por el profesor.
- Comentario a un texto elegido libremente por el alumno.
- Bosquejo esquemático de una o varias cuestiones de gran amplitud.

Hace a continuación una ponderación de sus ventajas e inconvenientes, basada principalmente en el estudio del binomio objetividad-personalidad; a medida que va ganando la prueba de objetividad, se masifica el examinando y se pierde la estimación de su personalidad.

3. Estudio de la aleatoriedad

De las dos dificultades del examen tradicional, subjetividad y aleatoriedad, soslayaremos la primera, mucho más estudiada y que presenta caracteres de muy difícil solución (recordemos la experiencia de Starch y Elliot, citada por Secadas (2), en que más de un centenar de examinadores calificaban un mismo ejercicio, oscilando las calificaciones desde 28 hasta 92 ¡en un examen de Geometría!, e intentaremos estudiar la segunda, aunque el carácter de las experiencias que nos proponemos realizar deberá rozar en muchas ocasiones el problema de la subjetividad.

En pocas palabras, trataremos de estudiar varios tipos de exámenes tradicionales y las probabilidades que cada tipo de examen ofrece al alumno medio, al alumno superior y al alumno deficiente, construyendo tablas adecuadas a cada uno de ellos, e intentaremos incorporar la colaboración del alumno a su propia calificación.

EL AUTOEXAMEN CONTROLADO

1. Hipótesis fundamentales

1.^a Los alumnos matriculados en enseñanza libre en todos los grados, los examinados de Grado Elemental y Superior y muchos alumnos universitarios pertenecientes a facultades de numerosa matrícula son juzgados por procedimientos altamente aleatorios, a pesar del considerable esfuerzo de calificación de los tribunales.

(2) SECADAS, *ibid.*

2.^a No es posible examinar al alumno de todos los temas de un cuestionario, pero si es posible pedirle que se autocalifique en cada uno de los temas del mismo y entregue el cuestionario autocalificado al examinador.

3.^a El alumno calificará cada pregunta con sensatez si llega a comprender las siguientes ideas:

a) Deberá desarrollar algunos de los temas del cuestionario, que serán designados por sorteo.

b) La calificación final será tanto mayor cuanto más elevada sea la media de las autocalificaciones y descenderá o aumentará según las calificaciones del profesor en la muestra elegida por sorteo sean superiores o inferiores a las correspondientes autocalificaciones.

c) No le interesa calificarse más bajo de lo que merece porque disminuirá la media total.

d) No le interesa calificarse más alto de lo que merece porque corre el peligro de que le corresponda responder a un tema calificado por encima de lo normal.

4.^a El alumno no encontrará dificultad en entender estas ideas si se le exponen con claridad.

5.^a Para la validez del procedimiento no es necesario verificar que las autocalificaciones tengan un alto grado de coincidencia con las del profesor; basta con que estén altamente correlacionadas.

6.^a La práctica de la autocalificación con carácter persistente producirá efectos favorables en el criterio del alumno.

2. Método de examen

2.1 *Cuestionario.*—Se entrega a cada alumno un cuestionario de examen tan amplio como sea preciso para que comprenda todos los temas de la asignatura cuyos conocimientos sean mutuamente independientes: en el margen derecho se reservará un espacio para que el examinando consigne la calificación que cree merecer en el tema.

2.2 *Explicación.*—Se explica el procedimiento con la mayor claridad y precisión posibles (anexo I).

2.3 *Calificación.*—Se concede el tiempo suficiente (treinta segundos por tema aproximadamente) para que el alumno consigne la calificación que obtendría en su opinión en cada tema si le correspondiese en examen.

2.4 El examinador recoge los cuestionarios calificados por los alumnos.

2.5 *Muestra.*—Se elige una muestra aleatoria del cuestionario.

2.6 El alumno desarrolla los temas de la muestra.

2.7 El profesor califica las respuestas del alumno; es absolutamente necesario que lo haga antes de ver la autocalificación.

2.8 *Terminología.*—Variables:

X = Autocalificaciones del cuestionario.

X₁ = Autocalificaciones de la muestra.

X₂ = Calificaciones del profesor.

3. Calificación final

3.1 *Procedimiento diferencial.*—Se obtiene la calificación final, C, haciendo:

$$C = \bar{X} + (\bar{X}_2 - \bar{X}_1)$$

3.2 *Procedimiento factorial.*—Será:

$$C = \bar{X} \cdot \frac{\bar{X}_2}{\bar{X}_1}$$

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION

1. Experiencias previas

A partir del curso escolar 1955-56, el autor de este trabajo comenzó a realizar en el Instituto Laboral de Guadix diversas experiencias de auto-calificación por tres procedimientos:

1.º Calificación previa de un ejercicio que había de realizar el alumno a continuación.

2.º Calificación del mismo ejercicio una vez desarrollado.

3.º Calificación interalumnos.

La finalidad era primordialmente educativa; los resultados, en general positivos, y si no pueden constituir en sí mismos prueba alguna si han sido un germen del procedimiento que me propongo investigar.

2. Examen de Educación Cívica y Política celebrado en el Instituto Nacional de Enseñanza Media (3) de Barcelona en el mes de diciembre de 1965

Al comenzar el curso escolar 1965-66, el procedimiento parecía haber madurado ya lo suficiente para intentar una primera experimentación. Al finalizar el primer trimestre se realizó la prueba con los cursos 5.º A y 6.º del Instituto Nacional de Enseñanza Media Juan de Austria.

En el anejo II figuran los datos estadísticos y cuestionario propuesto en el examen correspondiente a sexto curso. El cuestionario constaba de diez preguntas de desarrollo y cinco de síntesis. El alumno debía calificar cada una de las preguntas de acuerdo con lo que él creía saber. Los valores que podían tomar las calificaciones, tanto del alumno como del profesor, eran los siguientes:

	Puntos
Desconocimiento absoluto del tema	1
Conocimiento superficial	2
Conocimiento satisfactorio	3
Conocimiento excelente	4

(3) Juan de Austria.

Se autorizó a utilizar la puntuación 2,5 para los casos de duda entre las puntuaciones 2 y 3.

Más tarde, una vez obtenida la calificación final, se transformaron las puntuaciones obtenidas en puntuaciones decimales, haciendo coincidir el 1 con el 0 y el 4 con el 10, y aplicando una sencilla regla de tres. El hecho de no utilizar el 0 se debió al deseo de evitar denominadores nulos, ya que esta primera experiencia se realizó por el procedimiento factorial.

Se obtuvieron coeficientes de correlación lineal, con los siguientes resultados:

Pregunta de desarrollo (alumno-profesor)	$r = 0,73$
Pregunta de síntesis (id.)	$r = 0,598$
Ambas preguntas como análogas (id.)	$r = 0,657$
Nota final (id.)	$r = 0,70$
Examen trimestral-media de curso ...	$r = 0,608$

Se pretendió analizar la posible diferencia de conducta entre los alumnos que habían aprobado el examen y los que habían resultado suspensos, para lo cual se obtuvieron los coeficientes de correlación lineal, considerando exclusivamente a los alumnos que habían aprobado, con el siguiente resultado:

Pregunta de desarrollo (alumno-profesor)	$r = 0,82$
Pregunta de síntesis (id.)	$r = 0,55$
Ambas preguntas	$r = 0,709$
Nota final	$r = 0,76$

El mismo procedimiento de examen se siguió para el Curso 5.º A, de acuerdo con las instrucciones y Cuestionario de los anejos I y II. Por razones de economía de tiempo se ha soslayado de momento la subdivisión de los cálculos para obtener coeficientes de correlación correspondientes a las preguntas de desarrollo y síntesis. Dichas preguntas se han tratado como si la conducta del examinado fuera análoga ante ambos temas.

Los coeficientes de correlación obtenidos fueron los siguientes:

Ambas preguntas (alumno-profesor)	$r = 0,19$
Nota final (id.)	$r = 0,383$
Examen trimestral-media de curso ...	$r = 0,873$

2.1 *Límites y consideraciones.*—Al estudiar las relaciones usuales cuya intervención puede esclarecernos la significación de los coeficientes obtenidos, resaltan los siguientes hechos:

2.1.1 *Población:*

Alumnos examinados de 6.º curso	40
Alumnos aprobados de 6.º curso	21
Alumnos que tenían nota de curso	12
Alumnos examinados de 5.º curso	21
Alumnos aprobados de 5.º curso	14
Alumnos que tenían nota de curso	18

Destaca la exigüidad de la población, lo que hace que los datos obtenidos deban ser considerados únicamente como una primera aproximación, ya que como veremos más adelante es altamente aleatoria la magnitud de los coeficientes de correlación.

2.1.2 Estudio especial de algunos coeficientes:

a) Sexto curso. Pregunta de desarrollo: $r = 0,73$

Este coeficiente no debe darnos demasiada confianza si consideramos la exigüidad de la población, que ocasiona grandes perturbaciones ante cualquier componente aleatorio. Justamente en este curso se da el hecho de una gran rivalidad entre dos alumnos de sobresaliente aplicación que se han autocalificado con la máxima puntuación todos los temas y cuya calificación coincide con la del profesor; éste es un componente aleatorio de cierta importancia si tenemos en cuenta que la eliminación de estos datos, que constituyen el 50 por 100 de la población, ocasionaría las siguientes reducciones expresadas en porcentajes:

$$\delta(\sum x_i^2 n_i) = 8 \%$$

$$\delta(\sum y_i^2 n_i) = 11 \%$$

$$\delta(\sum x_i y_i n_i) = 10 \%$$

Evidentemente, en tan reducida población es difícil que aparezcan los suficientes elementos compensadores.

b) Eliminando los alumnos suspensos: $r = 0,82$

Vemos cómo una drástica reducción de la población amplifica la influencia del fenómeno observado anteriormente; el porcentaje de masa ocupado ahora por los dos alumnos anteriormente citados, es ahora el siguiente:

$$\delta N = 10 \%$$

$$\delta(\sum x_i^2 n_i) = 17 \%$$

$$\delta(\sum y_i^2 n_i) = 18 \%$$

$$\delta(\sum x_i y_i n_i) = 18 \%$$

Con estas limitaciones, los coeficientes obtenidos han de aceptarse con las naturales reservas.

c) Pregunta de síntesis: $r = 0,598$.

Observamos una sustancial disminución del coeficiente de correlación lineal en la pregunta de síntesis; esto parece natural dada la mayor dificultad del alumno para determinar lo que pueda ser una buena síntesis.

d) Coeficiente de quinto curso.

Destaca el ínfimo valor de los coeficientes con excepción del que pone en relación las califica-

ciones medias de curso con la nota final de examen.

Nos haría creer la insignificancia de los valores hallados en una independencia absoluta; no obstante, una población de 21 alumnos, de los cuales aprobaron 14, no puede considerarse en ninguna forma representativa de la población escolar de quinto curso.

2.2 *Experiencias recogidas.*—Algunos alumnos han expresado la dificultad que les ofrece el sistema por la insuficiente graduación; en la práctica hemos podido comprobar que los saltos son demasiado grandes. Parece más conveniente utilizar el habitual sistema decimal con el que los alumnos se encuentran más familiarizados y que ofrece una mayor gama de posibilidades.

También parece que ofrece mayores facilidades operativas el procedimiento diferencial que aplicaremos en la próxima experiencia.

3. Juicio sobre la técnica estadística utilizada

No podemos llegar a conclusiones definitivas basándonos en la técnica estadística utilizada.

Las razones que nos mueven a postular otra técnica son las siguientes:

Bastará con que el conjunto de las autocalificaciones de cada alumno sea proporcional al de las calificaciones del profesor para que el procedimiento sea eficaz; esto será cierto tanto si las primeras son inferiores a las segundas como si son superiores. Si llamamos pesimistas a los alumnos que se autocalifican más bajo que el profesor y optimistas a los que lo hacen más alto, podemos ver que agrupando a ambos para la obtención del coeficiente de correlación se desvirtúa la posible dependencia lineal existente entre el colectivo de cada alumno y el correspondiente del profesor.

Por tanto, es necesario utilizar otra técnica estadística para llegar a verificar o rechazar las hipótesis. Este propósito lo cumpliremos en la siguiente forma:

X = Autocalificación de un cuestionario de veinte preguntas.

Examen de las veinte preguntas.

Y = Calificación por el profesor de las veinte preguntas.

Como quiera que por cada alumno contamos con dos colectivos: X e Y, obtendremos para cada uno de ellos un coeficiente de correlación, estudiaremos la función de distribución de los coeficientes de correlación; de la proximidad de los valores centrales el valor 1 y de la magnitud de la desviación típica obtendremos las conclusiones finales.

Por razones obvias elegiremos los cursos cuarto, quinto y sexto para la realización de esta experiencia, sin perjuicio de extender más tarde a otros cursos y grados la investigación.

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACION

1. Población

En la actualidad se experimenta este tipo de examen con la asignatura de Educación Cívico-social y Política en los siguientes grupos:

- 1.1 Instituto San José de Calasanz.
 - Alumnos de cuarto curso.
 - Alumnos de quinto curso.
- 1.2 Academia Hidalgo.
 - Alumnos de cuarto curso.
 - Alumnos de quinto curso.
 - Alumnos de sexto curso.
- 1.3 Colegio Sagrada Familia.
 - Alumnos de cuarto curso.

2. Procedimiento

Se ha presentado a cada alumno un cuestionario de veinte preguntas en cuarto y sexto cursos y quince en quinto curso.

Los alumnos se han atribuido una puntuación de cero a diez en cada una de las preguntas.

Se ha obtenido la calificación final por la suma algebraica de la media de todas las autocalificaciones y la media de las derivaciones entre las autocalificaciones de las preguntas que componen la muestra del examen y las correspondientes calificaciones del profesor, tal como se ve en los ejemplos del anejo III.

3. Estadísticas a obtener

3.1 *Coefficiente de correlación.*—Cada ejercicio individual contiene dos colectivos apareados. Las calificaciones del profesor y las correspondientes autocalificaciones. Por cada alumno pretendemos obtener un coeficiente de correlación. Una vez obtenidos éstos, hallaremos la función de distribución de los coeficientes de correlación, para cada uno de los cursos, lo cual nos permitirá deducir el grado de verosimilitud de las inferencias realizadas.

3.2 *Tabla de contingencia de calificaciones.*—Será de utilidad la confección de una tabla de doble entrada con las siguientes variables:

x_i = Calificaciones medias obtenidas.

y_i = Calificaciones obtenidas en cada pregunta.

n_i = Frecuencia relativa con la que un alumno que ha obtenido la calificación media, x_i , ha obtenido la calificación de una pregunta, y_i .

Esta tabla se obtendrá para cada curso, obteniéndose además una tabla agregada.

4. Utilización de las estadísticas

La media y la desviación típica de las funciones $F_i(r_i)$ nos determinarán los intervalos de confianza para el procedimiento.

La tabla de contingencia nos medirá la probabilidad que un alumno conceptuado X_i tiene de obtener la calificación Y_i en un examen de una pregunta. No es necesario destacar la importancia que esta tabla puede tener en posteriores ocasiones para determinar el número de preguntas que debe contener un examen para garantizar la mayor proximidad del resultado a la media del cuestionario.

5. Experimentaciones deseables

Es preciso en primer lugar completar las estadísticas derivadas de los datos de esta última experiencia.

En los cursos sexto y séptimo, y salvo las variaciones que las conclusiones de esta última impongan, me propongo explorar en dos nuevas direcciones:

5.1 Experiencias en otras disciplinas.

5.2 Análisis longitudinal en un curso piloto que se someterá a este procedimiento durante los nueve meses del curso en el mayor número posible de asignaturas, con objeto de estudiar los posibles efectos educativos del método a la vez que el probable nacimiento de trucos.

6. Ruego final

Es posible que algún educador se sienta interesado en el método. Como es natural, sería muy de agradecer toda sugerencia o colaboración.

ANEJO I

Examen de Educación Cívica y Política de sexto curso en el Instituto Nacional de Enseñanza Media Juan de Austria, de Barcelona, el día 15 de diciembre de 1965

Contiene:

- a) Cuestionario propuesto.
- b) Hoja de instrucciones de examen.
- c) Cálculo del coeficiente de correlación lineal correspondiente a las calificaciones de alumno y profesor en la pregunta de desarrollo (tabla I).
- d) Cálculo del coeficiente de correlación lineal correspondiente a las calificaciones de alumno y profesor en la pregunta de síntesis (tabla II).
- e) Cálculo del coeficiente de correlación lineal correspondiente a las calificaciones de alumno y profesor en ambas preguntas (tabla III).
- f) Cálculo del coeficiente de correlación lineal correspondiente a las calificaciones de alumno y profesor en la pregunta de desarrollo, con exclusión de los alumnos suspensos (tabla IV).

g) Cálculo del coeficiente de correlación lineal correspondiente a las calificaciones de alumno y profesor en la pregunta de síntesis, con exclusión de los alumnos suspensos (tabla V).

h) Cálculo del coeficiente de correlación lineal correspondiente a las calificaciones de alumno y profesor en ambas preguntas, con exclusión de los alumnos suspensos (tabla VI).

i) Media del curso, examen trimestral (tabla VII).

EDUCACION CIVICA Y POLITICA

6.º curso.—Primer examen trimestral

Alumno N.º N.M.

Centro Fecha

	Puntos	
	(1)	(2)
A. DESARROLLO.		
1. La actividad económica y la actividad social	—	—
2. Los tres problemas básicos de la convivencia económico-social	—	—
3. La adopción de decisiones esenciales sobre los tres problemas básicos: los sistemas económicos ...	—	—
4. El circuito de producción y consumo de bienes	—	—
5. La renta nacional como resultado del proceso económico colectivo: su concepto	—	—
6. Las variaciones de la renta nacional en el tiempo: cómo apreciar el bienestar económico	—	—
7. La población como divisor de la renta nacional	—	—
8. La renta nacional española: su estimación	—	—
9. Repercusiones sociales de la cuantía de nuestra renta nacional ...	—	—
10. Problemas planteados por los factores naturales, el trabajo, el capital y la organización de la empresa en la producción rural española	—	—
TOTAL	—	—
B. SÍNTESIS.		
1. La Renta Nacional	—	—
2. Los factores de producción	—	—
3. Los bienes	—	—
4. Producción rural, industria y servicios	—	—
5. La población	—	—
TOTAL	—	—

A + B = TOTAL : CALIFICACION FINAL

HOJA DE INSTRUCCIONES

1. El cuestionario que tiene en su poder está dividido en dos partes: A, DESARROLLO, y B, SINTESIS.
2. Tiene también dos columnas de calificación: 1 y 2; la columna 1 debe ser utilizada por el alumno y la columna 2 por el profesor.
3. Usted debe escribir en la columna 1, frente a cada tema, la calificación que cree obtendrá si ha de responder al mismo, teniendo en cuenta que los temas de la parte A deben ser desarrollados exhaustivamente, en tanto que los de la parte B han de ser realizados en forma sintética.

4. Cuenta con 15 minutos para calificar todas las preguntas y sumar cada parte. Transcurrido este tiempo le será recogido el cuestionario.
5. Una vez recogido el cuestionario tendrá que responder a algunas preguntas que serán elegidas por sorteo.
6. El profesor calificará más tarde las preguntas; si la calificación del profesor coincide con la suya, le será reconocida como calificación final la media de sus autocalificaciones; en caso de no coincidir, dicha media será modificada en uno u otro sentido.
7. Si usted califica una pregunta por encima de lo que en realidad le corresponde verá perjudicada su calificación final si esta pregunta forma parte del examen; si, por el contrario, su autocalificación es más baja, verá perjudicada su calificación final en caso de que la pregunta forme parte del examen. Por todo ello, *en su propio interés*, debe intentar calificar con la mayor objetividad posible.
8. El código de calificación será el siguiente:

- | | |
|---|---|
| a) Si conoce perfectamente el tema | 4 |
| b) Si lo conoce con pequeñas lagunas ... | 3 |
| c) Si tiene una ligera idea | 2 |
| d) Si lo desconoce en absoluto | 1 |
| e) En caso de duda entre las calificaciones 2 y 3, puede usar la calificación 2,5 | |

ANEJO II

Dos ejemplos

INSTITUTO NACIONAL DE ENSEÑANZA MEDIA
SAN JOSE DE CALASANZ

Examen de Educación Político-social y Cívica

Alumno: José Ramón Ferreres Giménez. Curso: 5.º A.
N.º: 25. Fecha: 22-II-1968.

PREGUNTAS 5.º CURSO

	Calificación	
	Alum.	Prof.
1. El hombre como persona. El concepto de persona	6	5
2. La vida humana y las normas de conducta	3	—
3. La autoridad. Autoridad y poder	7	—
4. La autoridad como fundamento y justificación del poder	5	—
5. La familia	6	4
6. Esquema de organización del Municipio	2	—
7. Breve esquema de la organización provincial	2	0
8. La división social del trabajo: las profesiones. Su mutua interdependencia.	6	—
9. La asociación	7	—
10. El Estado. Estado y Sociedad	6	—
11. Diferentes posiciones actuales sobre los fines del Estado	4	2
12. El Gobierno como empresa. Las funciones del Gobierno moderno	6	—
13. Política exterior y defensa nacional ...	7	—
14. La seguridad interior	7	—
15. Representación	7	—
TOTAL	81	—
MEDIA	5,4	—
CORRECCIÓN	—1,75	—
C. FINAL	3,65	—

CENTRO SAGRADA FAMILIA (HORTA)

Examen de Educación Político-social y Cívica

Calificación

Alum. Prof.

Alumno: Juan María Capdevilla Soley. Curso: 4.º B.
N.º: 9. Fecha: 24-II-1968.

