



Noviembre-Diciembre-1973

**Revista de
Educación**

la Educación Preescolar



CONSEJO DE REDACCION

Presidente:

Juan Velarde Fuertes

*Asesores del Consejo
de Redacción:*

Directores de los Institutos
de Ciencias de la Educación

Director:

Julio Seage Mariño

Jefe de Redacción:

Consuelo de la Gándara

La Dirección de la Revista no se hace
responsable de los juicios personales de
sus colaboradores



Publicación de la Secretaría General
Técnica del Ministerio de Educación
y Ciencia. Alcalá, 34. Madrid-3 (España)
Edita: Servicio de Publicaciones del MEC
Ciudad Universitaria, Madrid-3 (España)
Depósito legal: M 57/1958
Imprime: Boletín Oficial del Estado

Número 229 ☆ Noviembre-diciembre 1973



Revista de Educación

Año XXI n° 229

Noviembre - Diciembre 1973

Sumario

	<u>Páginas</u>
PRESENTACION	3
ESTUDIOS	
A. MEDINA: Significado de la educación preescolar.	5
M. ^a A. PRIETO: El juego en la edad preescolar: conceptualización.	12
A. MAILLO: Nuevas orientaciones en prelectura y prees- critura.	22
E. GARCIA MANZANO: La influencia de la TV en el niño preescolar.	33
ARTICULOS CLASICOS	
Introducción	38
RAFAEL MARIA DE LABRA: Pestalozzi y Fröbel.	40
DOCUMENTACION	
OCDE: La educación preescolar: tendencias y problemas.	55
ACTUALIDAD EDUCATIVA	
Reuniones y Congresos.	67
Información Educativa: <i>República Federal de Alemania</i> : Re- visión de la Ley de Formación Profesional. <i>Bélgica</i> : Dis- minución del crecimiento de matrículas universitarias. <i>Dinamarca</i> : Reforma de la administración universitaria. <i>España</i> : Defensa del idioma español en U. S. A. <i>Estados</i> <i>Unidos</i> : Problemas en la educación superior. <i>Francia</i> : De- bate nacional sobre la reforma de la educación secun- daria. <i>Italia</i> : Nuevo estatuto jurídico de la escuela. <i>Países</i> <i>Nórdicos</i> : Preocupación por el paro de graduados. <i>Países</i> <i>Bajos</i> : Reformas en la enseñanza. <i>Perú</i> : Nueva Ley Ge-	

Sumario

	Páginas
neral de Educación. <i>Reino Unido</i> : Batalla política en torno a la reforma de la educación secundaria.	73
Estadística: Análisis de las características de los alumnos oficiales de la Universidad Complutense, curso 1972-73.	93
CRONICA LEGISLATIVA	123
BIBLIOGRAFIA	
Notas críticas	
H. S. BUTCHER Y ERNEST RUDD: Contemporary problems in higher education. Mac Graw-Hill. Londres, 1972.	129
Noticias de libros	
WILHELM FLITNER: Manual de Pedagogía general. Herder, Barcelona, 1972, 203 pp.—VLADIMIR KOURGANOFF: «La face cachée de l'Université». Presses Universitaires de France. París, 1972, 316 pp.—JOSE LUIS SUAREZ Y OTROS: «Presente y futuro de la reforma educativa». Apis, Madrid, 1973.—ROBERTO LEFRANC: «La contribución de los medios audiovisuales a la formación del profesorado». Ruán, Alcobendas, 1973, 155 pp.—SALVADOR FERRER: «Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores de Magisterio». Cedes, Madrid, 1973, 376 pp.—ELVIN: «La educación y la sociedad contemporánea». Labor, Barcelona, 1973, 206 pp.	132
La educación en las revistas	
SERVICIO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DE LA CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CAJAS DE AHORROS: «Estructura cultural».—E. MARGARET MOORE: «Human Rights and Home-School Communications».—KENNETH D. BENNE: «La autoridad en la educación».—A. PIIT: «A review of the reasons for making a choice of subjects at the secondary school level».—CEFO: «Una fórmula del crédito educativo».—JOHN SIMMONS: «The Report of the Faure Commission: One Step Forward and two steps Back».—R. STEPHEN JENKS: «An Internal Change Agent's Role in Restructuring University Governance».—PHILIP H. COOMBS: «¿Hay que desarrollar la educación periescolar?».—PABLO LATAPI: «Educación y justicia internacional».—V. D. MITROFANOV: «Improving economic education in every way».—FAHLE WALTER: «Vocational Education in the Federal Republic of Germany».	143

Presentación

Desde hace algunos años se viene produciendo un auge de la Educación Preescolar. Con insistencia se publican estudios y disposiciones referentes a este nivel educativo, tradicionalmente reservado a la familia. Factores decisivos para ello han sido, entre otros, los cambios ocurridos en la familia tradicional, especialmente el trabajo de la mujer fuera de casa, y los estudios de grandes educadores, que han demostrado que, en los primeros años de la vida del hombre, se produce un crecimiento más rápido de la inteligencia. Baste recordar aquí la interdependencia señalada por Piaget entre los fundamentos adquiridos en la primera infancia y la vida adulta. En este mismo sentido se ha constatado que, con referencia a la inteligencia medida a los diecisiete años, el desarrollo a la edad de un año representa, por lo menos, el 20 por 100; a los cuatro años, el 50 por 100; a los ocho años, el 80 por 100, y a los trece, el 92 por 100.

Sin embargo, lo cierto es que el desarrollo de la educación en el nivel preescolar, medido en porcentaje de escolarización, es más bien escaso. Datos recientes referidos a 1970, publicados por la OCDE, señalan que el porcentaje medio de escolarización (tres-seis años) de países como Noruega o Dinamarca no llega al 10 por 100 y en gran número de países, incluido Estados Unidos, no llega al 60 por 100. Por otra parte, muchos de estos puestos escolares corresponden no a centros de educación propiamente dichos, sino más bien a guarderías o casas-cuna, que cuidan de los niños pero no los educan en sentido estricto.

Por esta razón, cualquier comparación entre países es difícil por la variedad de instituciones, contenidos o métodos de educación. Sin embargo, sí es posible sintetizar los problemas comunes a diversos países europeos: la interrelación entre la educación preescolar y la básica, la participación de la familia y la colectividad, la enseñanza compensatoria y la escasa escolarización. En este y otros aspectos se están llevando a cabo investigaciones y estudios. De algunos de ellos se hace eco la REVISTA DE EDUCACION.

En este número de la REVISTA, Aurora Medina, pedagogo y profesora, hace un análisis del desarrollo del niño en la edad preescolar, incidiendo en aspectos tales como maduración neurológica, desarrollo afectivo y social, lenguaje... Sobre el papel del juego en la educación preescolar, María Asunción Prieto, pedagogo y especialista en educación preescolar, hace un estudio minucioso.

Partiendo de las experiencias de Glen J. Doman, quien afirma que los niños pueden leer palabras cuando tienen un año, frases cuando tienen dos y libros enteros cuando tienen tres años, Adolfo Maíllo, prestigioso educador e investigador, analiza, sobre nuevos supuestos, las posibilidades de iniciación a la lectura y escritura en la edad preescolar. E. García Manzano, psicólogo escolar, resume una experiencia realizada en cuatro colegios de un suburbio madrileño. Esta experiencia, hecha con 300 niños, estudia la correlación entre los factores de inteligencia, madurez, lectura y adquisición de conceptos básicos y los influjos de la TV. sobre el desarrollo de estos factores en el niño preescolar.

La REVISTA estrena la sección Artículos Clásicos en la que se irán reproduciendo artículos o documentos redactados en épocas lejanas y que el paso del tiempo ha hecho clásicos. Para este número se ha escogido a Rafael María de Labra, generacionista y miembro de la Institución de libre enseñanza. En este artículo Labra hace un estudio comparado de dos grandes educadores: Pestalozzi y Fröbel.

Por último, la sección Documentación recoge un informe de la OCDE, publicado en 1973, que lleva por título «La Educación Preescolar: tendencias y problemas».

SIGNIFICADO DE LA EDUCACION PREESCOLAR

Aurora MEDINA

Estamos en presencia de una etapa singular en la carrera humana.

Es un momento de transición entre la edad del lactante y la autonomía del escolar. Se denomina edad preescolar o con un término más esencial, *edad del párvulo*.

En la mayor parte de los países del mundo, cualquiera que sea su evolución económica, su situación demográfica, sus posibilidades humanas y materiales, el educador, el sociólogo, el médico, el nutricionista y el planificador se preocupan hoy más que nunca del relativo abandono en que se encuentra el niño de esta edad.

Hay un documento del Centro Internacional de la Infancia de París, preparado para ser sometido al Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, que nos puede suministrar los últimos estudios sobre la significación de la Educación Preescolar basados en el *Crecimiento y desarrollo del niño de uno a seis años*.

Se pueden considerar esquemáticamente *tres etapas* en el camino seguido por el niño desde su nacimiento a la pubertad.

La primera corresponde aproximadamente al primer año de vida o, mejor aún, a los dieciocho primeros meses. En estos meses el niño es incapaz de expresarse, de moverse sólo, vive en unión íntima con su madre. Su vulnerabilidad y las tasas elevadas de mortalidad y morbilidad han atraído desde antiguo la preocupación de las gentes, llegando a una atención médico-social organizada, que ha conseguido óptimos frutos.

Mucho más tarde, alrededor de los seis o siete años, cuando el niño ha adquirido ya la independencia motora y se ha adueñado de los medios de comunicación, habiendo afirmado su personalidad frente a sus padres y otros adultos, capaz de efectuar operaciones intelectuales, va a entrar en una sociedad organizada para él: *la escuela*. Su crecimiento físico, su desarrollo afectivo, intelectual y social van a seguir un curso regular tutelado por médicos, educadores, administradores.

Entre estas dos edades, el fin del primer año —dieciocho meses— y la edad de entrar en la escuela, se sitúa un *período de transición rápida*, la edad del párvulo, que se caracteriza por lo siguiente:

a) El niño vive todavía en su familia, que es su primer medio, grupo restringido de individuos de edad y sexo diferentes, que tienen entre sí relaciones íntimas, bien establecidas y profundas y que influyen directamente en el niño.

b) Después de la separación de la madre, el niño adquiere progresiva y rápidamente una autonomía creciente en el dominio motor, afectivo y social.

c) Su fragilidad es todavía grande y sus relaciones cada vez más estrechas y frecuentes con el mundo exterior. Esto da lugar a enfermedades, malas nutriciones, etc., que aumentan la mortalidad y le ponen en graves riesgos de enfermedades. Algunas de estas enfermedades tienen efectos prolongados, irreversibles y, en determinados casos, repercusiones definitivas sobre el desarrollo del niño mayor o sobre el estado físico y psíquico del adulto.