PREGUNTAS 4.º CURSO (Política económica)

	Calificación	
	Alum.	Prof.
1. Triple sentido de la vida humana: individual, social e histórico	9	—
2. Las consecuencias de la vida del hombre en relación con los demás	4	5
3. Factores que hacen posible la armonía social	7	8
4. Definición y clases de justicia	7	—
5. La solidaridad	8	—
6. Fundamentos de la solidaridad	7	—
7. La cooperación social: necesidad y beneficios	5	—

8. La competencia social	8	—
9. La comprensión	6	—
10. El arte de dialogar	6	9
11. Valor de la autoridad	8	—
12. Funciones de la autoridad	8	—
13. En qué consiste la libertad	8	—
14. Raíz de la libertad y sus clases	7	7
15. La justicia: su necesidad moral y social	6	—
16. Igualdad del hombre ante la ley	7	—
17. Valor del trabajo	8	—
18. El trabajo como creación	5	—
19. El estudio como trabajo: el arte de estudiar	6	—
20. La fatiga mental	6	—
TOTAL	136	—
MEDIA	6,8	
CORRECCIÓN	+ 1,25	
C. FINAL	8,05	

Un tema de actualidad: La democratización de la enseñanza superior

CARMEN RUIZ GOMEZ

No parece exagerado decir que entre todos los problemas que afectan a la educación los que se refieren a la democratización de la enseñanza, es decir, a la proporción de estudiantes de familias económicamente modestas están hoy en primera línea en toda clase de publicaciones. Desde luego hay otros temas y problemas que también atraen la opinión pública y que desde un punto de vista educativo son a lo menos tan importantes como los relacionados con la democratización. Pero la especial importancia y difusión que en periódicos y revistas han alcanzado recientemente todas las cuestiones relativas a la participación de los «hijos de obreros» es ya un hecho innegable para cualquier lector interesado en los temas de educación.

Quizá este trato de preferencia sea consecuencia de los aspectos más políticos que académicos que se contienen en la democratización. Quizá, también, sea ésta la razón del trato tan superficial que reciben frecuentemente estas cuestiones. Pero en cualquier caso una de las conclusiones más deprimentes a las que se llega después de leer lo que se publica entre nosotros a este respecto, es la desproporción tan fuerte entre la gran importancia que se concede al tema y la notable falta de fundamento de la inmensa mayoría de las informaciones que se difunden.

Afortunadamente en estos últimos tiempos van apareciendo con cierta frecuencia trabajos que tratan de estas cuestiones con alguna base; trabajos que permiten esperar la formación de una opinión pública mejor informada y menos alejada de la realidad que la que hoy existe. En este sentido es sin duda positivo, por ejemplo, la realización del reciente X Congreso Nacional de la FERE; Congreso que ha dedicado parte importante de sus trabajos a tratar distintos aspectos de la democratización de la enseñanza.

De todas formas los trabajos presentados en el referido congreso no representan sino un primer paso en la enorme tarea de hacer más objetivo y cuidadoso el estudio de estos temas, como tendremos ocasión de ver ahora en relación con uno de los más interesantes: La democratización a nivel de la Enseñanza Superior. Tema que consideraremos principalmente a través de la ponencia presentada al mencionado congreso que lleva por título: *Ideologías en torno a la democratización de la enseñanza en España* (1).

(1) Ponencia presentada por don Amando de Miguel y leída, al parecer, durante el acto de clausura del Congreso. Publicada en la revista *Educadores*, de la

Esta ponencia señala con acierto la obsesión de muchos autores por el porcentaje de hijos de obreros que estudian en Enseñanza Superior y la notable ligereza con la que frecuentemente se atribuye la cifra del 1 por 100 a dicho porcentaje. En este sentido no deja de ser interesante el conjunto de textos reproducidos en los que conocidas personalidades de nuestro mundo educativo no vacilan en dar por buena la famosa cifra del 1 por 100; aunque en realidad este conjunto de citas no resulta muy sorprendente, ya que todas ellas proceden de una misma publicación, cuya dimensión principal no hay que olvidar que es política y no científica (2). A nuestro entender es sobre todo significativo que en el escrito de los 17 catedráticos —citado por la ponencia— *Los problemas de la Universidad* se formulen numerosos juicios de valor sobre la Universidad española, pero sin aportar apenas cifras concretas como fundamento, y que una de las pocas que se aducen sea precisamente este mítico y erróneo 1 por 100 de hijos de obreros (3).

FERE, vol. X, núm. 47, págs. 355-381, y en el Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU, número 20, febrero de 1968, págs. 17-29. Las citas las haremos en lo sucesivo del texto publicado en la revista primeramente citada; la referencia en lo sucesivo se hará simplemente con el título «Ponencia».

(2) Se trata de la revista *Cuadernos para el Diálogo*, citada en las notas números 27, 28 y 29 de la ponencia que examinamos (págs. 367 y 368).

Cabe precisar que el incluir, como lo hace el autor de esta ponencia, a «un ex ministro de Educación» entre los firmantes del escrito de Gonzalo Arnal y otros diecisiete catedráticos de la Universidad de Madrid es inexacto, pues el número 33-34 (1966) de la revista que publicó este escrito contenía una hoja rectificadora del error que se había producido al incluir a don Joaquín Ruiz Jiménez entre los firmantes del referido escrito. De todas formas, el señor Ruiz Jiménez, aunque no firmase el escrito anterior, no por ello escapa al error del porcentaje de hijos de obreros en la Enseñanza Superior. Como señala la propia ponencia (pág. 368), este ex ministro de Educación, en su artículo «Los problemas políticos españoles a examen», se lamenta de que el referido porcentaje sea «sólo un 2 por 100 escasos».

(3) Independientemente del famoso 1 por 100, en este escrito de los diecisiete catedráticos no se aporta sobre la Universidad española más que otra cifra básica, la que afirma que el número de matriculados «es del orden de los 30.000» (*Cuadernos para el Diálogo*, núm. 33-34, 1966, pág. 10). Cifra que en rigor es también errónea, pues en la fecha de la firma del referido escrito la Universidad española contaba con un número de alumnos de por lo menos el triple del citado. Por otra parte, aunque se interpretase que dicha cifra se refiere sólo a Madrid —lo que no parece deducirse del contexto—, tam-

Es preciso reconocer que en los trabajos en los que se establece alguna conexión con datos de primera mano en relación con la participación de trabajadores manuales en los Centros de Enseñanza Superior, el famoso 1 por 100 desaparece y en su lugar surgen porcentajes muy superiores; porcentajes que ciertamente implican algunas variaciones, según las fuentes y criterios utilizados, pero que básicamente oscilan entre el 7 y el 9 por 100 (4). Sin embargo, no por ello dejan de tener interés los ejemplos que presenta el autor de la ponencia, tanto de afirmaciones gratuitas dentro de contextos de carácter eminentemente político, como es el caso de las citas que antes se han examinado, como sobre todo de algunas evaluaciones del porcentaje de estudiantes hijos de obreros con cierta pretensión de base científica. Evaluaciones estas últimas que aunque dan cifras superiores al repetido 1 por 100—ya que las que se presentan son alrededor del 2 al 3 por 100— se mantienen, sin embargo, muy por debajo de las cifras reales como si no se atrevieran a despegarse excesivamente del mágico 1 por 100 (5).

También subraya certeramente la ponencia la gratitud con la que suele afirmarse, incluso por algún «prestigioso catedrático de Psicología» (6), que la procedencia social del alumnado de Enseñanza Superior no ha cambiado en los últimos tiempos. Pues hay razones, aunque las más importantes parecen ser desconocidas para el autor de la ponencia como veremos después, para deducir precisamente lo contrario; esto es que en los últimos años ha habido un apreciable aumento de la proporción de estudiantes de familias obreras a lo menos en algunos sectores de la Enseñanza Superior.

De todas formas, aunque la ponencia se enfrenta valerosamente con la inexactitud de las cifras al uso en cuanto a la participación de estudiantes de clases modestas en la Enseñanza Superior no da, sin embargo, el paso siguiente que también preocupa grandemente a muchos autores: nos referimos a la situación comparativa de España respecto a otros países. Precisamente en el texto del escrito de los 17 catedráticos antes citado hay un párrafo—omitido en el texto que reproduce la ponencia—, en el que se dice precisamente que «en Francia, donde la proporción alcanza ya el 5 por 100, va siendo general la conciencia de la pequeñez de esta cifra y se estudia y reclama su aumento, mientras que en España apenas existe la noción de lo que esto representa en el doble orden de la justicia y de la eficacia» (7).

bién la referida cifra resultaría inexacta, ya que en el distrito universitario de Madrid se había sobrepasado ampliamente en 1966 este número de alumnos en más de un 50 por 100 (téngase en cuenta que el escrito se refiere a la Universidad en sentido lato de enseñanza superior, esto es, incluyendo las Escuelas Técnicas Superiores).

(4) Véase, por ejemplo, FELICIANO LORENZO GELICES: «Procedencia social de los universitarios», *Revista de Educación*, núm. 150, págs. 6 y siguientes; CARLOS DÍAZ DE LA GUARDIA: «Los alumnos de la Enseñanza Superior clasificados por la condición socioeconómica de sus padres», *Revista de Educación*, núm. 177, págs. 7 y siguientes, y JAVIER RUBIO GARCÍA-MINA: «Aspectos socioeconómicos de la Enseñanza Técnica Superior», *Revista de Educación*, núm. 189, págs. 1 y siguientes.

(5) Nos referimos a los trabajos de Salustiano del Campo y de Antonio Perpiñá Rodríguez que cita y critica el señor De Miguel (ob. cit., pág. 369). La parcialidad de los resultados presentados en el primero de ellos fue objeto también de comentario por nuestra parte en un trabajo anterior («La democratización de la enseñanza y la dispersión de los Centros de Enseñanza Superior», *Revista de Educación*, núm. 96, págs. 53 y sig.).

(6) Ponencia, pág. 370.

(7) *Cuadernos para el Diálogo*, núm. 33-34 (1966), página 11.

Parece claro que si en Francia la proporción es del orden del 5 por 100 (8) y en España estamos en una proporción del 7 al 9 por 100 o, en último caso, según la propia ponencia «sobre la base de un 6 por 100 aproximadamente» (9), nuestra situación no es peor que la del vecino país. En realidad no solamente se trata de un porcentaje comparable con el existente en Francia, sino también con el existente en otros países y universidades europeas como se ha hecho constar alguna vez; quizá el silencio de la ponencia sobre estos aspectos comparativos sea el fruto de uno de estos estados «ambivalentes» que, según el propio autor de la misma, afectan a nuestros intelectuales (10).

Pero lo más sorprendente en la ponencia que examinamos es la distinción que se hace entre la participación de hijos de obreros en la Universidad y en las Escuelas Técnicas Superiores. Mientras que la cifra que propugna la ponencia es del orden de un 6 por 100 en el curso 1958-59 para la Universidad y algo superior—un 7,8 por 100— en el curso 1962-63 para la Enseñanza Superior, en relación con las Escuelas Técnicas Superiores se presenta únicamente la cifra de un 2,5 por 100 de hijos de trabajadores manuales, lo que permite al autor afirmar que el clasismo es mayor en las Escuelas Técnicas que en las Facultades Universitarias. Examinemos un poco más de cerca esta afirmación y estos porcentajes.

En los cuadros 1 y 2 se han reflejado los datos que corresponden a los alumnos de Enseñanza Superior clasificados según la profesión de sus padres en los cursos de 1958-59 y 1962-63, respectivamente (11). En cada uno de estos cuadros se presentan las cifras absolutas y los porcentajes correspondientes a cada una de las profesiones tanto en enseñanza universitaria como en enseñanza técnica superior y en el último de ellos además para ambas clases de enseñanzas conjuntamente. Para cada una de las enseñanzas y profesiones se han hallado dos porcentajes: por un lado el que se presenta en las primeras columnas incluyendo en la base todas las rúbricas que figuran en las publicaciones del Instituto Nacional de Estadística—agrupadas de acuerdo con la Clasificación Nacional de Ocupaciones—y en segundo lugar el porcentaje «corregido» que se ha obtenido excluyendo de la base un conjunto de rúbricas; desde la número 35 a la 39—agrupadas en el apartado VII—para el cuadro 1 y desde la 12 a la 15 para el cuadro 2. Es decir que en estas segundas columnas de porcentajes se prescinde de las contestaciones no válidas, o porque no permiten conocer la profesión paterna (jubilados, retirados, huérfanos de padre, no consta), o porque se trata de la profesión del propio estudiante (religiosos),

(8) En la obra de P. BOURDIEU y J. C. PASSERON: *Les Héritiers: Les étudiants et la Culture* (Paris, les éditions de Minuit, 1964, pág. 13), se presenta el 6 por 100 como la cifra más extendida en Francia para evaluar el porcentaje de hijos de obreros en la Enseñanza Superior.

(9) Ponencia, pág. 368.

(10) Ponencia, pág. 370. Es interesante a este respecto constatar que cuando en una reciente entrevista le suscitó al autor de la ponencia el tema concreto de la comparabilidad de estos porcentajes entre Francia y España, el señor De Miguel cambia el tema de la conversación («Entrevista con Amando de Miguel», *SP* (semanario) de 25 de febrero de 1968, pág. 50).

(11) Estos datos proceden de la misma fuente que utiliza la ponencia, esto es, las publicaciones del INE, «Estadística de la Enseñanza Superior en España», correspondientes a los cursos 1958-59 y 1962-63.

ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR CLASIFICADOS POR LA PROFESION DE SUS PADRES. CURSO 1958-59

PROFESION	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA			ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR		
	Número absoluto	Porcentaje s/total	Porcentaje corregido	Número absoluto	Porcentaje s/total	Porcentaje corregido
I. PROFESIONALES, TÉCNICOS Y AFINES						
1. Arquitectos e ingenieros	1.120	2,1	2,8	356	11,2	13,8
2. Químicos, Farmacéuticos	1.673	3,1	4,2	53	1,7	2,0
3. Abogados, notarios, jueces y procuradores	2.994	5,5	7,5	149	4,7	5,8
4. Médicos, dentistas	4.344	8,0	10,8	137	4,3	5,3
5. Veterinarios	420	0,8	1,0	15	0,5	0,6
6. Catedráticos e investigadores	429	0,8	1,1	22	0,7	0,9
7. Profesores	288	0,5	0,7	17	0,5	0,7
8. Maestros	1.982	3,7	4,9	49	1,5	1,9
9. Aparejadores, ayudantes y peritos	522	1,0	1,3	75	2,4	2,9
10. Topógrafos y delineantes	105	0,2	0,3	9	0,3	0,3
11. Practicantes, enfermeras	362	0,7	0,9	4	0,1	0,2
12. Técnicos de industria y transporte ..	204	0,4	0,5	44	1,4	1,7
13. Agentes de bolsa, corredores de comercio y titulares mercantiles	428	0,8	1,0	20	0,6	0,8
14. Fotógrafos, técnicos de cine, de publicidad, deportistas	55	0,1	0,1	5	0,15	0,2
15. Periodistas, locutores, traductores	111	0,2	0,3	2	0,06	0,08
16. Autores, publicistas y compositores	44	0,08	0,1	—	—	—
17. Pintores, escultores y músicos	115	0,2	0,3	13	0,4	0,5
18. Otros ¹	236	0,4	0,6	17	0,5	0,7
II. EMPLEADOS ADMINISTRATIVOS, DE DIRECCIÓN, OFICINA Y SIMILARES						
19. Propietarios, administrativos, directores y contratistas industriales	6.747	12,4	16,8	569	17,9	22,0
20. Propietarios, administrativos, directores, transportistas	85	0,2	0,2	9	0,3	0,3
21. Propietarios, administradores, directores y personal de comercio	3.999	7,4	10,0	329	10,4	12,7
22. Empleados del Estado	1.845	3,4	4,6	114	3,6	4,4
23. Empleados de Ayuntamientos, Diputaciones y secretarios	709	1,3	1,8	18	0,6	0,7
24. Empleados de Sindicatos y del Movimiento	28	0,05	0,07	—	—	—
25. Empleados de otras Administraciones oficiales	105	0,2	0,3	—	—	—
26. Empleados de banca, seguros y otros empleados de oficina	3.597	6,6	9,0	241	7,6	9,3
III. AGRICULTORES, GANADEROS, PESCADORES Y ASIMILADOS						
27. Agricultores propietarios y administradores	2.096	3,9	5,2	112	3,5	4,3
28. Colonos y braceros	1.075	2,0	2,7	2	0,06	0,08
IV. ARTESANOS Y TRABAJADORES OCUPADOS EN LOS DIVERSOS PROCESOS DE LA PRODUCCIÓN Y EN LOS TRANSPORTES ²						
29. Artesanos y jornaleros	1.159	2,1	2,9	47	1,5	1,8
30. Conductores de vehículos, locomotoras, barcos, aviones	305	0,6	0,8	15	0,5	0,6
V. TRABAJADORES DE LOS SERVICIOS, DEPORTES Y DIVERSIONES ³						
31. Subalternos	91	0,2	0,2	5	0,15	0,2
32. Servicios de protección	277	0,5	0,7	15	0,5	0,6
33. Servicios domésticos, personales y otros	190	0,3	0,5	10	0,3	0,4
VI. FUERZAS ARMADAS, POLICÍA ARMADA Y GUARDIA CIVIL						
34. Fuerzas Armadas	2.316	4,3	5,8	115	3,6	4,4
VII. PROFESIONES NO IDENTIFICADAS, POBLACIÓN INACTIVA Y OTROS ⁴						
35. Rentistas y propietarios	370	—	—	6	—	—
36. Jubilados y pensionistas	360	—	—	34	—	—
37. Religiosos ⁵	981	26,2	—	2	18,4	—
38. Huérfanos de padre	3.036	—	—	245	—	—
39. Se ignora	9.493	—	—	296	—	—
TOTALES	54.296	100,0	100,0	3.171	100,0	100,0

FUENTE:

Instituto Nacional de Estadística: Estadística de la Enseñanza Superior en España, curso 1958-59, páginas 31 y 132-135. Los datos no incluyen información sobre 10.068 alumnos (8.689 de la Enseñanza Universitaria y 1.379 de la Enseñanza Técnica Superior), que representan el 15 por 100 de la matrícula.

NOTAS:

¹ Puesto que la clasificación de las profesiones adoptadas por el INE, y que reproducimos en este cuadro, se ajusta a la CNO (véase «Clasificación Nacional de Ocupaciones», Instituto Nacional de Estadística, Madrid, 1958), aquí han debido incluirse los siguientes profesionales: contadores, asistentes sociales, bibliotecarios y archiveros, economistas, estadísticos y actuarios.

² El epígrafe está tomado de la CNO y corresponde a las profesiones incluidas. Comprende: trabajadores por cuenta propia, capataces, obreros calificados, semicalificados y especializados y peones y obreros sin calificar en actividades industriales y los trabajadores de los transportes y las comunicaciones. El grupo es muy heterogéneo en cuanto a los salarios, puesto que los profesionales aquí incluidos, siempre ajustándose a la CNO, van desde pilotos de avión, operadores de radio y otros especialistas de las telecomunicaciones, y, en el sector industrial, ajustadores-mecánicos, instaladores de aparatos y maquinaria eléctrica y de precisión, hasta las profesiones de más bajo nivel, como serían los peones y obreros sin especializar.

³ Comprende: Bomberos, policías y detectives, guardianes y vigilantes, cocineros, camareros, ayudas de cámara, servicio doméstico, conserjes, trabajadores de servicios de limpieza, peluqueros, especialistas de institutos de belleza, atletas, deportistas y trabajadores asimilados, fotógrafos, trabajadores de los servicios de pompas fúnebres, maniqués, croupier, acomodadores, apuntadores de teatro y otros trabajadores en actividades recreativas.

⁴ Deberían ser considerados como estudiantes para los que se carece de información suficiente, ya que las clasificaciones que se adoptan por el INE no son relevantes para deducir la categoría social del alumno.

⁵ Se ha añadido aquí un grupo más de los que da el INE, y son los religiosos, por entenderse que se trata de profesión de los estudiantes mismos y por tanto no tener cabida en los epígrafes anteriores (el INE los incluye dentro del grupo I), que se refieren a profesiones de los padres.

CUADRO 2

**ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR CLASIFICADOS POR LA CATEGORIA
SOCIOECONOMICA DE SUS PADRES. CURSO 1962-63**

CATEGORIAS SOCIOECONOMICAS	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA			ENSEÑANZA TECNICA			ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y ENSEÑANZA TECNICA SUPERIOR		
	Número absoluto	Porcentaje s/total	Porcentaje corregido	Número absoluto	Porcentaje s/total	Porcentaje corregido	Número absoluto	Porcentaje s/total	Porcentaje corregido
1. Empresarios agrícolas	2.286	3,6	4,7	575	3,2	3,7	2.861	3,5	4,4
2. Obreros agrícolas	1.044	1,7	2,1	184	1,0	1,2	1.228	1,5	1,9
3. Empresarios industriales	7.414	11,8	15,1	2.913	16,5	18,6	10.327	12,9	16,0
4. Empresarios de comercio, de transportes y servicios	3.898	6,2	8,0	1.319	7,4	8,4	5.217	6,5	8,0
5. Profesionales liberales y afines ...	14.257	22,8	29,0	4.520	25,5	28,8	18.777	23,4	29,0
6. Directores de empresas y de de sociedades	348	0,6	0,7	81	0,6	0,5	429	0,7	0,7
7. Cuadros superiores	2.272	3,5	4,6	584	3,3	3,7	2.856	3,6	4,4
8. Cuadros medios, empleados y ven- dedores	14.649	23,4	29,9	4.555	25,7	29,0	19.204	23,9	29,7
9. Capataces, obreros calificados, semicalificados y especializa- dos	2.307	3,7	4,7	864	4,88	5,5	3.171	3,9	4,9
10. Peones y obreros sin calificar ...	283	0,5	0,6	31	0,2	0,2	314	0,4	0,5
11. Personal de servicios	255	0,4	0,5	63	0,4	0,4	318	0,4	0,5
12. No consta	11.263	18,0	—	1.455	8,2	—	12.718	15,8	—
13. Retirados y jubilados	777	1,2	—	195	1,1	—	972	1,2	—
14. Pensionistas y rentistas	74	—	—	12	—	—	86	—	—
15. Huérfanos de padre	1.533	2,6	—	349	2,0	—	1.882	2,3	—
TOTALES	62.660	100,0	100,0	17.700	100,0	100,0	80.360	100,0	100,0

FUENTE:

Instituto Nacional de Estadística: «Estadística de la Enseñanza Superior en España, curso 1962-63, pp. 42-43 y 74-75.