En cambio, ese contacto progresivo con el mundo enriquece su desarrollo intelectual y su psiquismo.

d) Las personas que constituyen el ambiente familiar, que es el que está más estrechamente en contacto con el niño de esta edad, no están lo suficientemente informadas acerca del tratamiento sanitario, afectivo o psíquico ni pedagógico, que reclama el niño de esta edad.

CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL PARVULO

Nos parece que sería interesante, teniendo en cuenta las conclusiones del documento antes citado, hacer una revisión del *crecimiento y desarrollo del niño párvulo*, sobre todo en sus reacciones afectivas, psíquicas y sociales.

Todo lo que afecta al tema del párvulo es muy interesante, pero destacamos algunos aspectos, por la importancia más directa en su desarrollo.

1. Maduración neurológica: desarrollo motor y sensorial

La maravillosa máquina que representa el cerebro humano está casi acabada a la edad de un año, pero su funcionamiento complejo no está todavía regulado y sus posibilidades dependen, en gran parte, de la medida en que son utilizadas. A partir de los seis-siete años, la mayor parte de los mecanismos han sido ya fijados y la plasticidad del sistema será mucho menor; por eso la adquisición de hábitos y determinados aprendizajes tiene aquí, en esta edad, su momento óptimo.

Entre uno y cinco años el encéfalo pasa del 60 al 90 por 100 de su volumen. Ninguna célula nerviosa está del todo desarrollada en el momento del nacimiento, pero en el curso del primer año, sobre todo, tiene lugar la mielinización de las células centrífugas encargadas del movimiento voluntario, aunque luego continúa esta mielinización más lentamente. La complejidad del mecanismo crece con la maduración de estructuras y con la riqueza de experiencias y percepciones.

Al fin del primer año, según Paulov, un nuevo sistema de acondicionamiento entra en función, este es el segundo sistema, que permite el desarrollo del lenguaje.

Se sabe que el papel coordinador de la corteza cerebral se desarrolla durante todos estos primeros años de la vida, viniendo a borrar los circuitos ciegos subcorticales y sustituyéndolos por otros más elaborados, más flexibles y mejor adaptados.

A los cinco años existe ya una buena coordinación de percepciones auditivas, visuales y cinestésicas. Esta buena coordinación prepara las posibilidades de aprendizaje de la lectura y escritura.

Las estructuras cerebrales tienen una maduración rápida en el curso de los primeros años de la vida. Esta maduración junto a los estímulos que vienen del medio exterior permiten la adquisición de múltiples funciones nuevas y el perfeccionamiento de las actividades preexistentes.

El profesor Mialaret, al hablar del papel del medio ambiente en la estructuración del cerebro a causa de los estímulos que recibe, nos dice que muchas posibilidades van a convertirse en realidades, otras no se desarrollarán nunca y van a desaparecer por la carencia de estímulos adecuados.

Cita el caso de dos niñas indias, de dos y ocho años, criadas por las zorras, que fueron recuperadas por los etnólogos. La primera a los tres años había adquirido 50 palabras, la segunda murió a los diecisiete y nunca pasó de 40 palabras.

Las experiencias de Timbergen con los perritos prueban igualmente la eficacia de los primeros estímulos. Al nacer los perritos les cose los párpados, y al cabo del tiempo se ve que son ciegos; es que las partes corticales del cerebro, donde se reciben los estímulos, no se han desarrollado.

Debemos concluir, a la vista de estos experimentos, que todo cuanto está en torno al niño ejerce un papel importante.

He aquí por qué, insistimos de nuevo, determinados aprendizajes, sobre todo los que suponen reacción de mecanismos reflejos, como el lenguaje, la observación o el sentido estereognóstico, tienen en esta edad un momento óptimo, pasado el cual es mucho más laborioso obtener resultados positivos.

2. Desarrollo psicoafectivo y social

Todos los psicólogos están de acuerdo en asignar una importancia excepcional al tratamiento afectivo del niño.

Walón habla de simbiosis madre-niño. Cuando el niño viene al mundo, hay una separación fisiológica, pero no afectiva. El niño necesita las caricias maternas tanto como los cuidados físicos. Se comprueba por determinadas enfermedades que reciben genéricamente el nombre de hospitalismo.

El doctor Spitz afirma que las relaciones afectivas son las únicas posibles en el primer momento por la falta de mielinización. En la región talámica es donde se localizan las impresiones de la vida afectiva y ésta es la única vía de entrar en comunicación con el niño.

Por la emoción participa el niño de la vida del grupo y se gravan en él los elementos esenciales de la vida social. El niño se enriquece mediante contactos afectivos. Ellos preceden a la evolución de las funciones que se están diferenciando. Primero comienzan las relaciones afectivas, siguen las relaciones objetales y, más tarde, aparecen las relaciones personales.

El niño no es un animal cualquiera, es un ser sujeto de relaciones.

En este complejo de relaciones que se plantean al niño, los padres y educadores deben tratar de equilibrar el planteamiento de la educación de modo que no primen las relaciones objetales sobre las personales, porque el niño puede llegar a reacciones esquizoides, a constituirse en un ser introvertido y asocial.

Las diversas tesis sobre la formación de la personalidad están de acuerdo en conceder una importancia considerable en este período de la vida a las *interacciones entre el niño y los adultos que le rodean*.

Estas interacciones se producen sobre todo en el *seno de la familia*.

La estructura de la familia varía mucho según las sociedades y las culturas: la organización de la vida de las mujeres, su trabajo fuera de la casa o en el campo, hace que el niño viva su primera experiencia de separación de la madre, sustituyéndola por alguna otra persona que la reemplaza o que comparte con ella esta responsabilidad.

Esta inevitable separación, si se hace progresivamente y en buenas condiciones, es un elemento positivo en la personalidad del niño, permitiéndole construir su propia imagen con independencia y dándole una relativa autonomía.

La imagen del padre —olvidada por los psicólogos hasta hace poco— y la de los otros adultos van configurando en el niño los valores de potencia, autoridad, afectividad, dependencia, independencia y van afirmando su personalidad.

El grupo familiar puede ser simplemente protector o estimulante, puede ser limitado o externo, puede ser preferentemente femenino o autoritariamente masculino, pero, sea cualquiera su composición y estructura, todos los antropólogos están de acuerdo en que el modelo familiar impregna al párvulo orientando su actitud hacia la pasividad, la actividad, la violencia, la aceptación o la rebeldía. No se conocen bien aún los efectos de las estructuras familiares sobre el desarrollo del niño, pero se sabe que las asimila, las representa en sus juegos y las reproduce hasta que llega a adulto.

El niño va agrandando el mundo de sus experiencias sociales fuera del seno de la familia, interpretadas en función de sus experiencias familiares, pero frecuentemente tiene que volver a los ritos, ritmos de vida, hábitos y personajes familiares y permanentes que le dan la *seguridad afectiva y material indispensable*.

A esta seguridad afectiva contribuye también la necesidad de un horario, relativamente estable, de hábitos preestablecidos a partir de los cuales el niño emprenderá nuevos descubrimientos y nuevas actividades.

Hacia los tres-cuatro años, el niño pasa por una fase de agresividad con impulsos poco controlados que de una parte afirman su personalidad y de otra le ayudan a soportar las contrariedades.

A partir de los tres años puede ir poco a poco acostumbrándose a las actividades del grupo:

- El niño de dos años, juega solo.
- El niño de tres, juega al lado de otro.
- El niño de cuatro, juega con otro.
- El niño de cinco, juega con otros.

El juego es sin duda la actividad más importante para el desarrollo psicomotor y social del niño y a la que se entrega con absoluta dedicación, enriqueciendo así su vida de relación objetal y personal.

3. El lenguaje

La maduración motriz puede condicionar las posibilidades de emisión y articulación de sonidos hasta un cierto nivel, pero la adquisición del lenguaje,

es decir, la comunicación sonora, simbólica, con los otros hombres, supone la interpretación de estos sonidos por los adultos y una sucesión ininterrumpida de percepciones auditivas y visuales, de reacciones del niño y respuestas del medio, que no pueden ser explicadas al margen del desarrollo psicoafectivo y del medio de vida familiar y social en que se desenvuelve el niño.

Entre uno y dos años, el vocabulario infantil se amplía considerablemente de unas pocas palabras a muchas centenas. Cada palabra tiene la significación de una frase entera, que explica un estado afectivo y una actitud mental.

Entre dos y cuatro años, la palabra, según Piaget, es un *preconcepto*, a medio camino entre el símbolo que está en su origen y el concepto genérico en el que acabará. Al mismo tiempo el niño adquiere, con una rapidez desconcertante, la frase gramatical y las formas verbales.

Lo esencial de la lingüística se encuentra situado al final del segundo año. En seguida el vocabulario se va a perfeccionar y a precisar.

La utilización de la primera persona vendrá cuando se afirme la personalidad del niño en contraposición con los otros y en la medida en que el adulto le ayude usando con él un lenguaje correcto.

La evolución del lenguaje es muy variable según los individuos y en función del medio. En esta etapa infantil, permite una serie de adaptaciones y compensaciones rápidas que en ninguna otra edad podrán encontrarse.

En este sentido son muy interesantes los inventarios de palabras de las distintas edades infantiles, así como el número de palabras en la composición de la frase, estudio que no está hecho con niños españoles, que, en general, por la exuberancia de la vida familiar, ofrecen una riqueza imprevisible.

4. La inteligencia

En el *desarrollo de la inteligencia*, que según Piaget, Walon y casi todos los psicólogos actuales, tiene una base motriz, se advierten tres descubrimientos progresivos por el niño:

1.º El del objeto permanente sobre el cual él puede obrar, descubrimiento que hace hacia los dos años y que le permite establecer las relaciones objetales.

2.º La formación del pensamiento simbólico, que se elabora entre los dos y los cinco años, mediante juegos de ficción cada vez más elaborados y que se traducen claramente en los dibujos.