NOTA:

Los datos no incluyen información sobre 6.347 alumnos (5.816 de la Enseñanza Universitaria y 531 de la Enseñanza Técnica Superior), que representan el 7,3 por 100 de la matrícula.

casos ambos que, por consiguiente, no implican una información suficiente.

La ponencia no es muy precisa al indicar las rúbricas que considera para hallar el porcentaje de hijos de obreros, pero a partir de la información que ofrece parece que utiliza para el curso 1958-59 las profesiones siguientes: «colonos y braceros», «artesanos y jornaleros», «subalternos» y «servicios domésticos personales y otros», es decir, las rúbricas número 28, 29, 31 y 33 de nuestro cuadro 1; en cuanto a las rúbricas que no incluye en la base parecen ser las que hemos agrupado nosotros en el último apartado como «Profesiones no identificadas, población inactiva y otros». Para el curso 1962-63 (cuadro 2) la consideración por la ponencia de las rúbricas número 2, 9, 10 y 11 como clases trabajadoras es más clara en cambio los epígrafes que no se incluyen en la base resultan más dudosos, aunque parecen ser los que corresponden a los números 12, 13, 14 y 15, que son los que nosotros hemos dejado de incluir para obtener los porcentajes corregidos de las segundas columnas (12).

(12) Dice la ponencia que hay que descontar de la base «como aconseja el propio Del Campo, aquellas de las que carecemos de información por ser huérfanos de padre y retirados o jubilados» (pág. 369); de este modo queda la duda de qué es lo que se hace con los «Pensionistas y rentistas», independientemente de que no es exacto que Salustiano del Campo aconseje—como dice la ponencia—descontar los «retirados o jubilados», pues este autor solamente menciona la rúbrica «huérfanos de

De este modo obtenemos unas cifras sensiblemente iguales (4,6 % y 6,3 %, redondeando con error menor que cinco centésimas) a las que presenta la ponencia (4,6 % y 6,2 %) para los estudiantes universitarios hijos de obreros en el curso 1958-59 según se incluyan o no las rúbricas antes mencionadas en la base; y una cifra igual que la ponencia (2,5 %) para los estudiantes de Enseñanza Técnica Superior de la misma condición socioeconómica—es decir hijos de obreros—del mismo año académico—el 1958-59—y sin incluir los epígrafes citados, esto es del 35 al 39. Finalmente para el curso 1962-63 se obtiene—considerando el porcentaje corregido de los conceptos 2, 9, 10 y 11 del cuadro 2— el 7,8 % de hijos de obreros en la Enseñanza Superior que presenta también la ponencia.

Ahora bien, la consideración de los epígrafes citados en cada cuadro para obtener el porcentaje de hijos de obreros en la Enseñanza Superior es en primer lugar discutible. No es suficiente para definir el tema que se estudia decir que se quiere obtener la propor-

padre» (cf. *Cuadernos para el Diálogo*, núm. V, mayo 1967, página 42). En realidad la cita que hace la ponencia es aún más inexacta, pues el señor Del Campo no dice en rigor que haya que prescindir del epígrafe «huérfanos de padre», y efectivamente no lo hace en su cuadro 1 (ob. cit., pág. 44). Aunque, la verdad, no terminan aquí las inexactitudes y anomalías de estos trabajos, pues no se entiende cómo el autor últimamente citado no prescinde de los «huérfanos de padre» después de decir que con ella la ambigüedad de la clasificación del INE llega al «absurdo».

ción de estudiantes hijos de «obreros»—condición socioeconómica bastante imprecisa—, o hijos de «trabajadores manuales»—como los denomina en otro momento la ponencia—, pues lo que se quiere en verdad obtener es la proporción de hijos cuyos padres pertenecen a los niveles socioeconómicos más modestos (13). Es preciso reconocer que la identificación de los epígrafes que corresponden a estos niveles no es tarea fácil, sobre todo con unas clasificaciones tan poco afortunadas como las que presenta el INE, pero la identificación hecha por la ponencia no deja en todo caso de presentar inconvenientes, puesto que hay algunos epígrafes que comprenden una proporción apreciable de personas que no pueden clasificarse en los niveles de ingresos más inferiores, mientras que por el contrario hay otros epígrafes que comprenden contingentes muy importantes de personas de estos niveles y que sin embargo no se incluyen en los considerados por la ponencia.

Así, por ejemplo, en el epígrafe considerado en el cuadro 2 «capataces, obreros calificados, semicalificados y especializados» se incluye un porcentaje apreciable de personas que tienen unos ingresos que no pueden ser asimilados entre los niveles más modestos. Concretamente, según la «Encuesta de Presupuestos Familiares 64-65» (14), la categoría socioeconómica de «Trabajadores manuales»—que está integrada en sus niveles más elevados por los obreros antes citados—dispone en un 32 % de ingresos anuales superiores a 72.000 pesetas. Por el contrario hay otras categorías socioeconómicas como la de «Agricultores», cuyos correspondientes epígrafes de los cuadros 1 y 2 no se consideran, y que sin embargo en una cuarta parte cuentan sólo con ingresos realmente muy modestos, inferiores a 42.000 pesetas al año. Y desde luego el Magisterio, que en el cuadro 1 se encuentra entre las profesiones de alto nivel, «Profesionales técnicos y afines», por lo que no se ha considerado para la obtención del porcentaje de estudiantes hijos de padres de rentas bajas, pero que sin embargo tienen unos ingresos muy reducidos. Concretamente, para el año al que se refiere el citado cuadro 1 (1958-59) los sueldos del Magisterio (15), oscilaban aproximadamente entre 40.000 pesetas anuales (correspondiente a la máxima categoría en el Escalafón del Magisterio) y 20.000 (categoría de entrada), y en 1962-63, año de referencia del cuadro 2, los ingresos correspondientes a las citadas categorías eran en números redondos de 57.000 pesetas/año y de 30.000 pesetas/año, respectivamente. Aunque el acceso a la enseñanza de los hijos de maestros se les facilite por tener derecho a matrícula gratuita, no se puede ignorar la modestia de los ingresos en esta profesión que es una de las que más pesan en el porcentaje de estudiantes de Enseñanza Superior del grupo I.

Podríamos aportar nuevos ejemplos de este género que nos mostrarían la dificultad de llegar a una evaluación precisa del porcentaje de «hijos de obreros» en la Enseñanza Superior, si por «hijos de obreros»—repetimos—se entiende no a los estudiantes cuyo padre

tiene una denominación profesional más o menos fluida, sino a los estudiantes que pertenecen a familias cuyos ingresos anuales les sitúan en los niveles más modestos de la sociedad española. Pero lo que nos interesa ahora resaltar es que aun dando por buenos los criterios empleados por la ponencia para evaluar los hijos de obreros—o de trabajadores manuales—no puede afirmarse, como lo hace con énfasis la ponencia, que el «clasicismo es mayor en las Enseñanzas Técnicas que en las Facultades Universitarias» (16).

Prescindiendo de la incorrección de generalizar como «Enseñanzas Técnicas» lo que se viene estudiando para las Escuelas Técnicas Superiores, lo que nos importa ahora subrayar es que sólo se puede afirmar que hay una diferencia en la proporción de hijos de clases socioeconómicamente modestas en la Universidad, o en las Escuelas Técnicas Superiores, para el curso 1958-59; curso en el que estas proporciones—según el trabajo que comentamos—son el 6,2 % y el 2,5 %, respectivamente, pues para el curso 1962-63 las proporciones de hijos de obreros en ambas clases de Centros de Enseñanza son del mismo orden, aunque este último dato quede silenciado por la ponencia.

Claro está que con los datos que ésta presenta no se puede conocer el valor del porcentaje de hijos de obreros en las Escuelas Técnicas Superiores en el curso 1962-63 ya que las informaciones que utiliza—tomadas de un trabajo ya citado de Salustiano del Campo (17)—solamente presentan resultados globales para los Centros de Enseñanza Superior. Si la ponencia hubiera analizado con algún detalle los datos del INE para 1962-63, como lo hemos hecho nosotros en el cuadro número 2, habría llegado a la conclusión de que los porcentajes de hijos de obreros en las Facultades universitarias (7,9 %) y Escuelas Técnicas Superiores (7,3 %) son perfectamente comparables. Aún más, habría llegado a la conclusión de que mientras en la Universidad el aumento del porcentaje estudiado es de un 30 %, entre los dos cursos académicos examinados, en la Enseñanza Técnica Superior dicho aumento es de cerca del 200 %. O, en otras palabras, que mientras en las Facultades universitarias el aumento de la democratización de la enseñanza, que es el único señalado por la ponencia, es moderado y podría incluso ser un simple efecto de la nueva clasificación profesional utilizada por el INE para 1962-63, en las Escuelas Técnicas Superiores el aumento del porcentaje de estudiantes hijos de obreros es muy importante y significativo (18).

Este aumento considerable de la proporción de hijos de obreros en las Escuelas Técnicas Superiores no sólo se obtiene a través de los datos procedentes del INE examinados anteriormente. En un trabajo que presenta los resultados de una encuesta, la más detallada y reciente llevada a cabo en la Enseñanza Técnica Superior se deduce que la proporción de hijos de obreros en el curso 1965-66 era el 8,8 % (19). Y que además el porcentaje de hijos de padres socioeconómicamente modestos presentaba una apreciable tendencia al aumento en las promociones más recientemente incorporadas a las Escuelas Técnicas Superiores.

(13) Sin embargo la expresión que utilizaremos habitualmente en este artículo será, por su mayor brevedad, la de «hijos de obreros».

(14) INE, Madrid, 1965, cuadro 1.2.2, pág. 8.

(15) Comprendiendo todas las partidas que se perciben por la generalidad de los maestros (sueldos presupuestarios e indemnización por casa-habitación), y excluidos: prestaciones familiares, que perciben los maestros casados; gratificaciones por regentar determinadas escuelas (Valle de Arán; Las Hurdes; Campo de Gibraltar; Patronatos de Suburbios de Madrid y Barcelona) y gratificaciones por especialización a los titulares de maternas y párvulos o especializados en Pedagogía Terapéutica.

(16) Ponencia pág. 368. Se ha corregido una errata aparente en la frase reproducida.

(17) Cf. nota núm. 5.

(18) Por ello al examinar y rebatir la increíble hipótesis de Miguel Signán sobre la falta de progreso en la evolución social del alumnado en los últimos cuarenta años, la ponencia en vez de decir únicamente que «ha cambiado algo en solo cinco años» (Ponencia pág. 370), podía haber sido mucho más precisa y contundente.

(19) Cf. Javier Rubio: «Aspectos socioeconómicos...» (página 2).

Sin dejar de ser desconcertante que la ponencia no se haya tomado el trabajo de examinar con algún cuidado las informaciones estadísticas que cita, o que parezca desconocer alguno de los pocos trabajos que con alguna seriedad se han hecho sobre estos temas, lo que realmente produce extrañeza es que con la afirmación que hace respecto al mayor clasismo en la enseñanza técnica superior la ponencia muestra un serio desconocimiento de la evolución estructural de esta clase de enseñanza en el último decenio.

En efecto, la Ley de Ordenación de las Enseñanzas Técnicas introdujo, ya en 1957, cambios tan fundamentales en el acceso a estas enseñanzas que no podían dejar de producir una clara incidencia en la composición socioeconómica del alumnado de estos centros. Así al suprimir los clásicos exámenes de ingreso de los planes de estudios anteriores, no solamente se acortaba el número total de años de estudio, con lo que las carreras de arquitectura e ingeniería se hacían más accesibles a estudiantes de familias de recursos más modestos, sino que además al hacerse en las propias Escuelas—incluso en la Universidad—los cursos equivalentes a los estudios del ingreso, los gastos de preparación disminuían muy notablemente pues se pasaba de la elevada cuota de enseñanza de una academia privada a la modesta tasa de matrícula de un centro estatal. Y, por otra parte, al dar acceso a las Escuelas Técnicas de Grado Superior a los aparejadores y peritos se abría por primera vez en nuestra patria la puerta de la enseñanza superior a un conjunto de titulados de grado medio que no eran bachilleres superiores; lo que implicaba un aporte de alumnos procedentes de unos estudios mucho menos clasistas. Finalmente la Ley de Reordenación de 1964 no hace sino acentuar todavía más estas medidas que favorecen la democratización, ya que reduce los siete cursos de las carreras superiores a solo cinco y abriendo todavía más el acceso a estas carreras con otras titulaciones nuevas como las del profesorado mercantil.

Es por tanto perfectamente lógico que la democratización del alumnado de la Enseñanza Técnica Superior aumente muy considerablemente a partir de 1957, como lo prueban las estadísticas antes examinadas en los cuadros 1 y 2 para los cursos 1958-59 y 1962-63. Por otra parte es también razonable esperar que este aumento de la participación de estudiantes de familias modestas en las Escuelas Técnicas Superiores no hará sino acentuarse en los últimos años como resultado de la aplicación de la Ley de 1964; este aspecto de la cuestión ha sido asimismo objeto de alguna comprobación al obtener en una reciente encuesta una participación creciente de hijos de obreros en las promociones más recientemente incorporadas a la Enseñanza Técnica Superior como ya se señaló anteriormente.

Es realmente curioso constatar el desconocimiento tan general que hay de esta evolución de la participación de estudiantes de familias obreras en la Enseñanza Técnica Superior. Así en otro trabajo presentado al X Congreso Nacional de la FERE con el título «Democratización y calidad de la enseñanza» se dice textualmente: «La ausencia de un proceso de democratización está clara sobre todo en la Enseñanza Superior. Del curso 57-58 al 62-63, esto es, en el período de un lustro, la proporción de estudiantes hijos

de obreros no aumenta ni mucho menos» (20). Y como antes se ha visto en la Enseñanza Técnica Superior la proporción de estudiantes hijos de obreros aumenta en cerca de un 200 %, cabalmente durante este lustro.

Claro está que el autor de este trabajo muestra no sólo desconocer la evolución del proceso de democratización de la enseñanza que ha experimentado en el último decenio una parte importante de la Enseñanza Superior, sino que también muestra un serio desconocimiento de aspectos más generales y básicos como, por ejemplo, la evolución de la matrícula en los distintos niveles y clases de enseñanza.

En efecto, al referirse al incremento de tasas de escolaridad en distintos niveles de enseñanza en los últimos años dice que este incremento no se debe tanto a un proceso de democratización cuanto a una «mera extensión de la enseñanza» en la que han influido factores varios entre los que singulariza una mayor participación femenina en el alumnado y por ello, concluye nuestro autor, «el incremento de las enseñanzas medias y superiores ha sido mucho más modesto frente al notable crecimiento del Bachillerato y de la Enseñanza General, fase de paso que no acaba en sí misma» (21).

Algunas de las afirmaciones anteriores son poco claras. Así, por ejemplo, el referirse a una «mera extensión de la enseñanza» en contraposición a un proceso de democratización de la misma resulta un tanto equivoco y en líneas generales totalmente inexacto. Hay enseñanzas como la Enseñanza Técnica de Grado Medio, y aún más la Formación Profesional Industrial, cuyo considerable aumento de matrícula implica ya un evidente proceso de democratización para el conjunto de las enseñanzas; pues estas enseñanzas, a las cuales se incorporan elevados porcentajes de hijos de obreros, crecen en los últimos veinte años mucho más que la enseñanza universitaria—conforme vemos en el cuadro 3—, en el que el porcentaje de estudiantes de familias de trabajadores manuales es sin duda muy inferior. Por otra parte, en la Enseñanza Técnica Superior, que como vemos en el citado cuadro 3 es la que más aumenta, no se puede afirmar que se haya producido tan solo «una mera extensión de la enseñanza» ya que como antes se ha visto el aumento de matrícula ha ido acompañado en esta enseñanza de un notable incremento de la participación de estudiantes hijos de obreros. Y por último, en ninguno de los casos ahora aducidos puede considerarse como factor importante para explicar el aumento de alumnado la mayor participación femenina, ya que esta participación en las Escuelas Técnicas es muy reducida, conforme se comprueba en el cuadro 3. En cuanto a las Escuelas de Formación Profesional, aunque no se dispone de datos precisos, la participación femenina también parece muy poco importante. En realidad la única enseñanza en la que la participación femenina aumenta de modo muy apreciable es la universitaria—véase el cuadro 3—.

En cualquier caso lo que no puede afirmarse, como lo hace el trabajo que examinamos, es que el incremento de las Enseñanzas Medias y Superiores es inferior a la del Bachillerato. Conforme observamos en el repetido cuadro 3, el aumento en el período 1945-65 es en los dos niveles de Enseñanza Técnica y en la

(20) *Educadores*, vol. X, núm. 47, págs. 288. Esta conferencia de Francisco Andrés Oriza, pronunciada en el X Congreso Nacional de la FERE, ha sido publicada también por el Boletín del Centro de Documentación de la Comisaría para el SEU (núm. 20, págs. 30-36); las citas las haremos sin embargo del texto de la revista *Educadores*.

(21) Ob. cit., pág. 288.

CUADRO 3-

AUMENTO DEL ALUMNADO DE DISTINTAS CLASES DE ENSEÑANZA

(Período 1945/46-1965/66)

ENSEÑANZAS	Número de alumnos en 1945-46	Número de alumnos en 1965-66	Porcentaje de aumento de la matrícula 1945-65	PORCENTAJE DE MUJERES EN EL TOTAL DE ALUMNOS	
				1945-46	1965-66
1. Bachillerato General	194.741	824.829	323	33,9	40,5
2. Magisterio	24.041	64.316	167	71,7	54,5
3. Formación Profesional Industrial	19.929 (1)	119.188	530	s. d.	s. d.
4. Enseñanza Técnica de Grado Medio	12.339 (2)	62.101	403	0,2	1,4
5. Enseñanza Técnica Superior	2.561 (3)	32.095	1.153	0,1	1,7
6. Enseñanza Universitaria	40.426	89.194	120	12,7	27,6

FUENTE:

Instituto Nacional de Estadística: «Estadística de la Enseñanza Oficial, curso 1945-46», Madrid, 1947, y «Datos y Cifras de la Enseñanza en España 1967», tomo I. Ministerio de Educación y Ciencia. Los datos del alumnado femenino han sido facilitados por el Servicio de Estadística del Ministerio de Educación y Ciencia.

NOTAS:

- (1) La matrícula en FPI para el curso 45-46 comprende las Escuelas Elementales de Trabajo, las Escuelas de Orientación Profesional y Pre-aprendizaje y el Centro de Orientación y Capacitación Obrera «Ramiro Ledesma». Desde el curso 1957-58 (56.358 alumnos) al curso 1965-66 el aumento es del 111 por 100; para el Bachillerato general el aumento es del 104 por 100 en igual período de tiempo.
- (2) Si se considerase la matrícula desde el curso 1957-58 (19.714 alumnos) para tener en cuenta los alumnos del curso selectivo, el aumento hasta 1965-66 sería del 215 por 100; para el Bachillerato general el aumento es del 104 por 100 en igual período de tiempo.
- (3) Si se considerase la matrícula desde el curso 1958-59 (7.908 alumnos) para tener en cuenta el alumnado de los cursos selectivo e iniciación, el aumento sería del 306 por 100; en igual período el Bachillerato general aumenta el 96 por 100.

formación profesional, superior al experimentado por el Bachillerato General. Aunque se considerase la matrícula de Escuelas Técnicas de Grado Medio desde el curso 1957-58—para que queden incluidos los alumnos del ingreso—y en grado superior desde el curso 1958-59—por análogas razones— el aumento de matrícula hasta el curso 1965-66 sería superior en las Escuelas Técnicas que en el Bachillerato General, conforme se ha hecho observar en las notas del cuadro 3 (22). Análogamente en la formación profesional industrial el aumento de alumnado es mayor que el del Bachillerato General aunque se considere solamente desde el curso 1957-58, que es el primero del que se conocen estadísticas de los distintos centros,

(22) La razón de haber considerado en el cuadro el período que empieza en 1945-46 es que este curso es el único que cita como referencia el trabajo que examinamos (ob. cit., pág. 287).

después de la Ley ordenadora de estas enseñanzas en 1955.

El comprobar tantas inexactitudes, omisiones y afirmaciones infundadas en tema tan difundido e importante como este de la democratización de la enseñanza, no deja de producir algún desconcierto. Pero no debemos dejarnos llevar por el desánimo, pues hay que tener en cuenta que todos estos trabajos se presentan en el contexto de una sociedad como la española que es, de acuerdo con la aguda definición de uno de los autores examinados, «una sociedad subpirenaica prematuramente moderna» (23).

(23) «Entrevista con Amando de Miguel», SP, cit. página 49.

La formación práctica de educadores especializados de la infancia y juventud inadaptada

(VI Conferencia Internacional de Expertos del Grupo de estudio sobre la profesión de educador especializado Marsella, 1967)

ISABEL DIAZ ARNAL

La Comisión Médico-pedagógica y Psicosocial del BICE (Bureau Internationale Catholique de l'Enfance) elaboró previamente una encuesta básica a partir de la cual pudiera obtenerse una documentación fundamentada sobre la formación práctica del educador especializado, cuestión importantísima y definitiva en esta profesión. Se confeccionaron dos cuestionarios, A y B, destinados a los responsables de los Centros de formación y a los responsables de los Centros que reciben educadores en periodos de prácticas, respectivamente. Enviadas a Alemania, Austria, Bélgica, Canadá, España, Francia, Inglaterra, Italia, Holanda, Portugal y Suiza, fueron sintetizadas las respuestas integrando los problemas aportados y las orientaciones propuestas de manera que pudieran discutirse una serie de puntos de vista relacionados con las cinco cuestiones principales, a saber:

1. ¿Qué se entiende por periodo de prácticas (stage clinique)?
2. ¿Quién es el educador en prácticas?
3. Responsabilidades y papel de las escuelas de formación y de los establecimientos que los admiten a practicar en la formación del educador en prácticas.
4. El periodo de prácticas y la formación del educador especializado.
5. La metodología de la formación práctica.

La Comisión hizo notar que no le había sido posible pedir opinión sobre la formación práctica a los propios educadores que reciben la formación ni tampoco sabía la opinión de los niños y muchachos inadaptados, los cuales podían perfilar los problemas que las prácticas plantean, así como la llegada de educadores en prácticas a los establecimientos educativos especiales.