3.º El descubrimiento de operaciones intelectuales fundamentales:

Clasificaciones.	} «Actuando sobre los objetos,	
Enumeraciones.		dice Fuhelder, el niño descubre que él puede introducir un cierto orden en el
Medidas.		Universo.»

4.º La causalidad física. El sentido progresivo de causa a efecto, primero es animista, después artificialista; por último, lógico. La experiencia y el grupo cultural que le envuelve pueden modificar la edad de aparición del pensamiento causal.

También la inteligencia práctica del niño se ejercita mediante el planteamiento de problemas concretos de vida práctica, que le obligan y le enriquecen mediante experiencias, actividades sensoriomotrices y simbólicas, preparando la formación interior del pensamiento lógico.

Progresivamente se marca también el carácter de *la actividad creadora* cuando el adulto le estimula y le deja en libertad de acción. El adulto puede, con su violencia o su incomprensión, cegar la fuente limpiísima y pujante de la actividad creadora del párvulo, que es riquísima en actitudes insólitas e inéditas.

5. El desarrollo moral

A pesar de los estudios realizados en este sentido, es difícil llegar a conclusiones claras al respecto. En esta edad se advierten solamente *conductas*, suscitadas por la afectividad, aprobadas o desaprobadas por los adultos.

Pero es interesante saber que estas conductas van a crear hábitos buenos o malos, que podrán más tarde transformarse en reglas morales, si los adultos, que componen la familia del niño o su sociedad escolar se comportan de una manera coherente, segura y lógica, ante las actitudes a veces desordenadas del niño.

¿QUE PAPEL EJERCE LA EDUCACION PREESCOLAR?

Vistas las condiciones específicas del desarrollo infantil en la edad del párvulo y teniendo en cuenta su influencia irreversible en gran número de sectores, cabe preguntar:

¿Cuál será el papel de la Educación Preescolar colectiva, dada en los jardines de infancia, escuelas maternales y de párvulos y las diversas guarderías, en orden a la ulterior evolución de la personalidad, de la inteligencia y sobre la aptitud para integrarse en la sociedad?

Se encuentran trabajos contradictorios en razón de la variabilidad de situaciones sociales y familiares y por las diferencias en la organización y métodos de los centros educativos.

En general los resultados dependen:

- del *tipo de actividad* que se organice, y
- de la *calidad* del educador.

Garner, examinando a niños que habían frecuentado dos tipos de jardines de infancia y siguiéndolos en un estudio longitudinal, ha encontrado que los métodos activos favorecen en el escolar:

- la iniciativa;
- la creación;
- la inspiración;
- el poder de concentración;
- la posibilidad de cooperación;
- la posibilidad de hacer frente a las tareas familiares.

Varios autores desde Montessori, Fröebel y Decroly señalan que la Educación Preescolar favorece más tarde:

- la adaptabilidad;
- la curiosidad intelectual;
- la facultad de observación;
- la adquisición de mecanismos intelectuales, y
- el establecimiento de relaciones sociales por la acción de la educación en grupos.

* * *

Queda por precisar qué edad es la óptima para el comienzo de esta educación.

Para Zazzo, la edad mejor a partir de la cual se producen efectos favorables es, sin duda alguna, *la edad de cuatro años*.

EL JUEGO EN LA EDAD PREESCOLAR: CONCEPTUACION

María Asunción PRIETO GARCIA-TUÑÓN

El juego es un hecho. Se muestra como una realidad discutible al establecer sus principios, pero innegable en cuanto a su realidad. Si se estudia referido a la primera y segunda infancias, se hace más peculiar y vasto su tratamiento. Peculiar en cuanto a su caracterización, distinta a la que tiene efecto en la ejecutoria del adulto. Más vasto porque, prácticamente, ocupa los primeros años de la vida.

Al abordar el juego en su sentido general, será preciso considerar:

1) *El hecho mismo*, caracterizarlo, determinar su naturaleza. Establecer el hecho diría, simplemente, Henriot.

2) *Buscar sus causas*. En tal investigación habrán de tenerse en cuenta todas las teorías del juego. ¿Por qué juega el niño? Todas ellas suponen un esfuerzo por calar los aspectos más profundos de la realidad lúdica, imperativo ineludible de la infancia.

Cabe, pues, en primer lugar, distinguir la razón común a todo juego, apelación directa al hecho mismo; los autores se han preocupado más de buscar sus causas y clasificar sus formas.

EL HECHO MISMO DEL JUEGO

Abordar este primer apartado es difícil; de ahí tantas definiciones incapaces de agotar la realidad misma del juego. ¿Cuáles son las características objetivas del juego? ¿Existe alguna concepción definitiva?

El juego se nos muestra, ante todo, como un tipo especial de comportamiento. Y, al intentar investigar su naturaleza, encontramos dos direcciones:

- a) Todo es juego.
- b) Nada es juego.

Opiniones que se presentan como contrapuestas en el estudio de Henriot (1), pero que creemos de reducción común, puesto que «si todo es juego» es que nada queda fuera del juego. Entonces, juego y no juego serían una misma cosa.

Hemos de hacer apelación a Huizinga, uno de los autores que se ha interesado con más hondura y cariño por el tema del juego. De ahí que sitúe, al lado del *homo faber* —no totalmente caracterizador, puesto que la actividad no es privativa del ser humano— al *homo ludens*; pensamiento que le llevará a la tesis de que la cultura brota del juego. Exista o no acuerdo con su tesis, no debe prescindirse de la definición y concepto de Huizinga, si se quiere abordar el tema del juego con talante suficientemente profundo.

Si distinguimos en el juego *estructura y sentido*, observamos que Huizinga se interesa más por la estructura que por el sentido. Prescinde, casi por com-

(1) HENRIOT, J.: *Le Jeu*, PUF, París, 1969.

pleto, del aspecto psicológico del juego, lo que ya se advierte desde las primeras páginas de su libro (2). Sin embargo, para nosotros esta cuestión tiene una fuerte entidad, ya que cualquier resultado objetivo del juego no podremos nunca desvincularlo del ser que juega: del niño. Dudará, inclusive, Huizinga de situar el juego en el mundo «instintivo» o en el mundo «espiritual»: «Si decimos espiritual, decimos demasiado; si decimos instintivo, decimos demasiado poco (3). Cabe dirigir, al respecto, nuestra reflexión, bien a las teorías psicológicas de mayor carga espiritual, bien a las teorías biológicas más próximas al mundo instintivo. Imposible sería marginar lo biológico o lo espiritual en la actividad lúdica.

Esta forma mítica —explícita en Huizinga— de concebir el juego, es ajena al propio realizador. Considerada toda realidad como juego, el artista, el jurista, etc., toman en serio lo que ellos hacen, sin percibirse de la carga lúdica que comporta. El paralelismo estaría representado en el niño que juega al deshollinador, citado por Chateau (4), que cuando se le acerca su madre responde: «No te acerques, que te mancho»; ilusión total, poco habitual en los juegos. Sartre resolverá la cuestión de la conciencia o no conciencia del juego con la definición de la «mala fe»: *Que sommes-nous donc si nous avons l'obligation constante de nous faire être ce que nous sommes* (5). Según esta concepción sartriana, el juego no es una forma de existencia, sino la existencia misma; existir es, en primer término, jugar. También Chateau habla de la «mala fe» del niño que juega, en el sentido de que se niega a ver lo que realmente ve; este palo no es un palo, sino una espada, y llega a olvidar lo que no quiere tomar en cuenta. No obstante, aclara que la «mala fe» es de un carácter muy particular, distinguiéndola de lo que en la vida común se llama «mala fe», y que significa echar un velo sobre los aspectos que no se quieren ver o tener en cuenta. En el juego el niño echa un velo sobre la realidad toda, sobre todo el universo. Rechaza el mundo ordinario, el mundo del adulto, quedándose con la pequeña porción del mundo que le interesa en una eliminación más amplia y más difícil. No es un modo de existencia, como el juego-representación en Sartre, pero conserva un tiempo el autoengaño «que rige toda la acción y orienta todo el alma». Tres formas distintas de «mala fe» claramente evidenciales.

Hablábamos antes del niño que juega al deshollinador. Cabe formularse: ¿se puede jugar sin saber que se juega? Justamente es el punto que podría servirnos de deslinde entre el juego y el no juego. La distinción entre «juego» y «vida corriente» ya puede ser estimada desde la edad preescolar, si bien en casos extremos —como el anteriormente citado— puede quedar el ejecutante alienado por la total ilusión del juego; alienamiento, por otra parte, fugitivo. Chateau no confunde el juego y la broma; sólo que la seriedad del juego tiene un sentido muy distinto para él que la seriedad que tiene lugar en el trabajo. «Es una falsa seriedad en el sentido de que procede como si el juego fuese una cosa esencial, como si el mundo se redujese a mis juegos» (6). El niño copia en sus juegos la seriedad de trabajo; queda, pues, conceptuado como un «seudotrabajo» que comporta una «seudoseriedad». Es difícil, no obstante, captar esta pseudoseriedad a que alude Chateau. Son diferentes de matiz. Nosotros diríamos que el juego puede realizarse con una seriedad total, bien que evadida de las carac-

(2) HUIZINGA, J.: *Homo Ludens*, Buenos Aires, 1957.

(3) HUIZINGA, J.: *Ibidem*.

(4) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, p. 13, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(5) SARTRE, J. P.: *L'être et le néant*, p. 121.

(6) CHATEAU, J.: *Le jeu de l'enfant*, París, J. Ovrin, 1955.

terísticas del trabajo o, si se quiere, de la vida corriente. El mismo Huizinga tiene que reconocer la vivencia distinta al apelar a la «conciencia de vivir algo distinto».

Si abordamos el aspecto psicológico, subjetivo, afirmamos que todo juego, para ser tal, exige la conciencia, por parte del jugador, del hecho de que está jugando. Y viceversa: si exigimos a un niño que juegue a algo, cargado de normas o reglas, no sentido por él de ningún modo como juego, este sujeto o agente de la actividad lúdica no jugará. Y ello aunque socialmente esta actividad sea considerada como juego por un grupo determinado. Cuando realmente juegue, cancelará, temporalmente, el mundo habitual, para sentir libre su personalidad en un mundo más asequible a sus intereses, en el cual los objetos y los actos siguen el ritmo de su propia determinación. Entre el trabajo y el sueño, que diría Chateau.