I. EL «STAGE» O PERIODO DE PRACTICAS

«Stage» es la palabra internacionalmente empleada para indicar la permanencia del educador que se forma en el establecimiento de reeducación en contacto directo con niños inadaptados. Su definición más precisa puede resumirse en estos dos modelos: *periodo de formación, limitado en el tiempo, durante el cual el alumno-educador, en contacto con los niños en situación de inadaptación y en colaboración con un equipo*

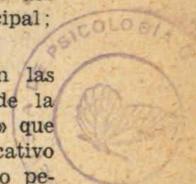
de trabajo, se informa concretamente de la vida profesional, aplica la enseñanza recibida y se prueba a sí mismo, bajo el control de la escuela de formación. También se considera el «stage» como tiempo de presencia efectiva y activa de una cierta duración, al lado de niños normales o inadaptados, en vistas del aprendizaje de la profesión de educador especializado, que permite aplicar, bajo el control conjugado de la escuela de formación y del lugar de aplicación, la formación que el alumno-educador ha recibido y recibe.

Clasificación.—El término «stage» parece por sí solo insuficiente para designar una realidad tan rica como son las prácticas, por lo que se pueden distinguir dos clases de «stages» de acuerdo con su fin principal; a saber:

a) «Stages» de aplicación, cuando concurren las condiciones mínimas siguientes: continuidad de la presencia del que practica, modalidad de «stage» que permite al alumno en prácticas un trabajo educativo efectivo, suficiente convergencia entre el trabajo pedagógico realizado en el establecimiento y las perspectivas de la escuela de formación, asistencia del practicante, por parte de la escuela, de forma que antes, durante y después del «stage» esta práctica pueda ser integrada por el que practica en su formación de educador especializado.

b) «Stages» de información. Se distinguen como tales los que reúnen las características siguientes: brevedad de la estancia del practicante, falta de experiencias anteriores del mismo, método muy específico de reeducación en el establecimiento que recibe alumnos a practicar, ayuda de la escuela al educador en prácticas para que integre esta práctica en su formación.

En función de la duración temporal, el «stage» puede ser corto, largo o semanal, según se prolongue durante uno, cuatro o seis meses, respectivamente. El «pre-stage» no es un tiempo de formación, sino un periodo durante el cual los candidatos que no han trabajado jamás con niños inadaptados toman contacto con ellos; este periodo se sitúa antes de la entrada en la escuela y forma parte de las pruebas de admisión. También se considera como «pre-stage» la visita durante una jornada al establecimiento, para que el alumno lo conozca, así como al equipo con quien trabajará luego en el periodo de prácticas.



II. EL EDUCADOR EN PRACTICAS («STAGIAIRE EDUCATEUR»)

Este término se emplea de forma más amplia por los establecimientos que por las escuelas. Los primeros entienden por educador «stagiaire» toda persona que, estando admitida en la escuela, efectúa en uno u otro período de su formación un período de prácticas, así como toda persona que, no teniendo calificación alguna, ejerce una función educativa cerca de los jóvenes inadaptados que le son confiados. Las escuelas sólo aplican este término a sus alumnos, después de la selección y de un curso de formación; a veces se denomina educador auxiliar («aide-éducateur») a las personas que han accedido a los establecimientos independientemente de la perspectiva de la escuela de formación.

Condiciones: 1.^a De edad y madurez. Parece deseo general que el educador sea de una cierta edad y que posea una cierta madurez, condición exigida comúnmente para todas las profesiones sociales; incluso en función de la particular importancia que ocupa el fenómeno de la identificación en educación, esta condición es mucho más importante para la profesión de educador especializado. 2.^a De origen social. No se precisan, por parte de los establecimientos, condiciones relativas al medio social de procedencia del alumno que va a practicar; semejante o no al de los jóvenes o niños acogidos o en condiciones de trabajo semejantes a los educadores que los rehabilitan profesionalmente.

Papel y responsabilidad. En principio, el educador en prácticas tiene el papel de doble y una responsabilidad limitada. De hecho, la inserción de éstos en los establecimientos, en qué lugar situarles, plantea algunos problemas; en efecto, en los centros donde escasean educadores profesionales, los que practican se encuentran forzados por las circunstancias a desempeñar el papel de educador y no de beneficiarse de lo que debería ser su aprendizaje en el «stage». En las instituciones que funcionan con el número suficiente de educadores, los educadores en prácticas pueden suponer una carga deplorable para los inadaptados, y el que practica, no tener la impresión de que se ejercita como tal.

Los horarios del educador en prácticas se asimilan a los del establecimiento como profesionales, y, en muchos casos, reciben un salario, sobre todo cuando ocupan el lugar del educador en ejercicio por escasez de personal; esto último resulta perjudicial, porque puede frenar el despliegue de posibilidades del educador en formación.

III. RESPONSABILIDADES RESPECTIVAS DE LAS ESCUELAS DE FORMACION Y DE LOS ESTABLECIMIENTOS EN LA FORMACION DEL EDUCADOR EN PRACTICAS

Es muy imprecisa todavía la relación escuela de formación y establecimiento de prácticas respecto de la división de responsabilidades: si la escuela responde de toda la formación mientras que el centro de prácticas sólo lo hace del período de «stages». Es frecuente emplear los términos conversación, entrevista, reunión de síntesis entre ambos, para acordar decisiones importantes sobre el educador que está bajo su control, pero sin precisar y delimitar aspectos.

Para los establecimientos sería necesario un protocolo en el que se insertaran sus puntos de vista, tales como exigencias relativas al grado de formación del

que vaya a practicar, su intención respecto de las tareas educativas que le confiarán, el encuadramiento que se le proponga y los medios de formación que se han de poner a disposición del alumno. Las escuelas, por su parte, deben definir las condiciones mínimas favorables e indispensables en todos los casos para el educador en prácticas; el valor pedagógico del lugar de «stage», coincidencia de las perspectivas del establecimiento con las de la escuela de formación, que el educador junto al cual se practica sea diplomado y de cualificación superior al educador especializado que se forma, así como las condiciones de función, trabajo y responsabilidad mínimas que el establecimiento debe asegurar.

IV. EL «STAGE» CLINICO Y LA FORMACION DEL EDUCADOR ESPECIALIZADO

Período de prácticas («stage clinique») y formación práctica no coinciden exactamente, pues la segunda engloba al primero, pero supone, además, otros cometidos. *La formación práctica basada sobre el «stage» no se reduce solamente a los trabajos educativos exigidos al alumno y efectuados por él en un establecimiento de aplicación, sino que supone que estos trabajos se completan e insertan en un conjunto que la escuela de formación propone* (1).

La apreciación y validez del «stage» efectuado la suministra el establecimiento sobre la manera de cómo el educador ha realizado su período de prácticas: ésta se hace por los miembros del equipo y tiene como criterios principales de validez del «stage», no sólo el éxito objetivo del que practica, sino su propia evolución personal, aunque los resultados obtenidos hayan sido mediocres. El lugar concedido a los períodos de aplicación práctica es primordial en el conjunto de la formación impartida al educador.

En cuanto a *la metodología de la formación práctica* todavía no hay unanimidad en algunos de sus puntos; respecto a *la elección de centros* para aplicación práctica, unas veces el alumno puede decidir su propio terreno de «stage», proponer e imponer su elección a la escuela, independientemente de todo dato de aceptación del establecimiento por parte de la escuela y de toda noción de progresión; otras veces la escuela puede proponer al alumno una lista de establecimientos aceptados por ella para que elija.

La diversidad y duración de los «stages» es también diferente; unas escuelas optan porque el educador efectúe diversos períodos de prácticas en medios de trabajo distintos y en contacto con diversas categorías de niños, mientras otras adoptan el establecimiento único. Del mismo modo, unas consideran indispensable un período mínimo en calidad de interno, es decir, residiendo en el lugar donde practica, asegurándole una responsabilidad regular durante la noche, además de un cierto número de horas de presencia durante el día.

La duración de tres meses es, para algunas escuelas, muy corta, mientras que para otras resulta demasiado larga; pero en lo que sí coinciden la generalidad es en que resulta un inconveniente para los niños inadaptados del establecimiento el movimiento continuado de los educadores en prácticas, y el medio de paliar esta dificultad se viene resolviendo mediante la agregación de un educador a un establecimiento durante todo el

(1) Para tener una idea total de la formación del educador especializado, en la que se encuadra la formación clínica, véase el número 183 de esta revista en el que se inserta mi artículo sobre *Los cursos de formación en pedagogía terapéutica*, pp. 1-6.

tiempo de su formación práctica, facilitando al mismo tiempo una progresión del aprendizaje del mismo al interior del establecimiento y completando su «información» por medio de visitas a otros establecimientos distintos del suyo.

Los criterios de elección del centro para practicar no pueden dejarse exclusivamente a gusto del alumno, a su decisión única, sin una asistencia o asesoramiento en esta elección, puesto que el alumno desconoce total o parcialmente la especialidad y su decisión no sería la conveniente; por otra parte, la escuela no podría responsabilizarse de la formación de sus alumnos, si ellos pueden decidir sin su acuerdo o en contra de su opinión de efectuar tal «stage».

El modo de aprender del que practica en el centro no es realizando la función de educador con todos los inconvenientes que ello representa para los niños, para él mismo y, en consecuencia, para la profesión. El alumno en prácticas no es el educador en ejercicio que actúa ya profesionalmente en el establecimiento. Aprende su papel, su trabajo, mirando hacer al profesional y ensayando bajo control del mismo, asumiendo paulatinamente responsabilidad, pero compartida, para no perjudicar a los niños inadaptados, en virtud de los cuales practican.

En definitiva, y después de reunidas las cuatro comisiones de trabajo, integradas por treinta y cinco expertos de diez países (Alemania, Bélgica, Canadá, Chile, Holanda, España, Francia, Inglaterra, Italia y Suiza), en el dominio de Branguier, cerca de Marsella, se redactó el «raport» siguiente, como resumen de la discusión pormenorizada de las diversas cuestiones:

Preámbulo

1.º Al hablar de «stages» la Conferencia se refiere al período de la formación durante el cual el alumno educador es puesto en contacto directo con los niños y jóvenes inadaptados.

2.º Habida cuenta de la diversidad de situaciones y concepciones, la Conferencia no promueve, de forma absoluta y universal, ni una fórmula para encargarse de la juventud inadaptada y toma de contacto con ella, ni una definición de la profesión de educador especializado para la misma.

3.º Sin embargo, la Conferencia considera que, cualquiera que sea la manera de formación adoptada para el educador de jóvenes inadaptados, esta formación comporta necesariamente uno o más «stages» en el sentido del párrafo 1.º

4.º El problema de los «stages» en la formación del educador especializado ha sido estudiado en relación con los aspectos siguientes:

- a) La formación de conjunto del educador.
- b) La unidad necesaria de esta formación.
- c) La persona del educador y la del niño inadaptado.
- d) Los valores implicados en la formación del uno y la educación del otro.

5.º En este marco, el problema de los «stages» ha parecido a la Conferencia de una particular importancia en razón del conocimiento que permiten, al educador en formación, de la realidad profesional y de lo que exige el encuadramiento en esta profesión. Por otra parte, en razón de la influencia que la presencia y el papel de los educadores en prácticas tienen necesariamente en la educación de niños inadaptados, por los riesgos y el aporte positivo que entrañan esta presencia y este papel.

Condiciones de aceptación de «stages»

Teniendo en cuenta la diversidad de los contextos económicos y socio-culturales, las situaciones de hecho, las opciones filosóficas y las orientaciones educativas, se han deducido particularmente dos fórmulas o modalidades con las exigencias correspondientes a cada una. En efecto, sobre el plano de la práctica se puede, en la formación, poner el acento sobre el desarrollo de la persona o más bien sobre la asimilación de técnicas e identidad profesional. De ello resulta que la oferta hecha a los alumnos para una formación engendra un programa que disponga las relaciones «escuela-alumnos-establecimientos» de manera variable. Por tanto, nos ha parecido que esta programación podía presentarse bajo dos formas actualmente comprobadas en el curso de nuestra Conferencia, no excluyendo con ello otras formas posibles:

En una fórmula 1, donde el «stage» es considerado por la escuela como un sitio de aplicación práctica indispensable, se reconocen como condiciones de aceptación:

1) Que el establecimiento o servicio esté organizado como un centro de educación especializado o como un servicio participante, en un grado o en otro, a la reeducación de la infancia inadaptada.

2) Que el equipo del establecimiento (educadores, psicólogos, asistentes sociales...) tenga un cuidado psicopedagógico constante.

3) Que el establecimiento y la escuela tengan una cierta unidad de visión sobre los problemas educativos y sus soluciones.

4) Que el trabajo propuesto al educador practicante le permita vivir situaciones educativas reales.

5) Que el educador tenga la posibilidad de expansión en tanto que persona humana, en todas sus dimensiones, así como en su trabajo profesional y en su vida personal.

6) Que el educador «stagiaire» sea inserto en un equipo donde la proporción de educadores competentes esté en relación con el número de alumnos en prácticas.

7) Que la formación directa de un educador esté asegurada, al nivel de la práctica diaria, por un educador especializado, cualificado y experimentado (responsable de «stage»), con el que podrá dialogar regularmente.

8) Que este responsable de «stage» tenga el cuidado y la posibilidad de perfeccionarse en su práctica profesional.

9) Que, de acuerdo con la estructura de los establecimientos o servicios, el educador sea propuesto y no impuesto a su responsable de «stage».

10) Que el establecimiento disponga de un protocolo que defina el lugar y papel de los alumnos en prácticas, así como la modalidad de formación que el establecimiento propone.

11) Que para la formación del educador el establecimiento colabore con el responsable de «stage» adscrito a la escuela por medio de contactos regulares establecidos por el protocolo.

12) Que se establezca un diálogo más particular con ocasión de intervenciones que la escuela y el establecimiento juzgaran necesario hacer cerca del que practica.

13) Que el establecimiento receptor de educadores en prácticas se comprometa a remitir a la escuela un informe de apreciación sobre el «stage». Este deber ser redactado por el responsable de «stage», si es posible en relación con el equipo, y firmado por el director del establecimiento; en el informe se expresará—en la

medida de lo posible—la opinión del equipo sobre el valor del «stage».

En una fórmula 2, el centro de prácticas no es un lugar de aplicación de la labor de la escuela, sino que el «stage» realiza el objetivo de formación, si el alumno está comprometido personalmente en un proceso institucionalizado de reeducación. En este caso, la escuela no exige al centro y a sus miembros más que lo que son y acepten que el alumno en prácticas guarde un contacto regular y preciso con la escuela.

El jefe del centro sitúa al educador en sus propias condiciones, sin toma de posición por parte de la escuela; ésta desea solamente que él exprese al alumno las exigencias del centro y después solicita del jefe del mismo un informe concerniente al alumno y que no contiene sino informaciones comunicables a éste.

En esta segunda concepción es preciso que el alumno elija libremente su terreno de «stage», exprese su elección al responsable de prácticas de la escuela y se esfuerce por decir las razones de ella, los objetivos de formación que persigue y la forma como piensa realizarlos.

La escuela puede, si lo juzga oportuno, expresar sus reservas, pero el alumno decide en último término de sus riesgos y peligros; no obstante, el alumno se beneficia de una supervisión, de seminarios de práctica profesional y de apoyo de la escuela. Además el responsable de «stages» de la escuela debe tomar y mantener contacto con el centro de prácticas en el sentido de diálogo.

Al alumno se le exige un informe después de cada período de «stage»; el diploma está subordinado a la presentación y defensa de una Memoria escrita ante un Tribunal; esta Memoria versa sobre la experiencia del alumno durante el período largo de prácticas.

Proposiciones y exigencias posibles del establecimiento respecto del Centro de Formación

El grupo de discusión, después de haberse esforzado por determinar las proposiciones de los establecimientos respecto de los «stages», ha concluido que es necesaria la elaboración, por parte de los establecimientos, de un protocolo que precisará las exigencias del establecimiento respecto del que va a practicar y de los centros de formación. Se ha limitado a una situación determinada, es decir, la del establecimiento que reúne un mínimo de condiciones de equipo y receptor de practicantes ya encuadrados en la formación.

Se considera en esta perspectiva, como educador en prácticas, al que ya ha superado las pruebas de selección en una escuela y que ha entrado ya en un proceso de formación; por tanto, la eventual necesidad de selección a nivel del establecimiento no responderá más que a una situación defectuosa y excepcional. Estas notas preliminares ponen en evidencia la necesidad absoluta de relaciones de igual a igual, concretas y suficientemente frecuentes, entre el centro de formación y los establecimientos.

a) PROPOSICIONES DEL ESTABLECIMIENTO

El grupo señala la triple función de los establecimientos especializados:

- Reeducar jóvenes inadaptados.
- Asegurar su encuadramiento técnico.

— Formar futuros profesionales.

Nos ha parecido que el conjunto de la profesión, establecimientos y educadores, que los integran, tienen vocación para la formación de futuros profesionales; pero corresponde a cada establecimiento el apreciar si está en la medida de responder a esta vocación. Respuesta que depende de posibilidades que pueden variar en el tiempo y situarse a niveles diferentes de la formación del que practica. Estas variables conciernen igualmente a:

— La categoría de sujetos inadaptados acogidos en el establecimiento, lo que determinará, en primer lugar, el tipo de educador a recibir.

— La composición del equipo educativo del establecimiento.

— La naturaleza de la tarea a confiar al educador.

De ahí la necesidad de una toma de conciencia de estas posibilidades, la cual se hará normalmente en colaboración con el centro de formación, así como el compromiso de todo el equipo educativo, a quien incumbe formular el protocolo y revisarlo periódicamente.

b) ELEMENTOS QUE PERMITEN LA ELABORACIÓN DE UN PROTOCOLO

1.º El establecimiento toma contacto con el candidato a prácticas, siguiendo modalidades diferentes según las circunstancias y de acuerdo con la escuela.

2.º El establecimiento exige que el alumno sea preparado adecuadamente para su período de prácticas, y que se le informe:

— Del tipo de establecimiento al cual está agregado y de su estructura.

— De las tareas que le serán confiadas.

— Del apoyo de formación que le será dado.

3.º Recíprocamente, el centro de formación informa al establecimiento de sus métodos y sus perspectivas.

4.º Los establecimientos reconocen al candidato un derecho estricto al secreto profesional absoluto, relativo a su *dossier* psicosocial; sin embargo, pueden exigir, a título de indicación o de contraindicación, informaciones de orden profesional en un momento cualquiera del «stage», o a partir de observaciones hechas durante el curso del mismo. Por otra parte, los establecimientos exigen informaciones más generales (estado civil, por ejemplo) e indicaciones relativas a las aptitudes particulares de los candidatos (técnicas educativas, por ejemplo).

5.º Las condiciones de duración de los «stage» son fijadas por el establecimiento, de acuerdo con la escuela, teniendo en cuenta muy principalmente la etapa de formación y las responsabilidades que pueden ser confiadas al alumno en prácticas. Por esta razón, los establecimientos desean que el período final de prácticas—con responsabilidades efectivas—sea de larga duración (seis meses como mínimo).

6.º Los establecimientos tienen derecho a exigir que el contenido de los informes dirigidos a la escuela sobre la estancia del alumno que practica, sea discutido con ellos, cada vez que expresen este deseo. Por otra parte, quieren poder discutir con la escuela sobre la oportunidad y la formulación de los informes que le son pedidos y las técnicas que la escuela desearía poder encontrar en ellos.

7.º El establecimiento, consciente de sus responsabilidades a la vista de los niños inadaptados y del que practica, estima poder tener la iniciativa de una interrupción de las prácticas, y de exponer los motivos al propio alumno, después del acuerdo con la escuela.

8.º El hecho de que una escuela acepte un lugar de «stage» constituye, para ella, un compromiso moral respecto del establecimiento. De ello resulta la obligación, por parte de la escuela, de formar a sus alumnos en el respeto de las personas y de la institución, de exponer al establecimiento las razones que motivarían una ruptura de este contrato, de hacer eventualmente el máximo posible para reemplazar un alumno que falla, etc.

9.º Todo trabajo emprendido por el alumno en prácticas, a partir de su terreno de «stage», debe ser sometido al acuerdo previo del equipo del establecimiento. Esto se aplica a todo género de investigación, experimentación y de redacción. Para toda publicación a todo documento susceptible de una cierta difusión, el educador deberá obtener la autorización del establecimiento.

Papel reservado al que practica («stagiaire»)

1.º Todo «stage» deberá efectuarse en el marco de la formación.

2.º El «stagiaire» es un ser en evolución en busca de una madurez profesional; el acceso a esta madurez no puede ser sino progresivo y postula una ayuda y un control permanentes asumidos en común por el establecimiento y la escuela, y, en principio, bajo la autoridad de ésta. El criterio de esta madurez es la aptitud para asumir, en el marco de un equipo de trabajo, el conjunto de responsabilidades que impone la acción educativa.

3.º El «stagiaire» está necesariamente implicado, por el sólo hecho de su presencia, en la dinámica de grupo de los niños. Por esto no puede estar, en ningún momento de su «stage», en situación exclusiva de observador; es necesariamente actor. La observación que precede, acompaña o sigue a la acción está siempre al servicio de ésta. El «stagiaire», desde el comienzo, está en el aprendizaje de su responsabilidad futura. Este aprendizaje debe efectuarse en condiciones que permitan al alumno evaluar regularmente su inserción progresiva en la realidad profesional: padrino, entrevistas, supervisión, participación en la vida de equipo, reuniones de trabajo.

4.º La importancia de las responsabilidades confiadas al «stagiaire» —que en el estado actual de la situación en diversos países no es siempre tan progresiva como sería de desear— compromete la del establecimiento, por lo que el «stagiaire» no podrá ser responsable sino por delegación consentida y querida por él.

5.º Tenga o no el establecimiento el efectivo de educadores necesario para su funcionamiento normal, el «stage» debe ser concebido y organizado «para el alumno», que está allí para ser formado y no para ser utilizado. No obstante, el sentimiento de poder rendir servicios efectivos, puede ser, desde el punto de vista del «stagiaire», un elemento positivo de su «stage»; una responsabilidad ficticia —si es que puede existir— no sería un estimulante ni sabría revelar las aptitudes reales del «stagiaire».