¿Cabría asignar al juego una valoración moral? Pedagógicamente, la cuestión tiene gran importancia. Huizinga afirma que el juego es una actividad espiritual, no una acción moral. Pensamos nosotros que, si bien el juego es un fenómeno neutro, tiene para el ejecutante una dimensión moral y, desde luego, educativa. Aparte de que el orden, la constancia, la perfección de la tarea y el cumplimiento de la regla—voluntaria o impuesta por la índole misma del juego—ponen en tensión valores de índole moral. Este aspecto de la regla fue, especialmente, tenido en cuenta por Chateau (7).

El juego: conceptuación

No hay acuerdo entre los autores al definir o conceptuar el juego, porque, generalmente, toman aspectos o puntos de vista distintos. Si bien, como iremos viendo, hay cualidades destacadas por la mayoría: desinterés, libertad, satisfacción, ser algo distinto de la vida seria, etc.

Examinemos algunas conceptuaciones del juego:

«... se trata de un instinto y, por tanto, de una disposición innata que provoca reacciones espontáneas bajo la influencia de estímulos adecuados, instinto que, como todos los demás, provoca un estado agradable o desagradable según sea o no satisfecho» (8).

«Juego es el término que usamos para referirnos a cualquier cosa que hagan los niños y que no puede ser incluida entre los asuntos serios de la vida: comer, dormir, vestirse...» (9). Destaca cuatro aspectos distintos del juego del preescolar: primero, convertir en juego todo lo que hace; segundo, la sensación de probar deliberadamente los papeles para aprender y experimentar los estilos de vida que representan; tercero, si bien se deja absorber por el juego hasta el punto de tratar de comerse un pastel de barro, reconoce que el juego—«el fingimiento»—es un reino distinto del mundo real en el que se ejerce un poder genuino y donde las acciones tienen consecuencias irreversibles (10); cuarto, «su juego se vuelve cada vez más social, más colaborador y, al final de los años preescolares, más cooperativo» (11).

(7) CHATEAU, J.: *Le jeu de l'enfant*, París, J. Ovrin, 1955.

(8) DECLORY: *Problemas de Psicología y Pedagogía*, capítulo «El juego».

(9) STONE y J. CHURCH: *El preescolar de dos a cinco años*, cap. III, Paidós, Buenos Aires, 1969.

(10) STONE y J. CHURCH: *Ibidem*.

(11) STONE y J. CHURCH: *Ibidem*.

La recreación «... designa toda clase de distracción fuera del trabajo, para cualquier edad. Las actividades recreativas infantiles se denominan ordinariamente juegos.

... La determinación de una cosa como recreación o trabajo no depende de lo que hace la persona, sino de la razón (o finalidad que fundamenta su acción). Los investigadores del desarrollo, unánimemente, estiman el juego como vital, vale decir indispensable, para el desarrollo del ser humano» (12).

Jacquin caracteriza el juego contraponiéndolo al trabajo. El trabajo es utilitario; «el juego del niño no es utilitario, aun cuando juegue a que es ebanista o carpintero. Y de él no queda casi nunca resultado tangible». El trabajo del adulto es interesado; «el juego del niño es gratuito, no se realiza con miras a un fin extrínseco, lleva su finalidad en sí mismo y el niño no tiene de esto clara conciencia: es una finalidad de alegrarse». El trabajo del adulto no es siempre grato e interesante; «el juego del niño le proporciona siempre un placer, incluso un juego a través de matorrales espinosos» (13).

El mismo Jacquin (14) distingue el juego del niño del juego del adulto. El juego del adulto es un desfogue, pero en el niño no es, generalmente, desfogue; por eso se da en la vida preescolar, es decir, antes de todo trabajo obligatorio. El juego del adulto suele ser triste; el juego del niño siempre es alegre porque pone en movimiento su personalidad. El juego del adulto es compensación de un desequilibrio: por eso el hombre sedentario juega ejercitando su cuerpo y viceversa. El juego del niño es equilibrado: de ordinario no se trata de compensaciones y lo elige según sus impulsos, no con un fin deliberado. El juego del adulto es actividad de lujo, como el arte; el juego del niño desarrolla una actividad indispensable, vital.

Algunas ideas de Chateau respecto al juego son de gran interés: «El juego constituye un mundo aparte, un mundo que ya no tiene más su lugar en el vasto mundo de los adultos: es un universo distinto...

Se comprende, pues, que el juego pueda, por uno de sus aspectos, ser evasión y compensación...

El juego prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos. En consecuencia, se puede concebir el juego como un rodeo que conduce finalmente a la vida seria, como un proyecto de vida seria que la bosqueja de antemano. Por el juego, el niño conquista esa autonomía, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitará en la actividad adulta» (15).

Examinemos ya los rasgos definidores que Huizinga atribuye al juego: *acción y ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de ser de otro modo que la vida corriente* (16). Definición formal, penetrativa e inteligente, que trae a nuestra consideración elementos importantes del juego, pero que, pese a ello, no agota las cualidades sustantivas propias de la actividad lúdica. Ello, seguramente, porque el juego ofrece perspectivas múltiples, tanto si se tiene en cuenta el sujeto ejecutante de la actividad como si se reflexiona sobre las distintas modalidades del juego; no es extraño que el propio Huizinga desborde su de-

(12) ALTON PATRIDGE: *La recreación infantil*, Paidós, Buenos Aires, 1965.

(13) GUY JACQUIN: *La educación por el juego*, cap. I, S. E. Atenas, S. A., 1958.

(14) GUY JACQUIN: *Ibidem*.

(15) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, pp. 14 y 15, Kapelusz. Buenos Aires, 1965.

(16) HUIZINGA, J.: *Homo ludens*, Buenos Aires, 1957.

finición al tratar exhaustivamente el tema del juego a lo largo del libro de referencia, excelente y profundo ensayo, donde quedan marginados rígidos dogmatismos.

Si queremos adaptar esta definición de Huizinga a los años preescolares, seguirán siendo valiosos bastantes conceptos de la misma:

a) *El juego es una actividad libre*; lo contrario sería un contrasentido. Podrá ser sugerido al niño, prevista y calculada su finalidad por el adulto, pero nunca impuesto. El juego es «intermezzo». De ahí que dé satisfacción a los intereses del niño y a los ideales del adulto (el juego como arte).

b) *Acción que tiene su finalidad en sí misma*, lo que ha de darse, asimismo, en el juego realizado por el niño; si bien, como cualquier otra actividad exigida por la naturaleza, trate de cumplir necesidades presentes y prevea utilidades futuras. Concretamente complace al niño dando satisfacción a sus más hondos deseos; ejercita sus poderes intelectuales y físicos presentes, su sentido creador, pone en marcha todo tipo de habilidades y, al mismo tiempo, lo prepara para ocupaciones futuras, cuando el juego vaya cediendo en el tiempo y en el espacio y la vida se configure, primordialmente, por el trabajo. Esta dualidad no rompe el encanto y el valor del juego, puesto que cuanto con mayor intensidad viva el niño la actividad lúdica como tal, mejor se cumplirán ulteriores finalidades en las que no puede ni necesita, por el momento, reparar. De ahí que los padres o maestros no deban nunca, en estas primeras edades, violentar las exigencias del juego si no quieren perturbar el hacer más positivo del niño y dificultar el aprendizaje consiguiente. Por eso, el envaramiento, la rigidez, las fórmulas impuestas y no sentidas por el pequeño, no tienen cabida en la escuela de párvulos.

c) *La conciencia de ser de otro modo que la vida real*. Creemos que esta distinción ya se da en el jardín de infancia y que sólo en casos pasajeros, ya aludidos, se borra la dualidad de una ilusión total. Sin embargo, esta dualidad no se contrapone a la seriedad tan frecuente en el juego de los niños. El juego, algo distinto a la vida corriente, puede entrañar una gran seriedad; valga la frase de Jean Paul: «Los juegos habituales de los niños, sin comparación con los del adulto, no son más que manifestación de una actividad seria en los años de la infancia.»

Asimismo, Huizinga sitúa el juego *dentro de unos límites temporales y espaciales*, que para el niño pequeño creemos son convencionales. Ello porque el grado de su propia maduración no le permite encuadrar ninguna actividad y menos la lúdica, en rígidos moldes de espacio y tiempo. Y, por ello, el lugar más insospechado sirve de escenario de sus juegos y su tiempo, no tiene otros hitos que la demanda de sus propios intereses. Las reglas a que somete Huizinga la actividad lúdica caracterizan y diversifican, generalmente, los juegos de adultos; en el nivel preescolar la actividad lúdica margina, casi siempre, la regla exterior propia de los juegos de edades ulteriores. Sin embargo, conviene aludir a la regla arbitraria, que el niño establece y a la que se somete de buen grado, que enriquece la propia actividad con un sentido de orden, dominio y afirmación personal. Los juegos configurativos, dramáticos e imitativos, no se someten a normas fijas; ni siquiera la imitación es de hecho simple copia; el registro de la actividad del adulto está realizado al nivel subjetivo y egocéntrico del niño, por lo que el patrón no podrá ser una rígida exigencia.

Para entender mejor el juego, nos convendría pasar a la acción de jugar, punto de arranque en cualquier conceptualización; el juego es el resultado de la actividad lúdica y de la disposición, en suma, que tome el jugador. Así, llegamos a la dimensión subjetiva del juego, al agente que, en definitiva, ejecuta la acción dándole o no carácter lúdico. La teoría psicoanalítica tiene una gran carga subjetiva y arrastra a la consideración de que nada es juego. El juego en Freud no es una actividad gratuita: obedece a unas leyes, y se dirige a un fin. Sólo es juego para el que juega—ya es bastante—y, bajo un aspecto fútil, tiene una motivación profunda. Y, a partir del juego, surge la ludoterapia, que consigue carta de naturaleza con Melanie Klein, aplicada a adultos regresivos y a niños; se considera el juego como una conducta, mediante la cual se tiende a realizar un cierto equilibrio entre mundo interior y mundo exterior; la mayor dificultad radica en interpretar el valor simbólico que entraña y en aceptar como inequívoco el mismo simbolismo.

El todo es juego de Huizinga y Sartre están más próximos de lo que a primera vista pudiera parecer al nada es juego del psicoanálisis; se encuentra en lo que tienen de excluyentes sus conceptualizaciones.

Huizinga ahonda en la estructura, el psicoanálisis en el sentido del juego como manifestación del mundo interior del jugador. El juego tiene un valor simbólico y cada juego será distinto en cada jugador; prevalece el valor subjetivo sobre el objetivo.

Al analizar la realidad del juego, nos encontramos, por una parte, con las «cosas que se ha acordado en llamar juegos» y, por otra, con «el jugar». Entre los juegos heterogéneos o lo heterogéneo de los juegos ha de haber un reducto común; es decir, en todos los juegos tiene que haber «juego».

Destacamos una vez más como esencial la actividad del jugador; hasta el punto de que un mismo hecho, según la actitud tomada por el agente, será o no será juego (valga de ejemplo un pasatiempo de observación, de atención o un simple crucigrama que realizado sin más no pasa de ser mero juego, pero, si forma parte de una prueba con todas las circunstancias aleatorias, se convierte en trabajo). Esta situación en que se coloca al sujeto, al niño en su caso, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, es aprovechada en la consecución de hábitos y conocimientos en la edad preescolar, sin que pierda la finalidad en sí mismo «como fenómeno con plenitud propia, esencial y necesaria».

A lo largo de lo expuesto queda suficientemente clara la falta de acuerdo entre los autores al caracterizar el juego. Huizinga se fijará en lo «agonal», punto de coincidencia entre la cultura y el juego. Otros autores reconocen el juego en la manifestación de alegría, risa o sonrisa del niño. Pero hay juegos que no exigen tensión agonal y juegos que reproducen escenas de sufrimiento, siendo que, por otra parte, la alegría no es privativa del juego.

La visión del juego en Huizinga tiene escasa proyección psicológica y existencial. Es horizontal—como dice Henriot—, y de ahí su caracterización como fenómeno cultural. Sartre se colocará en la vertiente existencial, ahondamiento en el hombre. Proyecto que el hombre ha de realizar para ser. Y esa situación ficticia—«mala fe»—en que se sitúa es en lo que consiste el juego existencial. ¿No ocurrirá, sin embargo, que en el devaneo del juego existencial surja la cultura? Los planteamientos son distintos, pero las realidades Juego-Cultura-Vida están y siguen desafiantes, sin someterse nunca a la presión de las palabras.

Chateau significa en el juego del niño el sentido de proyecto, «prepara para la vida seria, como lo ha visto Groos» (17), pero destaca al tiempo el valor creativo que comporta el juego: «El aspecto principal es un aspecto creador» (18). Ambas ideas son esenciales en la concepción del juego infantil y perfectamente complementarias, ya que, sin la investigación-creación que tiene lugar en los juegos del niño, su preparación—a la que ya antes aludimos—se vería enormemente mermada. Si el niño consigue investigar y crear a su nivel de edad y maduración, podrá hacerlo más tarde en su vida de adulto.

El tema del juego es inagotable y objeto formal de muy distintos puntos de vista y, desde luego, no lo bastante estudiado para llegar a un pronunciamiento radical. Además, habrá que establecer siempre la distinción entre el juego del adulto y el juego del niño, y con mayor abundancia de motivos, el juego del preescolar. Creemos que, si hubiera que establecer una distinción fundamental y única entre el juego del niño y el juego del adulto, diríamos que el juego adulto es primordialmente evasión de su mundo habitual (dejando la excepción del artista en que la libertad, la creación y la fantasía aproximan al límite trabajo y juego, siendo más próxima su actividad al mundo lúdico cuando la exigencia interior domine en mayor grado a la exterior). El juego del niño es, sobre todo, un preejercicio, en el más amplio sentido de la palabra—mientras que en el adulto es concluyente—y, al mismo tiempo, un sucedáneo, de pleno valor y sentido en la infancia, de la actividad adulta. Allí donde no puede llegar con la realidad, llega con la fantasía y obtiene, en consecuencia, una satisfacción.

CAUSAS DEL JUEGO

Centrándonos en la actividad lúdica del niño, nos preguntaremos: ¿Por qué juega? ¿Cuál es la causa de esta actividad esencial, definidora de la infancia?

Varias teorías (19) intentan, desde ángulos distintos, dar respuesta a los anteriores interrogantes:

- Teoría del atavismo, conforme a la ley biogenética de Haeckel: «El desarrollo del niño es una breve recapitulación de la evolución de la raza.» Teoría propuesta por Stanley Hall, que consideró primero que el juego era un instrumento eliminativo que facilitaba la desaparición de funciones rudimentarias inútiles. Y modificó después, en el sentido de que esa eliminación facilitaba el desarrollo de otras funciones necesarias; instrumento no sólo eliminativo, sino también conformador de otras funciones.
- Teoría del ejercicio preparatorio, formulada por Karl Groos en 1896. Admite el enfoque biológico, tan olvidado por tantos psicólogos. Por ello es aplicable tanto al juego de los animales como al juego del hombre, como valor de preejercicio, preparación para la vida adulta; ejercicio preparatorio de los instintos.
- Teoría del juego como estimulante del crecimiento; teniendo en cuenta que en el nacimiento los centros nerviosos no están aún estructurados

(17) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(18) CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*, p. 16, Kapelusz, Buenos Aires, 1958.

(19) Pueden consultarse en Claparède: *Psicología del niño*, F. Beltrán, 1927.

definitivamente, el juego ayuda a la estimulación de las fibras nerviosas, siendo un importante agente en la evolución y desarrollo del sistema nervioso. Carr suscribe esta teoría, próxima o completativa de la de Groos. Y advierte una nueva utilidad al juego como conservador de los hábitos de nueva adquisición. Sería un posejercicio lo que en Groos es un preejercicio.

- Teoría catártica, la más representativa de Carr. El juego purga de tendencias antisociales. No suprime, como en la explicación de Stanley Hall, lo nocivo o lo inútil, sino que lo canaliza.
- Teoría del juego como fenómeno de derivación por ficción. El juego es sustitutivo o sucedáneo de la actividad seria en dos situaciones:
 1. Cuando no se es todavía capaz de actividad seria, caso típico del niño.
 2. Cuando las circunstancias no permiten realizar una actividad que satisfaga sus necesidades.
- Teoría de la energía superflua; en el niño pletórico de energía, al no poder encontrar salida en otras ocupaciones, ésta se acumula e irá cediéndose lo sobrante por los canales que el hábito ha creado en los centros nerviosos; estos movimientos sin utilidad inmediata explican el juego.
- Teoría del entretenimiento; explica el juego como recreo para reposar física o espiritualmente de la fatiga.

Marginando estas dos últimas teorías, ya que es evidente que no sólo juegan los niños sanos y rebosantes de energía, sino todos, y que el juego no puede explicarse tampoco como reposo, ya que el niño, y más el preescolar, no realiza ninguna suerte de trabajo del que necesite descanso y, sin embargo, su vida es, sobre todo, juego. Todas las demás teorías son completativas, puesto que toman aspectos distintos del juego de los que resultaría imposible prescindir.

El juego realiza en el niño —sin obstaculizar las satisfacciones presentes— un pre-ejercicio físico y espiritual para su vida de adulto enormemente positivo. El juego estimula el crecimiento y el sentido creador. Crea y refresca hábitos porque la repetición de los mismos nunca es literal y automática, ya que lleva —casi siempre— elementos creativos nuevos. No se puede hablar del sentido catártico del juego al modo del adolescente y del adulto, pero sí puede descargar de situaciones punibles infantiles con el consiguiente alivio en su desarrollo. Es el juego un fenómeno de derivación por ficción, porque el niño puede ser rey, soldado, mamá o tendero sin esfuerzo alguno con sólo aceptar su papel. Y, ¿cuál es su postura en este mundo de ficciones? A lo largo de este trabajo hemos hecho repetida referencia a este propósito, ¿el ser que juega se da cuenta de su ficción o es juguete de ella? Ni una cosa ni otra. Tiene conciencia de la ilusión que le rodea, pero se abandona a ella de buen grado. «Lange ha denominado, muy justamente, autoilusión consciente o autoengaño a este estado psicológico sui generis, especie de desdoblamiento de la conciencia, gracias al cual el "yo" toma cariño a la comedia que desempeña para sí mismo» (20).

(20) CLAPAREDE, E.: *Psicología del niño*. Francisco Beltrán, p. 436, Madrid, 1927.

Todas estas teorías son válidas, mejor imprescindibles, al momento de *conceptuar el juego*. Es así como volvemos al punto de partida: *el hecho mismo*, que no podría interpretarse sin *buscar sus causas*.

Actividad lúdica en el preescolar y simbolismo

En consecuencia, la actividad lúdica en el preescolar supone un proceso educativo: sustantivo, eficaz y completo. «Urdimbre afectiva» (21) y «juego» van a determinar, sin duda alguna, capacidades y modos de conducta estimables no sólo en las variaciones del C. I. y en el aprendizaje, sino también en formas de confianza básica—en relación consigo mismo y con los demás—, autocontrol, capacidad de observación, sentido crítico y selectivo, fuerza imaginativa, ímpetu creador, hábitos de orden, perseverancia, atención, etc.

La actividad lúdica en general se ha estructurado, para una ordenación que facilite su comprensión y estudio, en distintos tipos de juegos; no sería posible, ni conveniente, establecer divisiones radicales ni expresarlas en términos estrictos en relación con la edad o tipo psicológico, ya que es comprometido, y en ocasiones desafortunado, establecer patrones de conducta en la vida del niño y mucho más en una actividad tan liberal, amplia y generalizada como el juego. Sin embargo, sí conviene destacar como actividad lúdica más preponderante y de radical interés en la edad preescolar—de tres a siete años preferentemente— la correspondiente al juego simbólico, ya que por irradiar de su capacidad para el simbolismo—de enorme valor y excepcional alcance—confiere un nuevo sesgo a toda la actividad del niño. Tendríamos que partir de las *Cartas Estéticas*, de Schiller, para comprender mejor y dar el necesario enfoque al juego simbólico. Fröebel desarrollará en la práctica la idea de Schiller; Groos, sin perder los esquemas sensomotores, hace una referencia de comprensión al aludido autor al situar el juego entre la actitud práctica y la estética; Buytendijk, al señalar la preferencia respecto al objeto lúdico en orden a su capacidad de excitar y conmover—su «cómo», no su «porqué»—a su figurabilidad, integra ya el planteamiento de Schiller.