Por otra parte, la definición de las tareas a confiar al «stagiaire» evitará las decisiones arbitrarias, que se-

rán no las de una sola persona, sino las de un verdadero equipo. Esto es válido no sólo a propósito de la progresión del «stagiaire», sino también para la evaluación de su periodo de prácticas.

6.º La interrupción o la prolongación de un «stage», su balance positivo o negativo, no pueden resultar sino de una decisión conjunta de la escuela y del establecimiento, siendo ambos solidarios para la formación del alumno. La notificación de la decisión al interesado incumbe al que ha tomado la iniciativa. El establecimiento que recibe un «stagiaire», se compromete a participar en su formación; no puede deponer esta misión sin asociar a la escuela en la decisión, que toma ésta porque se estima que el «stagiaire» con su presencia pone en peligro el buen funcionamiento del establecimiento o porque considera que es nefasto para los jóvenes.

Situación del «stage» en la visión de conjunto de la formación del educador especializado

El «stage» es el momento privilegiado del compromiso del educador-alumno en una relación auténtica con el niño y de la expansión de su personalidad en todas sus dimensiones, comprendidas las espirituales. Es, en efecto, el momento en que se vive el contacto entre el alumno-educador y el niño inadaptado donde el alumno descubre al inadaptado, le acepta tal como es y, amándole, le permite amar a su vez.

Primer objetivo. El «stage» es un medio esencial de permitir la integración de las adquisiciones teóricas y técnicas del educador especializado, «por» y «en» la práctica.

Esto supone:

1.º Una alternancia de los tiempos de adquisiciones teóricas y técnicas y de formación práctica, teniendo en cuenta que las primeras preceden a la segunda. Esta alternancia permite una explotación, por la escuela, de la vivencia profesional en beneficio del grupo de alumnos.

2.º El respecto del ritmo propio del «stagiaire» en su aprendizaje de la vida profesional.

Segundo objetivo.—Debe haber unidad entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive en la práctica.

Esto implica:

1.º La intervención de un intermediario entre la escuela y el terreno de «stage»; este intermediario es enviado por el equipo permanente de la escuela y aceptado por el equipo profesional a quien se ha confiado el «stagiaire».

2.º Una deontología explícita entre ambos equipos garantiza la unidad indispensable, debiendo existir una compatibilidad entre la ética profesional en la que el «stagiaire» se forma y la practicada por el equipo profesional que le recibe.

Tercer objetivo.—El «stage» es, en un primer momento, una descubierta de la vida profesional; en un segundo tiempo, es una puesta en situación en la que el sujeto se prueba a sí mismo, para llegar, en un tercer tiempo, a la realización de su identidad profesional.

Lo cual supone:

1.º Al nivel de la escuela: una programación progresiva general del conjunto de los periodos de prácticas.

2.º Al nivel del terreno de «stage»:

— La presencia de un número suficiente de educadores especializados.

— Una colaboración muy estrecha con un educador especializado, de una parte, y de otra, una participación progresiva en un equipo de educadores especializados.

— La toma de conciencia, a través de esta participación progresiva, del papel del educador especializado en el equipo multidisciplinario del establecimiento.

Hasta aquí el interesante trabajo de la Conferencia Internacional de Expertos de la Comisión Médico-pedagógica y Psicosocial, a la que tengo el honor de pertenecer desde hace algún tiempo, y a cuya reunión de Marsella aporté mi experiencia en el doble aspecto de profesora de la escuela de formación y de responsable de prácticas de alumnos que se forman en los Cursos de Especialización en Pedagogía Terapéutica de Madrid y Valladolid.

Principales instrumentos internacionales relativos a la educación

CARMEN FERNANDEZ GARCIA

El tema *educación* viene siendo objeto, con el correr de los años, de preferente atención por parte de los instrumentos internacionales adoptados por las Naciones Unidas y sus organismos especializados. Algunos instrumentos están exclusivamente consagrados a dicho tema, otros parcialmente.

En nuestro estudio trataremos de esbozar los principales instrumentos y daremos el texto de la parte o partes esenciales que a los problemas de educación se refieren. Tres son sus modalidades importantes: *Declaraciones adoptadas por la Asamblea de las Naciones Unidas, Convenios y Recomendaciones adoptados por la Unesco y Recomendaciones adoptadas por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública.*

I. DECLARACIONES ADOPTADAS POR LA ASAMBLEA DE LAS NACIONES UNIDAS

1. *Declaración Universal de Derechos del Hombre* (adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1948).

Este año, que se celebra el XX Aniversario de dicha Declaración (celebración a la que oficialmente se ha asociado el Gobierno español), no estará de más recordar el artículo de ella, relativo a la educación:

Artículo 26:

«— Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios su-

periores será igual para todos en función de los méritos respectivos.

— La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

— Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.»

2. *Declaración de los Derechos del Niño* (adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1959):

De los principios que en ella se formulan, el 5, 7 y 10 se refieren de manera especial a la educación.

«— *Principio 5.* El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

— *Principio 7.* El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, las cuales deberán estar orientadas hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y

las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

— *Principio 10.* El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.»

3. *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos* (adoptada por la Asamblea de las Naciones Unidas en 1965).

Tres principios en ella formulados, el 1, 3 y 6 se refieren también expresamente a la educación.

«— *Principio 1.* La juventud debe ser educada en el espíritu de la paz, la justicia, la libertad y el respeto y la comprensión mutuos, a fin de promover la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones, el progreso económico y social, el desarme y el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales.

— *Principio 3.* Los jóvenes deben ser educados en el espíritu de la dignidad y la igualdad de todos los hombres sin distinción alguna por motivos de raza, color, origen étnico o creencias y en el respeto de los derechos humanos fundamentales y del derecho de los pueblos a la libre determinación.

— *Principio 4.* La educación de los jóvenes debe tener como una de sus metas principales el desarrollo de todas sus facultades, la formación de personas dotadas de altas cualidades morales, profundamente apegadas a los nobles ideales de paz, libertad, dignidad e igualdad para todos y penetradas de respeto y amor para con el hombre y su obra creadora. A este respecto, corresponde a la familia un papel importante.

La nueva generación debe adquirir conciencia de las responsabilidades que habrá de asumir en el mundo que estará llamado a dirigir y estar animada de confianza en el porvenir venturoso de la humanidad.»

II. INSTRUMENTOS INTERNACIONALES ADOPTADOS POR LA UNESCO

Se trata de *convenciones y recomendaciones.*

La Unesco, en virtud de su Constitución, está autorizada a:

— Adoptar *convenciones* que han de someterse a la aprobación de los Estados Miembros; y

— A hacer *recomendaciones* a dichos Estados.

Las *convenciones* deben ser ratificadas por los Estados Miembros, y al entrar así en vigor tienen *fuera de ley* en el país que las ratificó. No ocurre así con las *recomendaciones* que no están sujetas a ratificaciones; por ellas solamente *se invita* a los Estados a aplicar los principios y normas en ellas contenidas mediante medidas legislativas o de otro orden.

Los Estados Miembros deben enviar informes a la Unesco sobre las medidas adoptadas en relación con las convenciones y recomendaciones, informes que se someten a examen de la Conferencia General, la cual en sus «informes generales» formula observaciones al respecto que posteriormente se comunican a los Estados Miembros, a las Naciones Unidas y a las Comisiones Nacionales.

Como casos tipos, nos fijaremos en la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la es-

fera de la enseñanza (acompañada de una recomendación sobre el mismo tema), y en la Recomendación relativa a la Enseñanza técnica y profesional.

a) *Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la Enseñanza* (adoptada en 1964).

Va acompañada de una Recomendación sobre el mismo tema en la que se formulan los mismos principios y se invita a los Estados Miembros a adoptarlos mediante medidas legislativas o de otra índole. Además se ha establecido un «Comité Espacial del Consejo Ejecutivo» de la Unesco encargado de examinar los informes enviados por los Gobiernos acerca de la aplicación de estos instrumentos, informes que, junto con las observaciones de dicho Comité Especial, se transmiten por conducto del Consejo Ejecutivo a la Conferencia General de la organización.

La Convención comienza sentando la definición de *discriminación*: «Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento que tengan por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.»

Después de fijar los casos concretos que no entran dentro de esta definición (concretamente la creación de establecimientos especiales de enseñanza para uno y otro sexo, o por motivos lingüísticos, así como la creación de establecimientos de enseñanza privados), la Convención fija las medidas positivas que deben tomarse: derogar disposiciones que vayan contra el principio, adoptar nuevas que lo incorporen y especialmente conceder a los súbditos extranjeros residentes el acceso a la enseñanza en las mismas condiciones que a los nacionales).

b) *Recomendación relativa a la Enseñanza técnica y profesional* (adoptada en 1962).

Después de definirse el término «formación técnica y profesional», que es considerada como parte del proceso total de educación, se trata concretamente del personal docente, su formación y estatuto y de los cursos, detallándose los distintos aspectos: horarios, sistemas de formación, etc. Una idea clave de la Recomendación es «la atracción y conservación de personal docente altamente capacitado en el sistema de enseñanza técnica y profesional», para lo cual preconiza toda clase de incentivos; entre ellos escala de sueldos y régimen de pensiones adecuados.

III. INSTRUMENTOS INTERNACIONALES ADOPTADOS POR LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE INSTRUCCION PUBLICA

Se trata de Recomendaciones basadas sobre los resultados de encuestas efectuados con la cooperación de los Ministerios de Educación y aprobadas por la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada conjuntamente en Ginebra por la Unesco y la Oficina Internacional de Educación. Van dirigidas a los Ministerios de Educación, a los que además se pide que informen sobre la aplicación de las mismas.

He aquí algunos de los temas más importantes tratados hasta la fecha en ellas.

a) Educación primaria

— La formación del personal de primera enseñanza (Recom. 36, 1953).

— La situación del personal de primera enseñanza (Recom. 37, 1953).

— La preparación de profesores encargados de la formación de maestros de enseñanza primaria (Recom. 45, 1957).

— La posibilidad de acceso a la educación en las zonas rurales (Recom. 47, 1958).

— La organización de la enseñanza especial para niños con deficiencias mentales (Recom. 51, 1960).

— La organización de la escuela primaria de un solo maestro (Recom. 52, 1961).

— El perfeccionamiento de los maestros de enseñanza primaria en ejercicio (Recom. 55, 1962).

— La lucha contra la escasez de maestros de enseñanza primaria (Recom. 57, 1963).

b) Enseñanza secundaria

— La formación de personal docente de segunda enseñanza (Recom. 38, 1954).

— La educación física en la segunda enseñanza (Recom. 22, 1947).

— La enseñanza de los trabajos manuales en las escuelas secundarias (Recom. 30, 1950).

— La enseñanza de las matemáticas en las escuelas secundarias (Recom. 43, 1956).

c) Otros aspectos de la educación

— La organización de la investigación pedagógica (Recom. 60, 1966).

— El personal docente en el extranjero (Recom. 61, 1966).

— La alfabetización y la educación de adultos (Recom. 58, 1965).

Lo que antecede constituye una muestra de la amplísima gama de temas tratados en esta clase de instrumentos que, sin duda, constituyen el gran motor internacional del desarrollo de la educación en el mundo.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

CUESTIONES GENERALES

La Asociación Internacional de Prensa Femenina y Familiar ha convocado un premio dotado con 100.000 pesetas para premiar un decálogo sobre los derechos y deberes del niño en vacaciones.

Se presentaron al concurso 1.017 trabajos, quedaron eliminados 817, y de los otros 200 fueron elegidos 26 finalistas, que tras una serie de votaciones del jurado, presidido por el director general de Enseñanza Primaria, quedaron reducidos a una lucha final entre Loló Rico y José Luis Suárez, siendo elegida para el premio la primera. Loló Rico de Alba es periodista especializada en temas de juventud y autora de cuentos y guiones para la televisión.

Nos parece interesante transcribir a continuación el decálogo completo del *Fuero del niño en vacaciones*:

«Primero. Las vacaciones son para descansar. Pero eso no significa estar todo el día tumbado, sin hacer nada. El descanso consiste en dedicarte a unas actividades distintas a las que realizas durante el curso.

Segundo. Diviértete. Disfruta de las cosas estupendas que siempre encontrarás a tu alrededor. Deja que tu alegría se desborde y se contagie a los demás.

Tercero. Jugar es importantísimo. Practica ahora tus juegos preferidos y también inventa otros nuevos, diferentes cada día. Utiliza tu imaginación y encontrarás un motivo de juego en todo cuanto te rodea.

Cuarto. Un derecho fundamental es el de tener amigos. Muchos. Cuantos más, mejor. Unos parecidos a ti y otros completamente diferentes. Pero con todos buen compañero, leal y generoso. Juntos formaréis un estupendo grupo.

Quinto. ¿Has pensado que el mundo y la vida se descubren día a día? De veras: el mar, el campo, la montaña, y también la ciudad, tienen secretos, para ti desconocidos, que sólo esperan que tu espíritu investigador trate de encontrarlos.

Sexto. Ahí, detrás de la ventana, están la calle o el campo. Sal y haz vida al aire libre; practica algún deporte que sepas y aprende otros que desconozcas. Haz gimnasia y trepa y salta y corre sin que nadie te diga: «Estate quieto.»

Séptimo. Pero también tu inteligencia tiene derecho a cultivarse. No dejes de dedicar algún rato a no olvidarte de lo que has aprendido en el curso y a prepararte para el que comenzará dentro de unos meses. Sin que te obligue nadie, porque tú quieres. ¡Esta es una buena razón! También aprovecha tanto tiempo libre para leer. ¿Y no se te ha ocurrido nunca oír música? Prueba: verás como te gusta.

Octavo. ¿Sabes lo que es una afición? Dedicarte a algo concreto porque haciéndolo tienes una satisfacción. Pintar es una afición, y coleccionar sellos o cromos, y muchas cosas más... Piensa que ahora el tiempo es tuyo, lo tienes para ti. Intenta dedicarte a tu afición preferida o buscarte alguna que te ilusione.

Noveno. Tienes derecho a ser útil. Es como un juego, pero que sirve a los demás. ¿Cómo conseguirlo?

Ayudando a tus amigos, colaborando con tu familia, con tus padres, enseñando a los que saben menos que tú. Cuando lo practicas, llega a resultar apasionante.

Décimo. Tienes derecho a ser responsable de ti mismo: de tus actos, de tus cosas, de tu tiempo y de tus actividades. Tienes derecho porque sabes hacerlo, y también porque eres libre. Y porque eres sincero sabrás dar a esta libertad una buena respuesta. Esto es la responsabilidad. Quizá tu mejor derecho» (1).

En la revista *Padres y Maestros*, editada por el Curso Pedagógico Padres y Maestros, de La Coruña, y cuya incorporación a la serie de revistas que tratan de temas educativos es relativamente reciente, pues el último número aparecido es el 11, leemos un editorial de Jesús Garrido, S. J., en el que nos expone el concepto de *la orientación vital*.

«Todo el mundo—dice—manda a sus hijos a la escuela "para que sean algo el día de mañana". Esta es la orientación vital, ser algo en la vida. Después resulta, a veces, que, a pesar de años y cursos escolares, la *vida* va por otra parte. Y los que eran primeros en la clase resultan bastante mediocres en la vida, y los que apenas pasaban en septiembre, se sitúan favorablemente en el gran mundo. Todo es cuestión de orientación.»

Según el autor, existen tres tipos de colegios o tres tipos de educación:

El colegio *académico*. Su consigna fundamental es el *libro*. El libro de Matemáticas, el libro de Historia, el libro de Literatura.

El colegio *progresista*. No desprecia el libro; pero su consigna fundamental es el *niño*. Darle a cada niño lo suyo, lo propio de su edad; lo que ha de influir decisivamente en que el niño no mire sólo al futuro, sino que mire al presente y lo viva con gusto y con éxito.

El colegio *vital*. Que tiene en cuenta el libro, el niño y la vida. Es el colegio más difícil de todos. Apenas hay tiempo para cumplir lo básico del colegio académico: dominar el libro.

El colegio vital necesita una nueva programación: tiene que lograr los mismos objetivos que el colegio académico, pero en un plazo más corto, con el fin de que le quede aún tiempo para una atención individual de sus alumnos y se permiteta encima el lujo de hacer del colegio casi una *vida*.

Esta labor tiene una triple vertiente:

1. La didáctica. Conciencia clara en cada profesor de lo que tiene que enseñar; conciencia clara en el alumno de lo que tiene que aprender. De modo que no surja la posibilidad vaga de que una pequeña suerte en el examen o una facilidad de palabra o simpatía pueda garantizarle el paso al curso siguiente.

2. La individual. Un colegio vital debe tener en cuenta la vida de cada alumno. Y ofrecerle la posibilidad de no tener tiempos muertos. Buscarle el ritmo personal y vertical de cada uno. La vida crece hacia arriba y después se ensancha: la vida en gru-

(1) *Familia Española*, Premio «Fuero del niño en vacaciones». Madrid, 15-30 de junio de 1968.

po, las cuestiones horizontales en cada materia, la ayuda a los demás.

3. La social. Un colegio vital precisa conocer el ambiente familiar en el que vive el niño, sus relaciones sociales, sus categorías y ejemplos y fracasos profesionales dentro y alrededor de su misma familia. Su posibilidad y probabilidad de vida en el futuro, social, vital y profesionalmente.»

Para resumir podríamos decir que hoy por hoy un colegio *vital* debería dar a sus alumnos aquella educación que permitiese al individuo situarse «académicamente» en la profesión posible 1968, «progresivamente» en la más apta a su modo de ser, «vitalmente» en la que no le permitiese tiempos muertos, de modo que, aun su mismo descanso, fuese en función de su propia vida (2).

En ese mismo número de la citada revista se reproduce un artículo de François Luggassy sobre *Profesión y vida*.

«Elegir una profesión—se dice allí—no es solamente un medio de ganarse la vida y un dominio de actividades, de acuerdo con ciertas aptitudes. Es elegir un modo de ejercitar la personalidad, un plan de vida, un tipo de relaciones sociales y una forma específica de equilibrio entre la vida privada y la vida profesional.»

Después de analizar el autor los diversos factores que pueden ayudar a la orientación profesional, tales como aptitudes, actitudes, actividades habituales, reacciones frecuentes, actividad y ambiente, pasa a estudiar la significación de los gustos que será decisiva para la orientación de la existencia futura (3).

ENSEÑANZA PRIMARIA

Nuestro asiduo colaborador Adolfo Maílo publica en *El Magisterio Español* unas reflexiones sobre educación. Dice el autor:

«Es digno de elogio el movimiento de renovación didáctica que, desde hace unos años, observamos en nuestra patria, al que nosotros mismos hemos contribuido con entusiasmo, en la medida de nuestras fuerzas. No ofrece duda que los nuevos cuestionarios nacionales, el ostensible mejoramiento de los libros escolares, la multiplicación de las ayudas didácticas audiovisuales, la divulgación de los principios de la instrucción programada, etc., suponen un avance indiscutible en el campo de la enseñanza primaria nacional.

Convenría mucho, sin embargo, que una reflexión doctrinal vigorosa y escuchada y una acción conjunta de la Administración y la política escolares se orientasen en el sentido de robustecer el *polo educativo* de la acción del maestro, más importante y esencial que el *polo instructivo*».

Frente a la didáctica o metodología de la enseñanza, Maílo propugna por una *didáctica de la educación*, que se hará posible si se dan las condiciones siguientes:

1.^a Conjuguar el estudio atento de las doctrinas foráneas con la reflexión personal para contrarrestar y depurar aquéllas en consonancia con las características nacionales, enriaportaciones.

2.^a Sacudir la fácil tendencia de «situarse» antes de «arrimar de firme el hombro» en la dura y larga

brega indispensable para construirse una *cultura personal*. El positivismo pululante por doquier desorienta y malea tempranamente a buen número de jóvenes esterilizándolos para las tareas «gratuitas» de la reflexión y la investigación al dejarse seducir por los cantos de sirena que modula el triunfalismo corruptor del dinero y el poder.

3.^a Liberarse de un individualismo que cumplió su ciclo histórico y constituye una rémora lamentable en la era del trabajo en equipo y las reflexiones interdisciplinarias.»

Deplora el autor que las disposiciones reglamentarias publicadas últimamente tengan el enfoque exclusivamente administrativo y no aparezcan en ellas ni atisbo siquiera de aquellas orientaciones básicas que justifican la existencia de una política educativa nacional, cuyos propósitos y perfiles actúan en una tierra mucho más profunda que aquella en que se mueven instrumentos didácticos y regulaciones estatutarias.

Finalmente afirma que es erróneo pensar en que «tal predominio de lo administrativo sobre lo doctrinal se corrige rindiendo culto a un «didactismo» en gran parte desvinculado en la realidad sociológica y nada atento a los dictados de la pedagogía prospectiva. Contrapesando o disminuyendo sus sollicitaciones deberían ir otras, que no apuntan, por desventura, ni en la teoría ni en la legislación, encaminadas a iluminar enfoques anacrónicos en sociedades que están pidiendo a gritos una *mutación educativa*, paralela a la ostensible *mutación ideológica*» (4).

Agustín Serrano de Haro publica en *Vida Escolar* un artículo sobre la pureza y enseñanza del lenguaje.

«Son muchos los peligros—dice—que amenazan la pureza del lenguaje: la intensidad y frecuencia de toda clase de relaciones entre individuos, empresas y pueblos de distinto idioma; el turismo, con su forzoso arrastre y sedimento de palabras y giros bárbaros, que, naturalmente, dan lugar al «guirigay» denunciado por Augusto Assia; los «doblajes» en cine y televisión, con traducciones acaso más fieles al idioma de origen que al nuestro; las avalanchas de publicidad, escritas por personas más preocupadas por los negocios que por las sutilezas de la semántica y la sintaxis; hasta el empeño de buen número de escritores en recoger e incorporar a prosas y versos el léxico del arroyo, con sus vocablos malsonantes e indecentes inclusive.

La televisión y la radio, con sus fuerzas expansivas incoercibles, son, con afortunada frecuencia, modelos de buen hablar. Pero no siempre. Sin descender a otros detalles, anotemos únicamente los fallos en que pueden incurrir, en que de hecho incurren, muchas veces, personas cuya locución, normalmente perfecta, se ve traicionada por los nervios, no habituados a micrófonos y a pantallas.»

Afirma el autor que son los educadores primarios los principales responsables de la buena enseñanza del lenguaje, y para esto da una fórmula bien sencilla: desarrollar con fidelidad y con buen sentido los cuestionarios oficiales, empapándose en su espíritu y desentrañando los densos contenidos de su letra (5).

Arturo de la Orden estudia la validez y viabilidad de *las pruebas de promoción*.

Se llama validez «a la capacidad de una prueba para medir lo que pretende medir y no otra cosa cualquiera. Es decir, una prueba de instrucción es válida en cuanto se halla específicamente relacionada con la materia para la que ha sido elaborada y pone de

(2) JESÚS GARRIDO, S. J. Editorial: «Sentido de la orientación vital», en *Padres y Maestros*, núm. 11. La Coruña.

(3) FRANÇOIS LUGGASSY: «Profesión y vida», en *Padres y Maestros*, núm. 11. La Coruña.

(4) ADOLFO MAÍLO: «Didáctica y educación», en *El Magisterio Español*. Madrid, 12 de mayo de 1968.

(5) AGUSTÍN SERRANO DE HARO: «Pureza y enseñanza del lenguaje», en *Vida Escolar*. Madrid, mayo de 1968.

manifiesto el grado de dominio de la misma por los alumnos, en términos de los objetivos establecidos para su aprendizaje.

Se llama fiabilidad a la capacidad de una prueba para medir con exactitud y certeza, sea cual fuere el rasgo que mide, cuando se aplica en diferentes situaciones. Una prueba es fiable cuando mide con un mínimo de errores y sus medidas son relativamente constantes. Una prueba no fiable sería similar a una balanza que, al pesar en ella varias veces la misma cantidad de un determinado artículo, diera pesos cada vez diferentes».

Para determinar la calidad de una prueba, es decir, su validez y viabilidad, pueden seguirse dos caminos:

- a) Examinar críticamente su contenido.
- b) Analizar estadísticamente los datos obtenidos de su aplicación.

En ambos casos es necesario contrastar la información que proporciona con ciertos criterios previamente establecidos como válidos. El autor enumera seis de los más utilizados para las pruebas de instrucción (6).

ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Gaceta Universitaria, que viene realizando una serie de encuestas a profesores universitarios, publica en su número de 1 de junio las realizadas a don Paulino Garagorri y al catedrático de la Facultad de Filosofía y Letras de Madrid don Manuel Ballesteros.

Las preguntas formuladas en ambos casos han sido dos:

- 1.^a ¿Cuáles son, a su juicio, las principales causas de la actual crisis de la Universidad?
- 2.^a ¿Qué soluciones a corto y a largo plazo estima necesarias para remediarla?

El profesor Garagorri considera que se necesita una mayor cohesión entre profesores y estudiantes, que se deben tomar algunas medidas frente a aquellos estudiantes que reiteradamente obtengan malas notas en los exámenes por tratarse de alumnos que muchas veces acuden a ellos puramente por deporte. Por otra parte, se impone un control del profesor por los alumnos y descongestionar la Universidad de Madrid del excesivo número de alumnos que han creado en ella una situación caótica.

(6) ARTURO DE LA ORDEN: «Validez y viabilidad de las pruebas de promoción», en *Vida Escolar*. Madrid, mayo de 1968.

El profesor Ballesteros ha dado cuatro causas como fundamentales para explicar la actual crisis universitaria:

1. General del mundo, donde una parte de la Universidad (la de los alumnos) ha roto la armonía. Esto está unido a que esta parte es juvenil y sufre las consecuencias del fenómeno de la prosperidad, que cuando ya tiene lo que llamamos vulgarmente *todo*, busca en otros sectores la manifestación de su descontento, que es también desorientación vital.

2. Crisis misma de la Universidad. Hasta hace sólo veinte años las facultades «facultaban» para casi todas las carreras importantes; hoy no. Han aparecido esas llamadas «nuevas profesiones», sin rango universitario, pero que en la vida social son más remunerativas. Sin una salida profesional brillante, parece que se perdiera el tiempo, y de ahí vienen las protestas de los de Comercio, o de los de Farmacia o Veterinaria.

3. Crisis misma de la Universidad en España, por la desatención total que hay para ella. No del Estado solamente (con sus ridículos presupuestos, que ha merecido en las Cortes tanta discusión), sino de todos. Las fundaciones, en general de particulares, no se dirigen a la Universidad, y si la tienen en cuenta, es para becas, pero no recuerdo haber leído un importante donativo para unos laboratorios universitarios, para un seminario, para una biblioteca, para sufragar un plan coherente de investigación en la Universidad, que es donde debe hacerse todo esto, como lo prueban quienes se llevan las ayudas March.

4. La masificación: clases con más de 50 alumnos son inconcebibles, y existen, sin embargo.

Y respecto de las posibles soluciones ha dicho:

«Las soluciones son difíciles de entrever. La multiplicación de universidades con la autorización a la creación de privadas (con una legislación exigente que no permita nazcan como hongos, pero sin medios). Otra solución sería la creación de una conciencia que hiciera pensar a los estudiantes que la Universidad «es su casa», de modo tan penetrante que aquellos que defienden la violencia, y a los que he visto destrozar en mi Facultad las vitrinas de los libros del *hall*, fueran consecuentes y destrozaran también sus sillas y aparadores privados, que son tan suyos como lo que destrozan en el recinto universitario.

También entre las soluciones debe estar la de que el profesor universitario—el funcionario, teóricamente, de más rango de la nación—tuviera tal rango económico, que en él no se diera el pluriempleo» (7).

(7) V. DE FRUTOS: «Los profesores opinan», en *Gaceta Universitaria*. Madrid, 1 de junio de 1968.

RESEÑA DE LIBROS

DORIS J. JOHNSON and HELMER R. MYKLEBUST: *Learning disabilities. Educational principles and Practices*. Edition Grune-Stratton, New York and London, junio 1967, 336 páginas, en cuarto.

Esta obra de los dos profesores del Instituto para trastornos del lenguaje de la Universidad del Noroeste de Estados Unidos contiene nueve capítulos a cual más jugosos e interesantes, ordenados con lógica y sistemática formidables que hacen posible una lectura provechosa para los no avezados a la especialidad y una aplicación directa de los principios incluidos en el contenido por parte de quienes están impuestos en problemas de esta categoría.

En el prefacio, los autores manifiestan que la investigación y enseñanza en el campo de las perturbaciones del lenguaje ha sido preocupación del Instituto donde ellos trabajan durante más de quince años. Durante este tiempo una gran variedad de niños estuvieron matriculados en los programas de recuperación; algunos tenían deficiencias en aprender a pronunciar o en adquirir la palabra escrita; muchos eran afásicos o discalcúlicos. La mayor parte presentaba déficit que afectaban al aprendizaje académico por percepción social deficiente, por no distinguir entre derecha e izquierda, por orientación deficiente en el espacio y en el tiempo; había quien era incapaz de juzgar la distancia, el tamaño y no tenía habilidad para el uso de mapas, planos, etc., si bien no presentaba disminución o deterioro intelectual.

Esta obra presenta el marco de referencia de los principios básicos prácticos que se han desarrollado en el trabajo con estos niños, y aunque se destaca de manera primordial el aspecto psiconeurológico, se han reunido conceptos de estructura biomédica, psicológica, neurológica y psiquiátrica. Con esta obra han intentado llenar una necesidad acuciante lo mismo para los cursos de aspirantes a profesores, que pueden utilizarla como libro de texto, que como libro de consulta para educadores y especialistas afines al intrigante problema de las incapacidades de aprendizaje.

Los autores abrigan la esperanza de que los conceptos y material empleados, y que han servido de base al objetivo propuesto en el libro, contribuyen a una mejor comprensión del aprendizaje como un proceso y por lo mismo a mejorar esta

experiencia vital para todos los niños.

El capítulo primero lo dedican a definir las generalidades relacionadas con los trastornos del aprender, definiendo los factores que lo integran para su evolución normal, entre los que incluye los factores psicodinámicos, las funciones del sistema nervioso central y periférico como tres tipos principales. Trata después de la terminología adoptada para calificar los diversos trastornos de aprendizaje y hace un análisis de los diversos términos exponiendo las incongruencias o impropiedades que los mismos encierran. Es arduo y con frecuencia confuso el arbitrar una terminología dada la complejidad del proceso de aprender, en el que tan imbricados están elementos nerviosos, deficiencias sensoriales, perturbaciones emocionales o problemas de ajuste, y deterioro o incapacidad intelectual. Por otra parte, nunca como ahora han cooperado tantas disciplinas para afrontar el diagnóstico, tratamiento y educación de esta categoría de niños, y esto supone una terminología diversa que debe ser unificada.

Educación y psicología están muy relacionadas y se preocupan de manera especial por la adquisición, por parte del niño, de la palabra hablada, leída o escrita. La historia de la educación especial revela que frecuentemente es con el estudio del niño anormal—mentalmente retrasado, ciego, sordo o perturbado emocionalmente—con el que se han alcanzado nuevos conocimientos respecto al problema de cómo el niño puede alcanzar el éxito en el aprendizaje.

Integridad del aprendizaje. — Los chicos aprenden normalmente cuando ciertas integridades básicas están presentes y cuando se dan las condiciones adecuadas para su aparición; un muchacho a pesar de su potencialidad excelente será deficiente en su aprendizaje si no ha transcurrido el tiempo suficiente para que el aprendizaje se dé normalmente. Las integridades básicas para que el aprendizaje sobrevenga normalmente, cuando la coyuntura o tiempo de aparición es el óptimo o medio, se pueden categorizar en tres tipos: factores psicodinámicos, funciones del sistema nervioso periférico y funciones del sistema nervioso central.

Integridad del proceso psíquico emocional. En el pasado se daba por sentado que un niño aprendía sin dificultad si tenía una visión y audición adecuadas y la totalidad de su capacidad mental. Con los avan-

ces en psiquiatría infantil se descubrieron la sordera psicógena, el mutismo emocional y las incapacidades psicógenas, lo cual obligó a la reconsideración del proceso de aprendizaje, cuyas deficiencias deben ser valoradas en términos de posible complejo psicogénico, entre los que cuentan como modelos básicos la motivación y ajuste.

El proceso por el que se adquiere el lenguaje hablado ilustra de forma elocuente sobre la significación de los factores psicodinámicos implicados en el aprendizaje. Mowrer demostró que del mismo modo que el pájaro llega a cantar al identificarse con su entrenador, el niño desarrolla el lenguaje hablado cuando se identifica con sus padres, especialmente con su madre. Estos estudios son altamente significativos, particularmente por lo que se refiere al balbuceo; solamente el hombre balbucea, siendo esta función el primer acto humano expresivo. El infante balbucea porque está identificando, porque el proceso psicológico se está desarrollando normalmente; de aquí el que el niño con sordera congénita no balbucea, porque el balbuceo como proceso físico que deriva de la identificación emocional no se da al no darse el primero. Por ello se observan perturbaciones en el proceso de identificación cuando existe un aislamiento en el sentido emocional. Por otra parte, la imitación es esencial en el desarrollo del lenguaje y la identificación es el escalón básico para que el niño comience a imitar. A través de la imitación el niño consigue la habilidad para interiorizar y empieza a asimilar su mundo.

Para que el aprendizaje sea más efectivo debe contarse con la integridad del proceso psíquico emocional.

Un sistema nervioso periférico intacto es otro de los requisitos para un aprendizaje normal. El niño aprende por información recibida a través de los sentidos y a través del impacto que sufren los sistemas. La consideración de la integridad visual y auditiva eran esenciales por ser los canales principales para el aprendizaje simbólico; y los esfuerzos de la educación especial se centran en compensar los efectos que se derivaban de la privación sensorial que modificaba el proceso de aprendizaje. Pero hay otras disfunciones del sistema nervioso que representan problemas antitéticos con relación al organismo.

En efecto, los niños con disfuncio-

nes del cerebro sufren con frecuencia de *sobrecarga*, al entregar los sentidos más información de la que el sistema nervioso central es capaz de integrar. Por el contrario, la privación sensorial acusa una hipocarga: el cerebro está privado de la estimulación necesaria del aporte normal, por lo que el chico carece de la información básica imprescindible para el crecimiento y maduración del proceso psicológico.

Estos niños con deficiencias en el sistema nervioso periférico difieren en el proceso de aprendizaje de los niños que ven y oyen, pero presentan incapacidades de aprendizaje y, sin embargo, se confunden con frecuencia los efectos del sistema nervioso periférico defectuoso con las disfunciones del sistema nervioso central. Ahora bien, el que nos encontremos en un caso con la privación de información y en otro con la incapacidad de utilizar la información normalmente, no quiere decir que ambas sean similares, porque la situación primera está en el camino inverso de la segunda; por ser básicamente diferentes cada una de ellas requiere una educación especial propia.

Existen niños con perturbaciones de aprendizaje, porque su sistema nervioso central presenta lagunas en su integridad, no obstante poseer una dotación sensorial idónea. Hasta hace pocos años se consideraban indisolublemente unidos los trastornos del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, con el retraso mental, las deficiencias sensoriales o motoras o las perturbaciones emocionales. Pero investigaciones posteriores han descubierto que la causa de la falta de habilidad para aprender normalmente, a pesar de la integridad sensorial o motora, estaba en el deterioro del cerebro; la disfunción de éste, aunque no manifestada en anomalías neurológicas, ocasionaba serios déficit en el aprendizaje, es decir, en la actualización de lo que podía ser un alto nivel de potencial intelectual.

Plan educacional.—El objetivo máximo en la educación de los niños afectados de trastornos de aprendizaje difiere poco del fijado para todos los niños: este es asistirles en el aprender, de manera que puedan actualizar su potencial y lleguen, efectivamente, a ser parte integrante de la sociedad. La preocupación por ellos no está solamente en la realización y mejora de sus funciones aisladas, sino en el logro de la madurez social, habilidad de comunicación con los demás, de cuidarse a sí mismo, de emplearse con éxito llegando a ser independiente y mantenerse por sí sólo. «*Un solo objetivo hay en educación; es la vida en todas sus manifestaciones.*»

El plan implica la aplicación de amplios objetivos en el desarrollo de la solución práctica, por lo que cada programa educacional tiene ambos términos: el concreto y el abstracto.

Muchos sistemas escolares tienen interés por los niños con perturbaciones de aprendizaje, pero no saben cómo proceder con ellos. El factor más importante al planificar la educación de un niño con trastorno de aprendizaje es un estudio diagnóstico intensivo: sin una evaluación comprensiva de sus déficit y de sus posibilidades, el programa educacional puede ser demasiado general o incluso inadecuado. El estudio diagnóstico debería comprender una evaluación de la agudeza sensorial, inteligencia, lenguaje (hablado, leído, escrito), habituaciones, estado emocional y madurez social.

Esta evaluación deberá producir una definición multidimensional del trastorno, porque solamente así es cuando el profesor puede proceder a desarrollar el programa de rehabilitación; esto implica el acceso inmediato al diagnóstico encontrado, puesto que solamente desde él es de donde debe arrancar la actuación educativa. Algunas veces los profesores han solicitado comenzar la rehabilitación sin un conocimiento adecuado de los déficit y de las integridades, y aunque puede obtenerse información a través del contacto personal con el niño, un plan preciso sólo es posible cuando estas observaciones se complementan con la información del diagnóstico detallado.

Consideraciones multidimensionales.—Hay varios caminos para definir los problemas de aprendizaje: la primera dimensión se refiere a los *trastornos intrasensoriales e intersensoriales*, es decir, que debemos conocer cuándo la perturbación se muestra dentro de una modalidad única, cuándo se extiende a más de una y cuándo atañe también a las funciones intersensoriales. Esta dimensión ayuda al profesor en el conocimiento de qué canales están intactos y los tipos de procedimientos de aprendizaje que pueden realizarse por adiestramiento.

Otra dimensión importante a determinar es el efecto de la perturbación o trastorno en relación con los tipos de realización educativa, tales como lectura, escritura, lenguaje y aritmética; es esencial conocer si la perturbación de la percepción visual se interfiere en aritmética, lectura o cualquier otra materia. Un estudiante con distorsiones visuales-espaciales puede hacer satisfactoriamente trabajos en algunas áreas de matemáticas, pero falla en geometría.

El acercamiento multidimensional a los trastornos de aprendizaje es esencial cuando se desea que el plan educativo sea suficientemente amplio en extensión, ya que una aproximación unidimensional conduce a un plan educativo restringido y raquítico; si se carga el acento en una perturbación específica sin considerar las demás áreas de la función, la instrucción persigue solamente el desarrollo de destrezas. Por otra par-

te, un acercamiento que considera solamente los déficit generalizados en lectura, o aritmética, no es suficiente para encontrar las necesidades del niño.

Un plan de rehabilitación que incluya ambos objetivos, el específico y el generalizado, permite al profesor trabajar sobre los déficit y referir sus esfuerzos a todas las áreas implicadas en ellos. Aunque el plan educacional debería armonizar todas las dimensiones de las perturbaciones de aprendizaje, debe ser un balance entre lo específico y lo general, operando de tal manera que al fin resulte un programa integrado; esto evitaría que el niño sea llevado frecuentemente de un especialista a otro o de un profesor especializado a otro, sin un plan central coordinado.

Avalan este libro una serie de ilustraciones gráficas sobre procedimientos prácticos de rehabilitación perceptiva de la audición o visual, especialmente influyentes en el aprendizaje de las materias que resultan eficaces y decisivas en una planificación precisa y científica de las deficiencias. Ello ha motivado que en el plazo de dos meses se haya agotado la primera edición, sucediendo la segunda de forma inmediata. Si le añadimos los esquemas que aduce a lo largo de la obra, además de la referencia bibliográfica específicamente dedicada al tema, destacan sus autores como dotados de una competencia científica y práctica no comunes.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

LARA, ANTONIO: *El fabuloso mundo de los tebeos*. Prólogo de Maurici Serrahima. Editorial Cuadernos para el Diálogo, S. A. Madrid, 1968.

Inicia con esta obra la Editorial Cuadernos para el Diálogo su nueva colección en la que, con formato de folleto y en un tamaño ligeramente inferior al de la revista *Cuadernos...*, publicará diversos trabajos sobre temas de la mayor actualidad. Es así que la obra escrita por Lara alcanza especial importancia, tanto por su categoría como por la corriente de interés que las literaturas gráficas populares despiertan hoy en todo el mundo y muy especialmente en Europa. En momentos en los que el estudio de los tebeos reviste características de «snobismo», siendo considerados un elemento «in» y «pop» en nuestro contexto cultural, o bien es monopolizado en gran parte su estudio por ciertos intelectuales que quieren estar a la moda y para ello analizan las páginas de dibujos con un frío academicismo, este libro alcanza mayor importancia en virtud del rigor de su contenido y del certero análisis que en sus páginas hace Lara de la estructura básica del tebeo, de su lenguaje y expresión.

Antes de ampliar la referencia sobre *El apasionante mundo de los tebeos* bueno será el situar su oportu-

nidad por medio de la referencia al estado actual de los estudios españoles sobre este género expresivo. En España, como en el resto de Europa, los «comics» y tebeos, los «fumettis» y las tiras de los diarios, han conocido un «boom» de interés en el plazo de los últimos cuatro años, hasta motivar la creación de varios grupos compuestos por aficionados, estudiosos e investigadores y despertar la atención de los periodistas, los editores y los sociólogos. Es en Francia e Italia donde este interés alcanza cotas más altas, pudiendo calibrarse su importancia al saber que figuras del relieve de Umberto Eco, Luigi Volpicelli, Claudio Bertieri, Romano Calisi, Francis Lacassin, etc., dedican su atención al estudio de los tebeos, desde los diversos ángulos de acercamiento posibles: pedagógico, estético, sociológico..., existiendo incluso, en la Universidad de Roma, un Centro de Sociología de las Comunicaciones de Masas que dedica atención preferente a los tebeos. Sin embargo y junto a esta corriente, que podríamos llamar culta, está también el interés meramente periodístico, de divulgación, que es por supuesto necesario, pero que resulta sumamente peligroso, por cuanto puede derivar con gran facilidad hacia lo superficial e intrascendente, convirtiendo el interés por los tebeos en una cuestión de moda.

En España, desgraciadamente, ocurre más lo último. Los tebeos, considerados habitualmente como sólo infantiles o propios de adultos retrasados mentales, han quedado casi siempre monopolizados por los comerciantes o por los grupos de presión que los utilizaban como elementos de propaganda. Ha faltado la responsabilización de su importancia y ni siquiera hoy, cuando son varios millones de niños y adultos los que en España consumen las páginas de dibujos—hay tebeos españoles que superan las tiradas medias de cinco millones de ejemplares anuales—, es frecuente la comprensión del papel que estas publicaciones juegan en una cultura cada vez más masificada y con unos niveles más bajos.

Fruto de esta incompreensión, del tratamiento superficial que entre nosotros se da a este tema, convertido frecuentemente en disculpa para hacer demagogia, de uno u otro signo, son los muchos artículos, reportajes, entrevistas y crónicas que motiva en la prensa diaria y en las revistas de actualidad e incluso alguno de los pocos libros con que contamos sobre el tema, dando como resultado una abundante bibliografía

superficial, intrascendente, en absoluto científica, mal informada y sobre todo escrita sin interés alguno por el conocimiento exacto de los tebeos. No se trata solamente de las muchas lagunas que existen en esta bibliografía y que se refieren a los datos, fechas, obras, autores, editores y, lo que es peor, a la ideología, economía, etc., de las empresas, sino que, además, es usual el plagio, la falta de sistema, la falta de honradez intelectual, la inexistencia de investigación previa, el engorde artificial de libros y estudios con el añadido de datos sin ponderar..., debiéndose todo ello a que son muchos los publicistas que utilizan el interés por los tebeos en provecho propio, sin que a ellos mismos les importe en profundidad.