La solución establecida por Schiller entre lo sensible y lo racional, abre un horizonte ilimitado desde la vía de la actividad lúdica; equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo. Las cosas no se toman por lo que son «en sí», sino como «símbolos». Por el juego, es posible pasar de la sensación al pensamiento por un estado intermedio en que sensibilidad y razón actúan juntas: forma viviente. Esta victoria del gesto sobre la cosa está presente en los más profundos estudios del juego. Lo esencial para Chateau está en el «fair semblant», el gesto gratuito; paso de la animalidad a la racionalidad; del pensamiento concreto al abstracto; del instinto a la moralidad. Buytendijk verá en el juego el camino del pensar, pero en un sentido prelógico como pensamiento-acción sobre los pies y las manos, muy rico de recursos para el pequeño.

La función simbólica—Piaget utiliza el vocablo «semiótica»—que permite al niño representar algo por su «significante», le dará autonomía, riqueza y versatilidad en el uso de los objetos, con una efectividad lúdica que resultaría insospechada en otras edades. De ahí que los juguetes que copian la complejidad de los objetos del adulto, o son demasiado rígidos en su posibilidad de

(21) Término acuñado por ROF CARBALLO como intercambio mutuo y consciente en la relación madre-niño, fundamental para el desarrollo de su personalidad.

manejo y uso, o extremadamente realistas en sus criterios de confección, reducen, entorpecen o deterioran las posibilidades de los niños en esa versatilidad sin límites de la fantasía y el simbolismo del preescolar. El horizonte de figurabilidad que pueda ofrecer debería ser el índice de estimación del objeto lúdico para que el juego, en sus estructuras simbólicas, pueda marcar el paso, con la necesaria fuerza y autenticidad, del pensamiento animal a la representación ideal en un caminar ininterrumpido en la conquista de la inteligencia y la cultura.

NUEVAS ORIENTACIONES EN PRELECTURA Y PREESCRITURA *

Adolfo MAILLO

I. PUNTO DE PARTIDA

Aficionados, de antiguo, al estudio de los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua nacional, en sus diversas modalidades didácticas, nuestra aproximación al tema que nos ocupa surgió a consecuencia de las disparidades de enfoque que se dan a dos cuestiones de la mayor importancia práctica:

- la edad en que los niños deben aprender a leer y escribir;
- las técnicas aconsejables para el entrenamiento previo al aprendizaje propiamente dicho de la lectura y la escritura.

Edad de aprendizaje de la lectura y la escritura

La mayor parte de los autores que, en países pertenecientes a nuestro círculo cultural, se han ocupado de este problema, se pronuncian a favor de los seis años y medio de edad mental, lo que equivale, en no pocos casos, a esperar un momento posterior a aquel en el que el pequeño puede iniciarse perfectamente en el reconocimiento y reproducción de los signos alfabéticos.

Contra esta generalizada opinión se ha alzado recientemente Gleen J. Doman, neurocirujano de Filadelfia, con estas palabras: «Es verdaderamente sorprendente que hayamos tardado tantos años en darnos cuenta de que, cuanto más pequeño es un niño cuando aprende a leer, más fácil le resultará leer y mejor leerá. Los niños pueden leer palabras cuando tienen un año, frases cuando tienen dos, y libros enteros cuando tienen tres años.»

Sus argumentos son principalmente empíricos, y pueden sintetizarse en el razonamiento siguiente: «El niño pequeño (de dos a cuatro años) quiere aprender a leer; el niño pequeño puede aprender a leer, luego el niño pequeño debe aprender a leer.» Esta hipótesis ha sido comprobada por él en muchos casos, lo que parece otorgarle un elevado índice de fiabilidad (1).

La inmensa mayoría de los maestros curtidos en la enseñanza suelen aducir, contra las afirmaciones de Doman, la inestabilidad de la atención del niño antes de los seis años, así como la imposibilidad de que practique una lectura comprensiva, a menos de emplear textos muy elementales. Esa era también nuestra opinión, antes de que las circunstancias nos obligasen a enseñar a leer y escribir a un niño de cinco años y medio en un tiempo «record» (cua-

* Texto de la comunicación presentada al I Congreso Nacional de Educación Preescolar, celebrado en Valencia del 13 al 15 de diciembre de 1973.

(1) Convendría, para entendernos, distinguir entre la lectura como reconocimiento de los signos gráficos y reproducción de los fonemas que les corresponden, y la lectura en cuanto comprensión del significado de los textos.

Es probable que niños muy pequeños sean capaces de realizar las dos tareas indicadas en primer lugar; no que niños de tres años, por ejemplo, puedan «interpretar» textos, por sencillos que sean. A nuestro juicio, es absolutamente improbable que niños de dos años lleguen ni siquiera a reconocer, descifrar y otorgar a las letras los fonemas que representan.

renta días). El hecho de que pudiera practicar, al final de ese período de tiempo, una lectura vacilante, nos movió a revisar nuestra posición sobre la edad y la madurez mental necesaria para dichos aprendizajes. Ello nos condujo a plantearnos los problemas de la prelectura y la preescritura.

Técnicas de prelectura y preescritura

El estudio de los procedimientos usuales a tal fin nos convenció de su limitación e insuficiencia. Mientras la prelectura carece prácticamente de ejercitaciones que merezcan tal nombre, los ejercicios de preescritura suelen consistir en prácticas de trazado de líneas, en distintas posiciones, para facilitar la escritura de las letras.

Pensamos entonces que, tomando las cosas desde sus raíces psicológicas, podríamos disponer un sistema coherente de ejercicios preparatorios, capaces de robustecer y acelerar los procesos que están en la base de las técnicas instrumentales de la cultura.

Nos parecía, y esto en virtud de antiguas reflexiones, que una cosa es determinar niveles cronológicos de maduración psíquica espontánea, y otra utilizar procedimientos que espoleasen los dinamismos psíquicos para conseguir maduraciones anticipadas, sin violentar el «desarrollo equilibrado» de las capacidades intelectuales del niño, temor tantas veces experimentado por los partidarios de un respeto a la «naturaleza», puesto en entredicho modernamente por los desarrollos conjugados de la Biología y la Psicología (2).

II. PRESUPUESTOS PSICOMOTRICES

Modernamente se han sucedido los estudios encaminados a poner de relieve la trascendencia ulterior de las conexiones neuromotrices, de cuyo ejercicio tantos beneficios se pueden derivar, no sólo para la realización por el niño de toda clase de movimientos, sino también para el perfeccionamiento de sus capacidades de expresión.

De siempre se había creído en las ventajas de la gimnasia para conseguir, no solamente salud y vigor físicos, sino también gracia y armonía en el despliegue de los movimientos del cuerpo. Neurólogos y psicólogos no tardaron en aducir pruebas en favor de la importancia del funcionamiento equilibrado de los hemisferios cerebrales para la posesión de una lateralidad correcta, sin la cual son deficientes la orientación en el espacio y, de consiguiente, la lectura y la escritura (3).

Un paso más lo dieron con los conceptos de *espacio postural* y organización del *esquema corporal*. El espacio postural es el que abarca el conjunto de nues-

(2) Esta observación va más lejos de lo que podría suponer una simple aplicación al caso presente. Se extiende a los problemas que suscitan las diferencias entre Psicología y Pedagogía; es decir, entre constatar poderes o niveles de desarrollo psíquico y estimularlos para que alcancen su plenitud. La creciente psicologización de los estudios pedagógicos suele adolecer de una deformación consistente en la creencia de que el educador ha de limitarse a «constatar estados», situaciones o niveles», menester propio del psicólogo, en tanto a él le corresponde espolearlos para que lleguen a su posible culminación.

(3) En cuanto a la lateralidad, cuya importancia ya nadie discute, el papel de padres y maestros consiste en reforzar la que el niño tenga, en vez de contrariarla. Así, a un niño zurdo, en vez de combatírsele la zurdera, se le protegerá, evitando la ambivalencia del predominio de ambos hemisferios cerebrales, lo que perturba no sólo su sentido de la orientación, sino también la normalidad de su situarse en el espacio, de su «estar en el mundo».

tros gestos, ademanes y movimientos. El esquema corporal es la relación existente entre el espacio postural y el espacio circundante.

Los ademanes, gestos y movimientos contribuyen a la organización del esquema corporal en la medida en que las órdenes de ejecución de los mismos, dictadas por la voluntad, en obediencia a propósitos plenamente conscientes, son puestas en acción puntual y exactamente por las conexiones psico-neuromotoras. La conciencia de ejecutar correctamente gestos, ademanes y movimientos de diversa índole y alcance, también de varia significación y complicación, proporciona al niño una *seguridad* en el dominio de sus *situaciones en el espacio*, una *orientación* correcta dentro del mismo para dirigirse adonde quiera y, finalmente, una especie de *lenguaje interior*, mudo, pero elocuente y, sobre todo, euforizante y corroborador, que le sirve de fuente y manantial para expresiones corporales, primero, y verbales, después, cuando su autodomínio inhibe obstáculos parasitarios y sus percepciones, pensamientos y sentimientos alcanzan los niveles de la conceptuación, la categorización y la verbalización. Con ello entramos de lleno en el plano de la comunicación.

Niveles de psicomotricidad

Apoyándonos en las investigaciones de Wallon y su colaboradora Liliane Lurçat, desdoblaremos este proceso en cuatro niveles:

Primer nivel.—Es el de los gestos y movimientos orientados por los *instintos*, los *hábitos* y los *automatismos* (comer, toser, andar, etc.). Se trata de movimientos autónomos, ligados a la supervivencia, en los que aparece ya, auroralmente, la toma de conciencia de su adaptación a las direcciones del espacio. No es lenguaje, ni siquiera indiciariamente, aunque la observación de esos movimientos por otro permita establecer ciertas deducciones de índole práctica y preverbal.

Segundo nivel.—Aquí no intervienen, al menos primordialmente, los instintos ni los automatismos, sino las *acciones de finalidad adaptativa y práctica* (abrir o cerrar puertas, entrar o salir, echarse o levantarse, etc.). Tampoco aquí se da un lenguaje porque se trata de actos cuya finalidad no es la comunicación, sino la adaptación vital.

Tercer nivel.—La adaptación cede ahora a un propósito imaginario. Es el nivel del *simulacro*, de la *acción ficticia*, que tiene lugar en el juego cuando se fingen movimientos o actos (la princesa duerme, el ogro ronda, etc.).

Los gestos ficticios suponen una inhibición de los movimientos espontáneos para alcanzar modalidades de acción determinadas, que el deseo y la imaginación constituyen. Ello implica un gran progreso sobre el nivel anterior porque supone una intelectualización de los procesos expresivos, ya que es necesario inhibir los gestos y movimientos de prehensión y manipulación disparados por la presencia de un objeto.

Cuarto nivel.—Corresponde al *lenguaje oral*. En él han de inhibirse no sólo los gestos de prehensión y manipulación, así como los impulsos de apropiación, sino también los gestos demostrativos y los movimientos innecesarios, para reducir el mensaje a una fórmula verbal que establece una distancia respecto de la realidad, al conceptualizar y categorizar las percepciones, construyendo un «universo» de ideas, relaciones, conexiones y significaciones.

III. PRESUPUESTOS PSICOLOGICOS, SEMIOLOGICOS Y LINGÜISTICOS

De lo expuesto se deduce que el lenguaje de palabras ha surgido, tanto ontogenética como filogenéticamente, de una expresividad primitiva, cuyos medios fundamentales de manifestación eran la acción, el movimiento, el gesto y el ademán. Marcel Cohen considera absurda esta opinión, atribuyéndola a lingüistas aventureros y mal inspirados. Es innegable que la palabra posee características de objetivación del pensamiento que la acción no tiene; y no es menos cierto que la mímica, en sus diversas modalidades, es tanto más profusa cuanto más descendemos en la escala cultural de los pueblos.

No ha de pensarse, por ello, que los estadios o niveles antes mencionados deban entenderse como compartimentos estancos, cada uno de los cuales elimina al anterior. Aquí, como en todas las manifestaciones del desarrollo, cada período sucede al anterior; pero no lo suprime; lo acompaña, aunque lo eclipsa.

Esto nos pone en camino para distinguir de entre los medios de comunicación los que consisten en gestos, ademanes o movimientos y los que son exteriores al sujeto e independientes de él.

Nos referimos a los medios materiales que facilitan el entendimiento de la realidad, la mayor parte de los cuales son «medios de comunicación». Con ello entramos en un dominio, que, hasta el momento, apenas ha sido explotado pedagógicamente, pero que, en nuestra opinión, ofrece un rico material en orden a los problemas que nos ocupan.

Del índice al signo

La Semiología, ciencia que estudia los signos, clasifica los recursos de que podemos valernos para comunicar algo a los demás en cinco categorías: índices, señales, iconos, símbolos y signos. Hasta cierto punto, se da en esta escala cierto paralelismo con los niveles psico-neuro-motrices antes mencionados.

1) El *índice* es una cosa que tiene relación con otra, que es su causa, una relación forzosa, real o imaginaria. El humo es índice del fuego, a condición de que se trate de un fuego exento de intención comunicativa, pues esta falta de propósito de comunicación es carácter distintivo del índice. Por eso, cuando el fuego se enciende para comunicar algo a alguien (un viajero que llega a un punto, convenido de antemano, en su excursión) ya no es índice, sino señal. Los índices son de varia condición. Así, por ejemplo, son índices las *huellas* (pisadas del hombre o de los animales en la nieve, el limo, etc.); los *vestigios* o restos (de cerámica, armas, utensilios, etc.) y los *síntomas* (la fiebre, la tos, el dolor, etc.). Menos claros son los *presagios*, o augurios de acontecimientos, como, por ejemplo, las nubes rojas a la puesta del sol, etc.

2) Las *señales* se diferencian de los índices en que se disponen con intención de comunicar. Las marcas de fábrica, los hierros de las ganaderías, los «ex libris», son, entre otros muchos, tipos distintos de señales. Los ejemplos pueden multiplicarse.

3) Generalmente se denominan *iconos* las imágenes religiosas de los cristianos ortodoxos. Pero en la acepción general que nos ocupa, la palabra significa «trasunto» o «reproducción» de un objeto mediante otro objeto ar-

tificial, tan semejante al primero como sea posible. Por tanto, icono vale tanto como «imagen», dando a esta palabra no el sentido restringido de escultura, grabado o dibujo, sino el más general de «representación».

Son ejemplos de iconos:

- a) Los juguetes, que reproducen objetos de mayor tamaño, tales como automóviles, muñecas, soldados de plomo, etc.
- b) Las maquetas (tan poco usadas en didáctica y tan útiles).
- c) Las fotografías, dibujos y grabados (4).
- d) Los planos o croquis a escala.
- e) Los diagramas, esquemas, grafos, etc.

4) El *símbolo* es un objeto concreto, perceptible, por el cual se representa generalmente una realidad del mundo moral (como el miedo, la alegría, la guerra, la justicia, la democracia, la fidelidad, una asociación deportiva, un movimiento político).

Son tipos de símbolos:

- a) Los *emblemas*, que son «figuras simbólicas» (la paloma, la inocencia; la tortuga, la lentitud; el buey, la fuerza; el gallo, la vigilancia).
- b) Los *atributos*, que permiten reconocer a un personaje (el rayo, a Júpiter; la hoz, a Ceres; el tridente, a Neptuno, etc.).

«En el símbolo —dice Saussure— hay un rudimento de lazo natural entre el significante y el significado. El símbolo de la justicia, la balanza, no podría sustituirse por cualquiera otra cosa: un carro, por ejemplo.»

Mientras en nuestra época el predominio del pensamiento causal y del esquematismo abstracto recusa la utilización de los símbolos, el mundo antiguo y medieval los empleaba con profusión. En efecto, la mitología clásica es un bosque de simbolismos y en la Edad Media, como ha dicho Guardini, «todo aparecía como una imbricación de símbolos que tenían una significación eterna». Sospechamos que el placer que los niños pequeños experimentan empleando señales y símbolos, acaso por la estrecha relación que existe entre ellos y el «pensamiento mágico» de los pueblos primitivos, parece indicarnos que estos medios de expresión y comunicación deben considerarse como etapas anteriores al entendimiento y manejo de los signos, correspondientes ya a un estadio de superior abstracción e intelectualización (5).

(4) Apenas ha sido estudiada la influencia que tiene, en su reconocimiento por los niños, el respeto o la modificación en la forma de las imágenes, en relación con el original, ya se verifique la modificación por motivos estilísticos o por inclinaciones caricaturales. Otro tanto podemos decir del tamaño y la proporcionalidad de los iconos, y sería interesante determinar la medida en que una reducción o ampliación excesivas, traspasa el techo o no alcanza el umbral de su inteligibilidad por los niños pequeños.

(5) La «simbolización» es un procedimiento «natural» de representación de la realidad y de «entendimiento» del mundo invisible de las significaciones, los «sentidos» y los valores. Pensamos, además, que la «función simbólica» afecta no sólo a la esfera de las representaciones figurativas, sino también a la formación de evidencias y creencias respecto de lo no directamente percibido, por lo que tiene una importancia capital para la forja de la «concepción del mundo».

Esta verdad la ha puesto de manifiesto Cassirer en lo que se refiere al campo del mito (tan emparentado con el orbe de los deseos, según Ortega y Gasset), y Humboldt y Weisgerber en lo que afecta al poder «creador» del lenguaje, del que un norteamericano, lingüista y etnólogo, Sapir, ha dicho que «es una organización simbólica independiente y creadora».

Todo ello es consecuencia del carácter «original» del pensamiento por analogía, anterior al pensar perceptivo y a la conceptualización o categorización intelectual.

Las conexiones de la «función simbólica» con la etapa del simulacro, de la «acción ficticia», de Wallon, con la del «realismo mágico», de Piaget y Carlota Bühler, y la del juego, «paraíso del como si», al decir de Claparède, plantean problemas didácticos y educativos del más alto interés, sobre todo en educación preescolar.

5) El *signo* carece de toda relación con la cosa significada. Es, por consiguiente, convencional, artificial. El signo lingüístico consta, según Saussure, de un significante (la palabra, oral o escrita) y un significado (la realidad mental o material significada).

Martinet, el gran lingüista francés, ha caracterizado los signos lingüísticos por la doble articulación: la primera, afecta a las unidades significativas de la lengua (los *monemas*, en su terminología), mientras la segunda hace relación a los *fonemas*, sonidos carentes de significación por sí mismos.

IV. CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS Y DIDACTICAS

Contra el método tradicional

Cuando pensamos en las decenas de siglos que la Humanidad tardó en descubrir los signos alfabéticos, así como en las escrituras anteriores, a base de símbolos e ideogramas, nos damos cuenta del error y acaso la crueldad que supone obligar a los niños, de buenas a primeras, a reconocer y descifrar signos que costaron tantos esfuerzos a los adultos, y ello sin entrenamiento previo, sin hacerlos pasar por los estadios que utilizaron los pueblos antiguos como precedentes históricos del alfabeto.

No debe pensarse que los tipos de recursos externos o artificiales de comunicación, antes citados, los consideramos como etapas sucesivas de un progreso lineal hacia la escritura alfabética. La ley biogenética de Haeckel aplicada a la educación sólo a grandes rasgos nos proporciona indicaciones útiles. Pero este principio nos orientará lo mismo en materia de gestos que en relación con los simbolismos para diseñar los rasgos fundamentales de una didáctica preparatoria de la lectura y la escritura. Nuestro propósito no se dirige tanto a resolver los problemas que plantea el aprendizaje de tales técnicas, como a facilitar y dinamizar los procesos psicomotrices y familiarizar al niño con sistemas elementales de comunicación, enraizados en la acción ficticia, el movimiento lúdico y el juego simbólico, todo ello con sujeción a un sistema sin el cual los más geniales atisbos metodológicos se estancan en la rutina o se pierden en el vacío de una improvisación sin mañana.

Postulados metodológicos

Sin caer, por tanto, en un paralelismo ontofilogenético estricto, es evidente que los presupuestos antes mencionados nos aportan preciosas ayudas al propósito de acelerar la maduración de las potencialidades lingüísticas de los niños en edad preescolar y contribuir eficazmente a introducirlos en el mundo de los signos alfabéticos. He aquí los hitos que estimamos necesarios para construir una metodología acertada de la maduración psicomotriz y de la preparación al aprendizaje de la lectura y la escritura.

Educación del movimiento y organización del esquema corporal

1) Para la toma progresiva de conciencia de los movimientos, gestos y ademanes, los niños practicarán, desde los tres años, ejercicios sistematizados de orientación de su cuerpo, sus miembros y sus movimientos en el es-

pacio, según direcciones concretas (puertas, ventanas, otros niños, etc.), procurando siempre la flexibilidad, la armonía y la gracia de los movimientos, además de su correcta orientación. Importa aclarar que se trata de ejercitaciones distintas de las que exige la gimnasia, aunque ésta será un poderoso auxiliar a nuestro propósito.