Es por todas estas razones y ante un panorama complejo y desolado, que puede prestarse a confusiones y desviar la atención del gran público de la información recta, del conocimiento científico, por lo que adquiere mayor importancia el papel cultural desempeñado por las revistas especializadas y por las editoriales que, como ahora hace Cuadernos para el Diálogo, han comprendido el valor que en la cultura de masas tienen los tebeos y demás productos populares de la imagen.

La que podríamos llamar bibliografía especializada responde en España a la obra de apenas media docena de autores—Lara, Gasca, Martín, Moix...—y cuenta hasta la fecha con tan sólo tres libros, si bien se anuncian próximos a editarse otros cuatro. Los trabajos ya publicados se refieren principalmente a los aspectos sociológico, histórico, cultural, psicológico y pedagógico, viniendo el libro de Lara a cubrir una falta importante, por cuanto se refiere en concreto a la estética del tebeo y realiza un estudio riguroso del idioma expresivo del mismo, idioma que es una síntesis afortunada del escrito y el icónico.

Entre aquella media docena de autores destacará a partir de ahora Antonio Lara, no sólo por su capacidad y preparación intelectual (es doctor en Románicas, periodista y director de cine), sino también por los resultados que desde ella logra, con una obra breve por el momento, pero de gran calidad. Anteriormente Lara ha dedicado al tebeo su Tesis en la Escuela de Periodismo de la Iglesia, varios artículos («Alameda», «Cuadernos para el Diálogo», etc.) y algunas conferencias y lecciones; en la actualidad prepara otro libro sobre el tebeo y lo estudia especial-

mente desde el ángulo semiológico.

El libro *El fascinante mundo de los tebeos* se estructura en treinta puntos, de los que los principales son: Los tebeos, arte de nuestro tiempo; Intento de definición; Lectura-visión; Perspectiva lingüística o semiológica; Carácter mixto: entre la literatura y el dibujo; El guión; El tiempo; Nuevo lenguaje gráfico; Planificación..., temas que destaco entre los restantes por resultar básicos para la comprensión de los problemas de intelección del tebeo, sobre todo a partir de su nuevo lenguaje, ni escrito ni visual, logrado por la fusión y mutua interacción de lo literario y lo icónico. Este trabajo alcanza un nivel intelectual poco frecuente en los estudios sobre el tebeo, toda vez que Lara, lingüista de carrera, ha analizado la expresión tebeística detenidamente y elaborado después su obra sobre los materiales obtenidos, hasta darnos un tratado básico para la comprensión exacta de lo que el tebeo es y de lo que puede ser como elemento cultural, recreativo y aun educativo, de las grandes masas. Es, además este libro la única obra con que contamos en España en la que se estudie la estética del tebeo, motivo más que suficiente para ponderar su oportunidad y el servicio que ha de cumplir.

A la categoría del texto, al elevado número de ilustraciones que lo completan, hay que unir la dimensión popular que tiene la edición realizada por Cuadernos para el Diálogo y que permitirá su difusión a todos los niveles españoles; es por esto que, pese a tratarse de una obra sumamente especializada y que interesará de manera particular a los estudiosos del género, a los pedagogos, a los intelectuales y expertos, podrá igualmente llegar con provecho a todos los públicos, esos mismos públicos consumidores de las lecturas gráficas—nada más falso hoy en día que creer que el tebeo es tan sólo lectura de niños—. Es el lector medio que de niño ha leído al «Guerrero del Antifaz» y ya adulto oye hablar de «Barbarella» e incluso lee, a escondidas o de manera abierta—esto último cuando es consciente de su capacidad intelectual y de la categoría del tebeo—, novelas gráficas, tebeos o tiras de historietas, quien más y mejor agradecerá la publicación del libro de Lara, tanto por lo que supone de confirmación para sus sueños lectores como por cómo ha de servir de guía e iniciación al arte del tebeo.

ANTONIO MARTÍN

ACTUALIDAD EDUCATIVA

1. España

LA ENSEÑANZA MEDIA EN ESPAÑA

El número de alumnos ha crecido con ritmo rapidísimo en los últimos veinticinco años, hasta el punto de casi duplicarse la población escolar de la Enseñanza Media en cada uno de los decenios.

Cursos	Total	Oficial	Colegiada	Libre
1943-1944	178.470	40.201	120.170	18.099
1948-1949	213.818	37.021	133.755	43.042
1953-1954	261.744	44.404	141.018	76.322
1958-1959	420.852	69.982	214.557	136.313
1963-1964	731.152	144.355	325.090	261.707
1966-1967	900.000	200.000	400.000	300.000

Enzanza Media pueda parecer hasta espectacular, no lo es tanto. La comparación del número de alumnos que estudiaban el Bachillerato en el curso 63-64 con el de los que estaban en edad de hacerlo lo demuestra:

De once a catorce años (Bachillerato Elemental), 574.494 alumnos: 26 por 100.

De quince a dieciséis años (Bachillerato Superior), 132.652 alumnos: 12,5 por 100.

De diecisiete años (Preuniversitario), 26.008 alumnos: 5 por 100.

La situación de hecho al comenzar los años sesenta—no tenían cabida en centros oficiales 200.000 alumnos, y su número aumentaba cada año—hizo que el I Plan de Desarrollo Económico y Social concediera una importancia grande al desarrollo de la Enseñanza Media. El Plan propuso como meta lograr en cuatro años la escolarización del 25 por 100 de los alumnos en edad de cursar el Bachillerato. Para ello era necesario la creación de 550.000 nuevos puestos de enseñanza que se distribuirían del modo siguiente:

- 270.000 en centros de enseñanza oficial.
- 230.000 en centros de enseñanza privada subvencionada.
- 50.000 en centros de enseñanza privada.

Posteriormente, la Comisaría del Plan de Desarrollo fijó definitivamente esas cifras en 245.000 puestos en centros oficiales y 220.000 en centros privados.

Las etapas en que deberían entrar en servicio los nuevos puestos se fijaron de este modo:

Tomamos los datos que siguen de «La Enseñanza Media en España», folleto publicado por la Dirección General de Enseñanza Media en 1965, a excepción de los cursos 1966-67, que hemos tomado de «España Semanal».

Aun cuando el crecimiento de la población escolar de nuestra Ense-

— En edificios iniciados en 1964 para estar terminados en 1965: 64.000.

— En edificios iniciados en 1965 para estar terminados en 1966: 27.840.

— En edificios iniciados en 1965 y 1966 para estar terminados en 1966: 70.080.

— En edificios iniciados en 1966 para estar terminados en 1967: 82.200.

Total: 244.120.

Estos puestos se habían de repartir entre 70 Institutos y 260 Secciones Delegadas.

LAS NUEVAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

Con referencia a la noticia aparecida en algunos diarios en relación con la audiencia que el ministro de Educación y Ciencia concedió a los procuradores en Cortes por Vizcaya, con los que el ministro mantuvo un cambio de impresiones acerca de la nueva Universidad que por acuerdo del Consejo de Ministros se ha creado en Vizcaya, el señor Villar Palasi ha ampliado esta noticia a un redactor de Cifra, recordando que en la rueda de Prensa que se celebró para dar detalles del decreto-ley, había explicado que la entrada en servicio de las Universidades se haría gradualmente y que la financiación de la puesta en marcha de las Universidades, en su primera fase, habría de realizarse con los fondos propios del presupuesto del Ministerio. El propio decreto-ley prevé un sistema

de transferencias presupuestarias dentro de la cifra global para poder hacer frente a estas nuevas necesidades.

Por otra parte, añadió el ministro, en esta primera fase se aprovecharán los locales allí donde los haya y en este sentido los Departamentos ministeriales que disponen de locales utilizables le habían ofrecido grandes facilidades en este sentido.

Subrayó el ministro en su conferencia de Prensa que el problema de los edificios requerirá una ayuda decidida de todos aquellos miembros de la sociedad que están implicados en el problema educativo, muchas veces concebidos por una responsabilidad exclusiva del Estado en lo que se refiere a la Universidad, cuando en realidad es un problema social que afecta a todos: a los Diputaciones, a los Ayuntamientos, a los padres de familia, a todos los que con esta terminología bastante popularizada se suelen denominar las fuerzas vivas de una región o de una provincia, pero que en modo alguno ha de suponerse que el Ministerio de Educación y Ciencia deje de realizar todo el esfuerzo financiero que sea necesario.

LA NUEVA UNIVERSIDAD MATRITENSE

El diario matutino madrileño «Ya» publicó unas declaraciones del director general de Enseñanza Universitaria en las que se refiere a la nueva Universidad de Madrid, de reciente creación, y que se espera pueda iniciar sus actividades en el próximo curso.

Está previsto que se instalen, en principio, las Facultades de Filosofía y Letras, Económicas y Ciencias. Las restantes Facultades se irán creando paulatinamente.

Respecto a la ubicación de los centros universitarios, el director general declaró que se estaba teniendo en consideración el ofrecimiento, por parte de una entidad privada, de unos terrenos en el vecino pueblo de Pozuelo. En cualquier caso, la Administración ha previsto la cesión de locales para las clases que se inician en octubre próximo en las tres Facultades mencionadas.

Quince catedráticos son necesarios para poner en marcha la normal tarea docente en estas Facultades, además del correspondiente equipo de auxiliares. El director general de En-



señanza Universitaria afirmó que «tenemos en cartera una mejora del régimen de plena dedicación de los catedráticos».

Los cálculos estadísticos sobre el número de alumnos arrojan unas previsiones de 4.329 en el selectivo de Ciencias; 5.825, en primero de Filosofía y Letras, y 2.210, en primero de Económicas.

HOSPITAL CLINICO DE SEVILLA

Ha quedado ultimado el proyecto definitivo del nuevo Hospital Clínico de la Facultad de Medicina de Sevilla, que será uno de los mejor dotados de Europa y que se realizará en un breve plazo con la ayuda de la Comisión Central de Coordinación Hospitalaria.

CONSTRUCCIONES ESCOLARES EN LA PROVINCIA DE SEVILLA

Más de setenta y dos millones de pesetas destinará la Junta Provincial de Construcciones Escolares de Sevilla a la terminación de noventa y cuatro escuelas y viviendas para maestros, y la nueva construcción de ciento cincuenta escuelas y cincuenta nuevas viviendas para maestros, además de efectuar obras de reparación en grupos escolares de toda la zona.

AUTORES ESPAÑOLES EN LA WORLD UNIVERSITY LIBRARY

No es frecuente que entre los primeros títulos de una colección editorial internacional aparezcan nombres de profesores españoles. Por ello es noticia el que ese olvido sistemático se haya roto por una prestigiosa firma editorial: la Weidenfeld and Nicolson, de Londres, que al lanzar los veinte primeros títulos de su nueva colección, titulada genéricamente World University Library, ha incluido a dos catedráticos españoles en esa vanguardia inaugural: los profesores José Luis Aranguren y José Luis Sampedro.

Esta nueva colección está destinada a divulgar entre el público culto temas científicos diversos de la más palpitante actualidad, tratados por los más prestigiosos especialistas.

Los libros se editan simultáneamente para su salida en ocho países a un mismo tiempo: Gran Bretaña, Estados Unidos, Alemania, Francia, Italia, Holanda, Suecia y España. Veinte títulos, como decimos, constituyen la avanzada de la colección, y de ellos, dos son de los ya citados catedráticos de la Universidad española. El profesor Aranguren figura con un volumen sobre «Sociología de la comunicación», y el profesor Sampedro, con un estudio acerca de las

«Fuerzas decisivas en la economía mundial». Ambas obras están ya en los escaparates de las librerías londinenses. A los dos autores en cuestión se unirán otros ilustres representantes de nuestra Universidad, como el profesor Pedro Lain Entralgo, cuyo original sobre un tema que le es muy caro, «Las relaciones médico-enfermo», está ya entre el grupo de la segunda salida de nuevos títulos.

A estos hechos se ha unido una circunstancia de valor periodístico: la presencia en Londres del profesor José Luis Sampedro. El autor de esta gran obra sobre el momento de la economía mundial acaba de pasar seis semanas en los Estados Unidos, donde ha pronunciado conferencias en el prestigioso Bryn Mawr College, así como en clases y seminarios normales. Asimismo ha dictado conferencias en la Universidad de Puerto Rico y ha tenido diversas intervenciones en varios centros académicos.

Entre tantas colecciones de rigurosa divulgación científica como hay en el mundo—nos ha dicho el profesor Sampedro—, la World University Library destaca por su carácter internacional. Así, en futuros títulos incluirá autores de países socialistas, y por lo que se refiere a los ya aparecidos, figura algún autor asiático. Su carácter universal y la selección de temas vivos, actuales, sitúa esta colección en un puesto de preferencia. No en balde la colección se titula en España Biblioteca del Hombre Actual.

LA REFORMA UNIVERSITARIA

«El Estado tendrá que aumentar hasta los cien mil millones de pesetas las previsiones de inversión para la urgente reforma universitaria.» Estas han sido parte de las declaraciones que ha hecho el presidente del Sindicato Nacional de Enseñanza, don Carlos Iglesias Selgas, al diario «La voz de Castilla».

El señor Iglesias Selgas ha sintetizado los puntos fundamentales en los que se basa la reestructuración y descentralización universitaria. Entre otras cosas ha dicho: «El desarrollo cultural alcanzado por los distintos pueblos pone en evidencia esa necesidad urgente de promoción universitaria. En España es el cinco por ciento el número de estudiantes universitarios, es decir, que continúan su completa formación después de los dieciocho años hasta los veintitrés, aproximadamente.»

Se refirió más adelante a que en el próximo quinquenio habrá que duplicar los centros universitarios, para afirmar que el esfuerzo universitario corresponde, sin lugar a dudas, al Estado.

Finalmente, contestando a otra pregunta, afirmó de una manera rotunda que la reestructuración universitaria tiene que realizarse en poco tiempo. «En la reforma hay que implicar a los estudiantes, los profesores y la sociedad.»

INDICE LEGISLATIVO DE DG MAYO 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» en que se inserta íntegramente.

Tomo 273 - 1968
1-15 mayo

Corrección de errores del Decreto 636/1968, de 21 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas.—718.

Orden de 3 de mayo de 1968 sobre prórroga del plazo de duración de la enseñanza libre en las Escuelas Técnicas Superiores para los Cursos de carrera del plan de estudios de 1957. 735.

Tomo 274 - 1968
16-31 mayo

Orden de 8 de marzo de 1968 por la que se suprimen las Inspecciones Extraordinarias y Permanentes de Iniciación Profesional y del Servicio Escolar de Alimentación.—745.

Orden de 4 de mayo de 1968 por la que se transcriben rectificaciones a errores observados en la publicación de la Orden de 19 de febrero de 1968 en el temario de Farmacia.—745.

Orden de 26 de abril de 1968 por la que se declaran análogas a los efectos que se indican las cátedras que se citan de las Facultades de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales y de Derecho.—748.

Orden de 2 de mayo de 1968 por la que se delega en el comisario general de Protección Escolar la firma en los expedientes de cuentas que se mencionan.—756.

Orden de 14 de mayo de 1968 sobre prórroga del plazo de duración de la enseñanza libre en las Escuelas Técnicas de Grado Medio para los cursos segundo y tercero de la carrera del plan de estudios 1957.—786.

Resolución de 16 de mayo de 1968 por la que se fija el desarrollo de los cuestionarios de «Didáctica de las Matemáticas» y «Didáctica de la Lengua Española y Literatura», de los estudios nocturnos de la carrera del Magisterio.—790.

Orden de 11 de mayo de 1968 por la que se amplía la de 30 de noviembre de 1967, por la que se dictó normas regulando el traje académico y distintivos de las Escuelas Técnicas Superiores de Arquitectura e Ingeniería.—797.

Orden de 2 de mayo de 1968 por la que se aplican para la Escuela Oficial de Asistentes Sociales y Centros reconocidos las tasas de las Escuelas Técnicas de Grado Medio.—799.

2. Extranjero

ENSEÑANZA DE LA TECNOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA

Una encuesta publicada por la División de Prensa de la Unesco pone de relieve los esfuerzos realizados en la Universidad de Brasilia para mejorar los métodos modernos de enseñanza de las ciencias básicas y de la tecnología. De conformidad con los acuerdos establecidos por las autoridades pertinentes, la Unesco y el Fondo Especial de las Naciones Unidas, cinco expertos internacionales se hallan sobre el terreno y cubren las esferas de telecomunicaciones, ingeniería mecánica, ingeniería eléctrica, química industrial y química general. Una parte importante de los laboratorios ha sido instalada y en la actualidad siguen estas enseñanzas 398 estudiantes.

De ellos, 344 están matriculados en las asignaturas llamadas básicas que se explican en los Institutos centrales, dando a la Universidad un carácter particular. Todos los estudiantes reciben en los dos primeros años de su vida universitaria cursos que duran cuatro semestres y con arreglo a una formación que conviene a todos los alumnos destinados a las carreras de la ingeniería y de la tecnología. Seminarios para grupos reducidos de alumnos y trabajos de investigación, con equipo para no más de seis estudiantes, permiten una formación muy cuidadosa.

En las ramas de la tecnología se encuentran otros 54 alumnos, y lo esencial de los cursos consiste en que sus trabajos se desarrollan por áreas de interés: energía, química, sistemas hidráulicos, transportes, comunicaciones, organización de sistemas e instrumentos de medida. No se trata de preparar un número elevado de profesionales, sino, ante todo, de producir los elementos propulsores del desarrollo. «Muchas de las verdades admitidas hoy como inconcusas quedarán desmentidas en breve plazo por la aceleración del progreso tecnológico. En Brasilia se trata de adaptar al alumno a esa variación de situaciones, de formarlo en los mejores métodos de investigación y en el estudio, de tal modo que se vea impulsado a resolver los problemas por cuenta propia, única forma de mantener el estímulo para el perfeccionamiento personal.»

Por la estructura de la Universidad de Brasilia, el programa patrocinado por la Unesco y las autoridades de Brasil es muy digno de ser tenido en cuenta. Trata la Universidad de jugar un papel importante en la integración cultural del país,

de dimensiones tan dilatadas. Programas de esta índole permitirán a la Institución contribuir en forma eficaz al desenvolvimiento de las ciencias, las artes y las letras.

Cuenta Brasilia con 350.000 habitantes, procedentes de todos los Estados del país, en su mayoría altos funcionarios de los departamentos ministeriales. Como en Europa o en los Estados Unidos, la creación de ciudades constituidas por núcleos de administradores o de científicos de alto nivel, incide en el mejoramiento de la enseñanza y provoca las condiciones de su reforma. De ahí que la Universidad podrá en breve recibir contingentes selectos de estudiantes y asegurar la realización de estos programas tan ambiciosos.

ALEMANIA OCCIDENTAL: REORGANIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES CIENTÍFICAS

De singular urgencia—ha dicho el ministro federal de Investigación Científica de la República Federal Alemana, doctor Gerhard Stoltenberg— es una sugestiva organización de las Universidades científicas. El ministro señaló seis puntos importantes en la política científica del Gobierno federal. Para la organización de la Universidad se necesitan medidas de reforma de la Universidad y de los estudios, ante todo reducción del tiempo de estudios mediante exámenes intermedios y reorganización del estudio en los primeros semestres. Hay que intensificar el apoyo del Estado a las organizaciones científicas, así como la colaboración europea, mediante la incorporación de nuevos sectores (elaboración de datos y técnica de la información, materiales, oceanografía, etc.).

Treinta y siete sectores de las Universidades y Escuelas Técnicas Superiores de la Alemania occidental han publicado una «declaración conjunta sobre la reforma universitaria». Según ha manifestado el profesor Walter Rüttig, presidente de la Conferencia de Rectores de la Alemania occidental, con esa declaración de los sectores han respondido a las provocaciones de los estudiantes con un programa de propuestas coordinadas. El punto principal del programa de reforma es la reestructuración de las Universidades, haciendo de ellas una corporación con un nuevo sistema de corresponsabilidad y cogestión de los estudiantes en los diferentes grados universitarios. Los rectores hacen notar al

mismo tiempo que, además de esta reforma de la estructura, son precisas modificaciones fundamentales de todo el sistema de enseñanza para poder hacer frente a la «avalancha de bachilleres» que se espera en los próximos años.

HIJOS DE OBREROS EN LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS

En las Universidades inglesas estudian más hijos de obreros que en las de los demás países europeos occidentales. En un informe destinado a la Conferencia de Ministros Europeos de Educación, que tuvo lugar en Viena, se ofrecen cifras comparadas. Aproximadamente el 25 por 100 de los estudiantes ingleses son hijos de obreros especializados, cualificados y no cualificados. En Noruega, el 20 por 100 de los estudiantes son hijos de obreros; en Suecia, el 14 por 100; en Francia y Alemania occidental, el 5 por 100; en Holanda, el 8 por 100; en Bélgica, el 11 por 100, y en Italia, el 13 por 100. Para Polonia, Rumania y Checoslovaquia se dan cifras entre el 30 y 40 por 100; para Yugoslavia, el 56 por 100.

PROBLEMAS DEL ALOJAMIENTO ESTUDIANTIL EUROPEO

La Unión Nacional de Estudiantes Fineses (SYL) y la Conferencia Internacional de Estudiantes (CIE) fueron anfitriones en la V Conferencia Europea de Bienestar Estudiantil, que se celebró en Kiljava (Finlandia) del 1 al 5 de noviembre. Asistieron delegados de Austria, Dinamarca, Inglaterra, Alemania, Islandia, Holanda, Noruega, Escocia y Suecia. En calidad de observadores había representantes de Portugal, de la Federación Mundial Estudiantil Cristiana y de varias organizaciones estudiantiles finesas.

De acuerdo con el comunicado final de la conferencia, el tema escogido, «Alojamiento estudiantil», es uno «en el cual ha faltado, hasta ahora, el intercambio de opiniones y experiencias a nivel internacional». País por país, los delegados informaron sobre las condiciones del alojamiento estudiantil; más tarde, se formaron grupos de trabajo para estudiar los aspectos específicos de la cuestión, centrándose en temas tales como el de cuál debe ser la vivienda apropiada para los estudiantes y

cómo planear los albergues estudiantiles. Se llegó a la conclusión de que no hay una respuesta universalmente aceptable al problema de dar acomodo a los estudiantes. Los delegados determinaron que el intercambio de información sobre la situación del hospedaje estudiantil en los distintos países europeos era de gran utilidad para quienes se dedican con espíritu práctico a las tareas de ofrecer alojamiento al estudiante. Las circunstancias económicas y académicas que prevalecen en cada país tienen mucho que ver con la solución a que se llegue; sin embargo, una de las recomendaciones de la conferencia afirmó: «Donde los Gobiernos no puedan proporcionar acomodo estudiantil a un nivel considerado como deseable, los recursos deben condensarse en la provisión de una forma mínima de hospedaje para tantos estudiantes como fuera posible.»

Otra recomendación de la conferencia hacia hincapié en lo siguiente: «Todo estudiante ha de contar con las facilidades de albergue que le garanticen una vida higiénica y unas condiciones adecuadas para el estudio; tienen los mismos derechos de vivienda que cualquier otra persona; los hogares estudiantiles deben estar integrados en el sistema general de viviendas del país; finalmente, al crecimiento de las Universidades debe corresponder la disponibilidad de alojamiento apropiado para el aumento de estudiantes.»

URSS: AYUDA SOCIAL A LA ENSEÑANZA

La naturaleza socialista del régimen soviético, la extensión y la diversidad del territorio sobre la que se ejerce han producido un sistema completo y original de ayuda social a la enseñanza.

	Habitantes
Población de la URSS en 1962	219.745.000
Enseñanza primaria y secundaria general ...	39.086.000
Enseñanza superior	2.639.900

En la URSS la enseñanza nocturna y por correspondencia acoge a un gran número de alumnos.

A título de ejemplo, en la República Socialista Federativa Soviética de Rusia (120.000.000 de habitantes; capital: Moscú), de 325.700 alumnos de enseñanza superior, 172.800 estudiaban por correspondencia y 10.000 asistían a clases nocturnas.

Esto representa la traducción del esfuerzo intenso de promoción social llevada a cabo por el Gobierno soviético a fin de permitir a los trabajadores mejor dotados el acceso a la cultura.

Moneda: 1 rublo = 100 kopecks = 1,23 francos = 0,25 \$.

AYUDA DIRECTA. Becas.—a) El porcentaje de estudiantes soviéticos que se benefician de una beca es considerable: en la Universidad de Moscú el 95 por 100 de los estudiantes son becarios. La razón de este elevado porcentaje es que el número de becas es ilimitado y que el único criterio de concesión reside en los resultados satisfactorios del trabajo realizado por el alumno que solicita la beca.

De esta forma, en la URSS, el sistema de becas públicas no constituye una forma excepcional de financiación de estudios, sino más bien una regla general.

La suma de cada una de estas becas varía según el año de estudio en el que se encuentra el beneficiario y también según cuál sea su situación familiar.

El mínimo es de 220 rublos por mes, o sea, 271 NF. El máximo es de 600 rublos por mes, lo que equivale a 738 NF.

Es decir, que las becas no están concebidas como una ayuda a los gastos de estudio, sino que deben cubrir enteramente las necesidades del estudiante.

b) Existen becas especiales, de una mayor cuantía, que se conceden a los estudiantes distinguidos. Ejemplo: becas «Lenin».

c) A los estudiantes de cursos nocturnos y por correspondencia que reciben algún salario, se les sigue pagando durante la duración de los trabajos prácticos si han aprobado los exámenes.

Con el fin de que los estudiantes que trabajan puedan preparar sus exámenes, diez meses antes de la presentación del proyecto de diploma gozan de un día libre por semana retribuido con el 50 por 100 de su salario.

Matriculación.—Para todas las enseñanzas y para todos los estudiantes las matriculas son gratuitas.

En la URSS no existen ni becas privadas, ni ayudas en naturaleza, en razón del sistema de becas públicas generalizado.

El trabajo de los estudiantes.—El trabajo de los estudiantes, si existe, no está concebido como una fuente de rentas para ayudarse a continuar los estudios. Se trata de prácticas en las empresas, a fin de que el estudiante no permanezca aislado del trabajo manual.

Ultimamente se ha desarrollado la enseñanza a tiempo parcial, dedicándose la mitad del día a un trabajo remunerado.

AYUDA INDIRECTA. Restaurantes universitarios.—En los restaurantes universitarios se sirven comidas por un precio global de 175 rublos al mes.

Residencias universitarias.—Cuando el estudiante no es originario de la ciudad en la que prosigue sus estudios, se aloja en un hogar por un precio de 15 rublos mensuales.

Seguridad social.—Los estudiantes se benefician, como toda la población de la URSS, de la asistencia médica gratuita.

En las casas de reposo y vacaciones se concede a los estudiantes una reducción del 30 por 100.

GUERRA FRIA DE LAS ESTADISTICAS UNIVERSITARIAS

La tasa de escolarización en la enseñanza superior en Bélgica, Francia, Alemania Federal y Gran Bretaña resulta prácticamente la misma: el 5 por 100 (calculando el porcentaje de jóvenes de dieciocho a veintinueve años que acceden a la enseñanza superior). Esta tasa resulta verdaderamente ridícula para las necesidades del momento y, lo que es más, del futuro inmediato.

La situación parece a primera vista muy diferente en los Estados Unidos, cuyas estadísticas revelan una proporción de estudiantes cinco o seis veces superior, en la enseñanza universitaria, a la de Europa occidental. Así, según las estadísticas de la Asociación Americana de Profesores Universitarios, en 1960 había una tasa de escolarización, en los jóvenes universitarios de dieciocho a veintinueve años, del 35 por 100, y en 1965, del 38 por 100. Sin embargo, si se tiene en cuenta que el concepto de «universitario» en Europa implica una graduación verdaderamente superior a la del concepto en Estados Unidos, donde la llamada «Universidad» cualifica muy inferiormente, y calculando las cifras en Norteamérica, al nivel del grado de bachiller (similar a nuestros estudios de licenciatura), obtendríamos una tasa de escolarización del 15 por 100, exactamente el triple de la europea. En cuanto a la URSS, no se cuenta con datos necesarios para fijar la tasa de escolarización, pero, comparando algunos indicios oficiales con estudios de sociólogos de la educación, la tasa puede fijarse, para 1969, en un 8 por 100.

Sin embargo, se manejan cifras «políticas» muy distintas en Congresos, en conferencias, en reuniones, etcétera; los Estados Unidos y la URSS han emprendido una estéril guerra fría en la tasa de escolarización superior. Por una parte, la URSS pretende tener en la enseñanza superior más alumnos que toda Europa junta. Por otra, los Estados Unidos insisten en incluir la población escolar de las «High School» (verdaderamente grado secundario) en los censos universitarios.

FORMACION DE INGENIEROS Y TECNOLOGOS EN IBEROAMERICA

Los programas de formación de ingenieros y tecnólogos en curso de ejecución en Iberoamérica, por acuer-

dos entre los respectivos Gobiernos, la Unesco y el Fondo Especial de las Naciones Unidas, representan una inversión de más de 60 millones de dólares, si se suman los fondos de origen internacional y las asignaciones de los países para la construcción de los edificios indispensables.

No hubiera sido posible la iniciación de estas actividades, si en Iberoamérica no hubieran penetrado ya con cierta intensidad los conceptos de que la maestría es un producto de nuestra era y que la eficacia del desarrollo económico y social depende en gran parte de la formación de núcleos importantes de profesionales en las distintas ramas de la ingeniería y de la tecnología. En ese espíritu abundan las declaraciones formuladas por el director de la Escuela de Tecnología de la Universidad Nacional de Ingeniería de Lima a los representantes de la división de prensa de la Unesco.

El plan de operaciones se firmó el 25 de julio de 1963, por todas las instituciones interesadas, y hoy en día, cuando el programa de la Escuela se ha realizado en un 80 por 100, puede decirse que se trata de una experiencia modelo en su género. El ingeniero Mario Gaberscik ha insistido en la ventaja de los procedimientos empleados, que consisten en cursos teóricos y prácticas en la industria, intercalados a lo largo de cuatro años de preparación; cinco semestres emplean los alumnos en las clases y laboratorios de la Escuela de Tecnología y otros tres de de prácticas en la industria. Cuarenta firmas de la capital y quince de las provincias han dado facilidades para que los estudiantes alternen en la ejecución de operaciones sumamente prácticas.

«La ventaja de estos métodos, según el director Mario Gaberscik, reside en que el laboratorio y la vida del taller dan al estudiante una visión directa de lo concreto, estimulan su capacidad intelectual y le acostumbran a ver y a observar las formas, el dibujo, la plasticidad de los materiales, cuyo conjunto de cualidades forman el verdadero tecnológico.»

Actualmente cursan estos estudios 645 alumnos, y la primera promoción de tecnólogos de nivel superior terminará sus estudios en 1968. Un programa de mejoramiento del profesorado se ha realizado al mismo tiempo, gracias a un plan de becas que ha permitido el envío a los mejores centros del extranjero de nueve de los catedráticos titulares. Actualmente la plantilla la componen 55 profesores, 40 a tiempo completo y 15 a tiempo parcial.

Los gerentes y responsables de la industria han expresado a la Unesco también su plena satisfacción con estos métodos de trabajo, y aun tratándose de una profesión nueva en el país, los estudiantes han recibido ofrecimientos de empleo, aún antes de terminar sus programas.

Pero en el conjunto de Iberoamérica, los proyectos del Fondo Especial han dado lugar a fórmulas muy interesantes, que la División de Prensa de la Unesco pretende difundir para que sean conocidas como se merecen.

FINES DE LAS SOCIEDADES ESTUDIANTILES ARABES

1. Desarrollar el espíritu de cooperación entre los alumnos y profesores y entre la escuela y los padres de los alumnos.

2. Desarrollar el espíritu nacional en el medio escolar y dar a conocer a los alumnos el bagaje cultural del mundo árabe.

3. Descubrir las necesidades de los alumnos en los diferentes campos de la enseñanza, la cultura, el deporte, las relaciones sociales y la técnica; satisfacer estas necesidades y estimular a los mejor dotados para educar y desarrollar sus vocaciones.

4. Aplicar los principios de la libertad de enseñanza e inculcar a los jóvenes la idea de que trabajen en pro del interés colectivo.

ALEMANIA: SELECCION DE ALUMNOS DE MEDICINA

Debido al limitado número de vacantes en las Facultades de Medicina, resulta de especial importancia encontrar criterios de admisión justos. ¿Pueden las notas de bachillerato servir de indicación para el éxito del estudiante y del futuro médico?

Esta es la pregunta que actualmente investiga el «Grupo de Trabajo del doctor Kapuste», de Múnich, que fue fundado por la «Arbeitsgemeinschaft für Ausbildungsforschung in der Medizin, e. V.». (Comunidad de trabajo para la investigación en materia de la formación de médicos.)

Las actividades del grupo del doctor Kapuste se benefician del apoyo financiero de la Fundación Volkswagenwerk. Un segundo grupo de científicos, en Tubinga, colabora con el antedicho grupo.

Objeto de dicha investigación son los siguientes problemas: ¿Responde la enseñanza escolar suficientemente a las exigencias de la carrera de médico? ¿Cómo se puede determinar si una persona es capaz de cursar la carrera de medicina? ¿La formación profesional de las Facultades de Medicina puede hacer frente a las exigencias en la práctica? ¿Cuál es su cualidad en comparación con el nivel internacional de formación profesional? ¿Es posible reducir o eliminar las existentes deficiencias?

Entre otras cosas se establece una comparación entre las notas del bachillerato y el rendimiento durante

los estudios y los resultados de los exámenes de los estudiantes de medicina. Pero al mismo tiempo se desea examinar la posibilidad de encontrar criterios objetivos para medir el rendimiento de los estudiantes. Junto a los estudiantes de seis Facultades de Medicina en la República Federal de Alemania, grupos de estudiantes en Suiza, Gran Bretaña, los Estados Unidos y en el Canadá se han sometido a «test» similares.

La segunda fase de investigación abarca la preparación de un «test» de rendimiento de alcance internacional en el campo de la medicina por grupos de trabajo regionales, en una serie de países. Los resultados finales sólo podrán ser obtenidos en algunos años.

ESTRUCTURA EDUCATIVA DEL EMPLEO EN 1975 EN PORTUGAL

Para 1975 se calcula que el número total de empleados ascenderá a tres millones seiscientos sesenta mil, repartidos en los siguientes niveles de enseñanza: superior, 91.500 (2,5 por 100); media, 43.900 (1,2 por 100); escuela normal, 44.000 (1,2 por 100); enseñanza secundaria, 366.000 (10 por 100); secundaria incompleta (o primer ciclo de la secundaria), 849.100 (23,2 por 100); primaria, 1.863.100 (50,9 por 100); analfabetos (todos provenientes de los que lo eran en 1960), 402.400 (11 por 100).

Si tenemos en cuenta la distribución por niveles de enseñanza en 1960, se podrá observar lo ambiciosas que son estas metas. Aquella distribución fue, siguiendo el mismo orden utilizado para 1975, 41.600 (1,2 por 100); 15.400 (0,4 por 100); 20.500 (0,6 por 100); 166.300 (4,9 por 100); 1.298.200 (5,8 por 100); 2.304.200 (67,2 por 100), y 680.800 (19,9 por 100).

Para alcanzar los objetivos fijados será necesario llegar, para 1975, a una población escolarizada de 1.666.000, distribuida de la siguiente forma: enseñanza primaria, 800.000; secundaria (primer ciclo), 387.000; secundaria (segundo y tercer ciclos), 389.000; normal, 10.000; media, 33.000; superior, 47.000 (para comprender la consistencia de estos niveles, véase apartado II A).

LA REFORMA DE LA UNIVERSIDAD ITALIANA

Han transcurrido más de cuarenta años desde la última reforma universitaria decretada por la ley de 1923. Es de esperar, pues, que se produzcan grandes cambios en las Universidades italianas durante los próximos años. El Parlamento italiano deberá estudiar un proyecto de ley presentado por el ministro de Edu-

cación antes de que finalice el período de legislatura actual. Entretanto, mientras que los años transcurrieron en trabajos preparatorios y en discusiones, el mundo universitario italiano se ha dividido en dos bandos: de un lado, la izquierda universitaria activa, representada por la Unión Nacional (UNURI), los encargados de curso y los adjuntos con sus asociaciones respectivas (ANTUI y UNAU), los cuales rechazan en bloque el proyecto de ley del Gobierno; y de otro lado, la conferencia permanente de rectores y la asociación de profesores (ANTUR), que adoptan una posición intermedia y se contentan, en su mayor parte, con criticar el sistema actual.

ARGENTINA: NUEVO ESTATUTO UNIVERSITARIO

El 1 de abril se dio a conocer el Nuevo Estatuto Universitario, regulado dentro de la ley 17.245, en la que se reglamentan las actividades universitarias, la elección de los cuadros directivos, estudiantiles, la gratuidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros estudiantiles.

Asimismo, fueron aprobados los

Estatutos de la Universidad del Sur y de la Universidad de La Plata.

INTERCAMBIO ESTUDIANTIL FRANCIA-ALEMANIA

Una especie de agencia de viajes fue creada a primeros de 1967 por el director del primer ciclo de estudios de alemán de la Sorbona, Pierre Bertaux, en colaboración con la Oficina Franco-alemana de la Juventud, y la representación parisina de la Oficina Alemana de Intercambio Académico (DAAD). Gracias a esta organización, 180 estudiantes de ambos sexos, la mitad aproximadamente estudiantes de germánicas de primer curso, pudieron pasar una temporada en la Alemania federal, de abril a agosto de 1967. Durante los tres primeros meses asistieron a clase en una Universidad alemana. La mañana estaba reservada para seminarios de idioma. Durante el último mes, pudieron recorrer el país. Ciento cuarenta de entre ellos habían recibido una beca de 450 marcos de la Oficina Franco-alemana de la Juventud. En un artículo publicado en septiembre en el semanario alemán «Die Zeit», Pierre Bertaux declaró: «Deseamos que los estudiantes conozcan la Alemania de hoy, su arte,

pero también su economía, su orden social y político... Los germanistas franceses deben saber lo que representan Wotan, Sigfrido y Oberon, pero también quiénes son Stinnes, Krupp y Siemens.» Los participantes volvieron a Francia entusiasmados, deseando volver a salir para Alemania. Para 1968 está en preparación un proyecto similar. El número de participantes será de 400, de los cuales 220 recibirán una beca. Al igual que en 1967, los exámenes anuales tendrán lugar en abril, en lugar de junio, para permitir a los estudiantes franceses de germánicas pasar un semestre de estudios completo en una Universidad alemana.

FESTIVAL DE ARTE UNIVERSITARIO EN ARGENTINA

La Asociación Argentina de Prensa Estudiantil ha organizado el V Festival Nacional del Arte en la ciudad de Mérida, durante los días 23 al 30 de marzo, con el fin de realizar una proyección social y cultural del estudiantado universitario hacia el pueblo y facilitar una oportunidad a los jóvenes valores de las letras, la música, la pintura, el teatro, etc., para darse a conocer en el medio cultural del país.

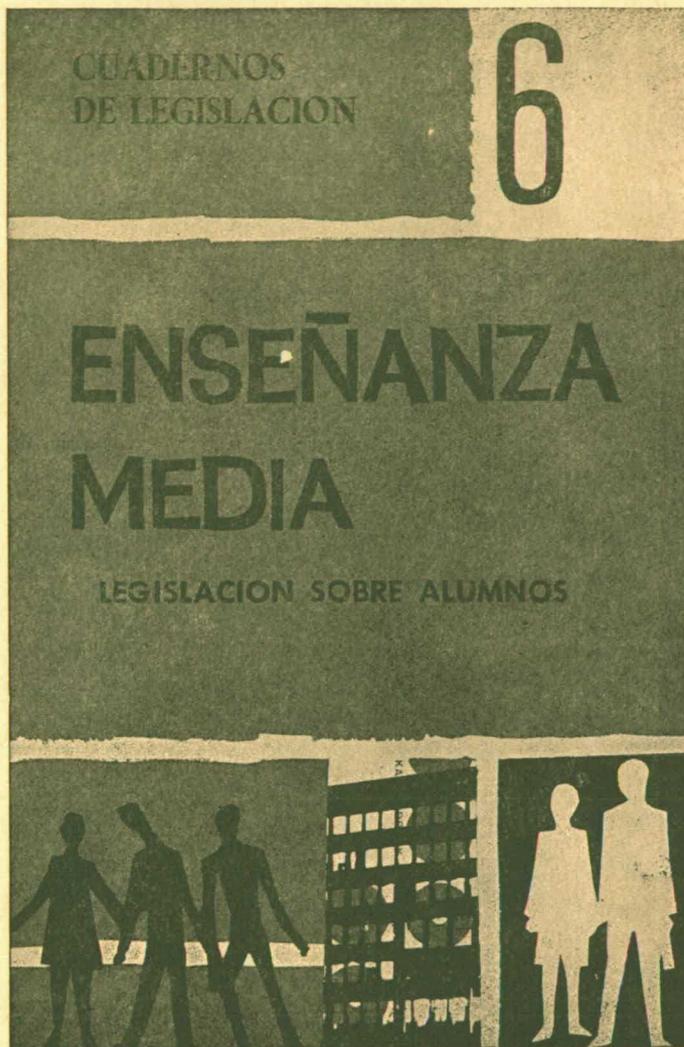
CUADERNOS DE LEGISLACION

La búsqueda y consulta de textos legales, al tener que hacerse normalmente en diversos periódicos oficiales, y previa una labor informativa o de orientación, implican de ordinario enormes esfuerzos. *Cuadernos de Legislación* pretende facilitar un medio rápido, seguro y eficiente para la consulta y estudio de nuestro derecho positivo educacional. *Rápido*, porque la consulta del volumen que corresponda dentro de esta colección evitará cualquiera otra, ya que en él estarán contenidas cuantas disposiciones regulen la materia, en la fecha de su publicación; *seguro*, porque se habrán comprobado rigurosamente sus textos con los publicados en los periódicos oficiales, evitando así errores de transcripción, y *eficiente*, ya que, en lo que a su contenido se refiere, cada volumen está respaldado por la Dirección General u Organismo del MEC a quien compete la gestión de los servicios públicos a que se refiere el folleto.

SEGUNDA EDICION

El intento de dar a la estampa por segunda vez las disposiciones reguladoras de la vida de alumno de Enseñanza Media, conservando con ligeros retoques la estructura formal de la anterior versión, se debe a la imperiosa necesidad de la actualización, si bien también hemos de reconocer que en virtud de la sensibilidad normativa y la evidente plurinormalización a la que asistimos en el panorama actual del régimen jurídico-docente en España, arriesga nuestro cometido en el sentido de haber obviado, a veces, algunos aspectos de la vida docente del alumno, o haber omitido alguna norma vigente.

De la «Presentación» de la obra,
por CARLOS CARRASCO CANALS



TOMO I. 328 págs.

Presentación.—I. Normas fundamentales sobre la ordenación de la Enseñanza Media.—II. Atribución de funciones. III. Matriculas, libro de calificación escolar e inscripción en el Registro Oficial de los Institutos.—IV. Acceso a la Enseñanza Media sin pruebas de ingreso.—V. Exámenes.

TOMO II. 318 págs.

VI. Convalidaciones y dispensas.—VII. Régimen educativo.—VIII. Títulos.—IX. Servicios complementarios.—X. Disposiciones varias.

Precio de los dos tomos: 100 pesetas.

**PEDIDOS Y VENTA DE EJEMPLARES: SECCION DE PUBLICACIONES
SECRETARIA GENERAL TECNICA MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA
ALCALA 34 TELEFONO 2219608 MADRID 14 ESPAÑA**

REVISTA DE EDUCACION

EDITADA POR LA SECCION DE PUBLICACIONES
S. G. T. MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

Precio del ejemplar

40 pesetas

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS
DEPARTAMENTO DE RELACIONES CIENTIFICAS INTERNACIONALES
BIBLIOTECA DE INVESTIGACIONES CIENTIFICAS
INTERCAMBIO