2) Paralelamente a los movimientos de propósito orientador y direccional, se realizarán ejercicios sistemáticos de «lenguaje corporal», tales como:

- Saludarse estrechándose la mano.
- Abrazarse.
- Practicar reverencias o inclinaciones rituales:
 - sociales;
 - religiosas;

así como la adopción de posturas o actitudes corporales:

- arrogantes;
- sumisas;
- naturales, etc.

3) Los ejercicios a que nos venimos refiriendo abarcan objetivos y modalidades muy amplios, y pueden tener por objeto, además de los ya mencionados:

- Las posiciones en el espacio con relación a un punto dado:
 - de las cosas;
 - de los otros;
 - del mismo niño.
- El cálculo de distancias «a ojo».
- La apreciación de situaciones y ubicaciones:
 - de un solo elemento;
 - de varios;
 - de elementos que cambian de posición:
 - en sentido longitudinal;
 - en sentido transversal;
 - en sentido rotatorio, etc.

4) Se procurará, que las secuencias de movimientos, ademanes y gestos se inserten en argumentos de narraciones lúdicas o de cantos ritmados haciéndolas corresponder al estadio del simulacro o la acción ficticia.

5) No se confundirán las ejercitaciones mencionadas con cualquier tipo de manualizaciones, ya que su objetivo es muy diferente, lo que no quiere decir que haya de prescindirse de las mismas, las cuales, bien orientadas, proporcionarán grandes beneficios a los pequeños.

6) Un juego que divierte mucho a los niños y contribuye eficazmente a perfeccionar y aguzar su sentido de la dirección y la orientación es el que consiste en buscar un «tesoro» oculto, utilizando flechas indicativas de la marcha y señales que denotan proximidad o alejamiento del mismo.

7) Hacia los cuatro años y medio se iniciará sistemáticamente la imitación de gestos (mímica), así como los juegos dramáticos, para lo cual prestan gran ayuda las marionetas, que tanto deleitan a los niños.

8) En relación con los movimientos, debe concederse gran importancia a los gestos gráficos (estadio del emborronamiento), acechando el momento en que los niños otorgan significado a sus garabatos para prolongarlos mediante comentarios orales que amplíen y maten su significación.

De las señales a los signos

a) La iniciación remota al mundo de los signos consistirá en marcar los dibujos, libros, etc., de cada niño con una determinada señal, que sirva para identificarlos, primeramente por el propio niño, e inmediatamente después, por los demás compañeros. Esto ocurrirá ya desde los tres años. A los cuatro se habituará al niño a reconocer su nombre escrito (aunque sin intentar «leerlo») pasándose naturalmente de la «señal» primitiva a esta nueva denotación, que es también propiamente una señal, en sus comienzos.

b) La maestra de párvulos creará ocasiones diversas de señalización. Por ejemplo, si hay que atender a algún animal (un pájaro enjaulado, una pecera a la que hay que cambiar el agua, etc.) habrá un niño cada día encargado de hacer estas faenas, «señalando» de algún modo que se han realizado. Lo mismo ocurrirá con la muñeca, que estará en su «rincón» o en su «casita», y reclama determinadas atenciones y cuidados.

c) Derramando harina o polvos de yeso, se hará que los niños observen las huellas de las pisadas y deduzcan si son de compañeros suyos o, por el contrario, de la maestra, de algún animal, su dirección, propósitos, etc.

d) Las señales de los semáforos urbanos serán objeto de entrenamiento y ejercitación diaria a partir de los tres años, acostumbrando a los niños a obedecerlas cuando sean objeto de ensayo en el patio de recreo con medios elementales.

e) A partir de los tres años, y de un modo gradual y progresivo, iremos introduciendo a los niños en el conocimiento del significado de las señales del Código de la Circulación, en sus comienzos dando sólo las más corrientes y sencillas.

f) De análoga manera, se introducirán algunas de las señales más comunes y fáciles del Código marítimo, primero con banderas hechas por la maestra, después con dibujos, y finalmente, con otras realizadas por los mismos niños. No hay inconveniente (al contrario, lo consideramos beneficioso) en que la maestra y los niños prescindan de las señales marítimas propiamente dichas e imaginen, en colaboración, un código convencional de señales para sucesos salientes (naufragio, incendio, etc.).

g) Es de gran provecho estimular a los niños a que realicen relatos o narraciones mediante dibujos. La maestra procurará, pero sin exigencias fuera de lugar, perfeccionar las formas y coloridos, aunque, sobre todo, ayudará a los pequeños a que den coherencia lógica a las secuencias que dibujen, evitando «lagunas» y «saltos». Se permitirá que los niños señalicen a su sabor las figuras representadas, destacando rasgos que importe subrayar.

h) No hay inconveniente en llevar a la escuela de párvulos algún «tebeo» adecuadamente elegido para que los niños se ejerciten en la interpretación

de las historietas dibujadas y procuren imitarlas, bien que sin propósito de perfección formal, ya que lo importante es la lógica del relato.

i) Es un buen ejercicio hacer que los niños representen, mediante escenas dibujadas, a ser posible con colorido, los episodios centrales de un cuento. La labor de la maestra consistirá, esencialmente, en introducir un orden en las escenas, que responda a la cronología y a la lógica de la narración.

j) El paso del dibujo al pictograma es de trascendencia capital en el proceso de aproximación al signo. El pictograma es un dibujo esquemático que representa, mediante pocas líneas de trazado sencillo, a determinados personajes u objetos. Construyendo un código amplio de pictogramas, los párvulos de cinco años pueden, durante el primer semestre del curso, entregarse a la construcción de relatos que les divierten mucho y, de paso, constituyen el paso más eficaz y suave al lenguaje de los signos.

k) El paso siguiente estará constituido por la presentación y, si llega el caso, la invención, de símbolos, alternando los conocidos (la paloma, la balanza, etc.) con otros a base de analogías entre ideas abstractas, irrepresentables, y seres u objetos que tengan con aquéllas alguna relación analógica.

l) El escalón de acceso a la letra estará constituido por la preparación y el manejo de cartulinas en las que hay dibujado un objeto y debajo su nombre en caracteres manuscritos o en tipo *script*. En otra serie, el dibujo estará en una cara, mientras en la otra figura el nombre escrito. Otras series figuran acciones o cualidades con los verbos o adjetivos correspondientes, ya escritos en la misma cara, ya en el reverso, para realizar con ellas provechosos juegos de lenguaje, que son la antesala en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

II) No consideramos necesario, ni acaso conveniente, que se siga para la iniciación a la lectura y la escritura un «método» único, por excelente que lo conceptuemos. Utilizando más de uno, pueden contrapesarse sus inevitables propensiones a la perspectiva unilateral de los procesos implicados en dichos aprendizajes.

m) En todo caso, las imágenes deben ser ampliamente utilizadas, asociando a ellas palabras y frases sencillas, después de haber concedido el tiempo y la atención que merecen a las etapas dinámica, mímica, pictográfica y simbólica, y sin olvidar que la imagen debe ser solamente un trampolín que facilite el «salto mental» del icono al signo, ya que la imagen *muestra*, presenta, pero no *significa*, y la «significación» representa un nivel mental superior a la «mostración».

n) Lo que podemos denominar ejercicios de «pre-escritura inmediata» puede adoptar la forma habitual (trazado de figuras diversas —círculos, segmentos, líneas en distintas direcciones, etc.). A la prelectura sirven bien «alfabetos convencionales de segmentos» orientados en distintas direcciones, con lo que cubriremos un frente generalmente descuidado en la preparación al aprendizaje de las técnicas instrumentales de la cultura.

Tanto las prácticas de preescritura como las de prelectura, que acabamos de mencionar, pueden realizarse utilizando diversas materias (trazados en el encerado, sobre arena, papel, etc., incluyendo los trazados en el aire, con tamaños progresivamente reducidos, en todo caso).

V. CONCLUSIONES

1.^a Para conseguir una maduración neuro-psíquica tan rápida, rica y equilibrada como sea posible, así como para acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura sin perjudicar, antes por el contrario, mejorando el desarrollo espontáneo de las capacidades sensoriales e intelectuales del niño, la educación pre-escolar concederá la mayor atención a la práctica de ejercicios encaminados a perfeccionar la organización del esquema corporal, la educación del movimiento y la lenta, gradual y sistemática introducción al reconocimiento y utilización de los signos alfabéticos mediante el cultivo intenso y previo de los lenguajes de expresión cinética general, de señalización, mímico o gestual, pantomímico, pictográfico y simbólico, en contenidos didácticos de sentido narrativo, rítmico y lúdico.

2.^a Urge la formación de grupos de estudio y experimentación que preparen varios «modelos de programación» de las actividades mencionadas y orienten, controlen y evalúen sus resultados, con vistas a la adopción generalizada de los que se acomoden mejor a las necesidades y las posibilidades de nuestros Centros de Educación Preescolar.

3.^a Las referidas programación y experimentación tendrán por objeto confirmar o anular las siguientes hipótesis de trabajo:

a) Las actividades cuya ordenación y ensayo propugnamos facilitan, flexibilizan y enriquecen la expresión dinámica y lingüística, así como las interacciones sociales de los niños en edad preescolar y contribuyen, por ello, eficazmente, a su maduración psíquica.

b) Párvulos normales, incluso los procedentes de familias que padezcan subdesarrollo económico, social y cultural, que hayan frecuentado, por un tiempo mínimo de dos cursos, Centros de Educación Preescolar cuyas actividades se ajusten a los postulados antes esbozados, estarán en condiciones de practicar un tipo de lectura vacilante-corriente, y una escritura con escasas faltas de ortografía natural en el primer semestre del sexto año.

BIBLIOGRAFIA SELECTIVA

1. ABECASSIS, JANINE: «A propos de la communication non-verbale chez l'enfant d'âge préscolaire. Etude des certains aspects de la communication gestuelle», en *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXVI, 1972-1973, 5-9, pp. 506-512.
2. BANDET, J.: «Vers l'apprentissage de l'écriture», *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Collection Bourrelir, Librairie Armand Colin, París, 1970.
3. CASSIRER, ERNST: *Filosofía de las formas simbólicas*. Tomos I y II. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
4. COHEN, MARCEL: *Pour une sociologie de la langue*, Albin Michel, París, 1956.
5. COURTNEY, CAZDEN B.; BARATZ, JOAN C.; LABOV, WILLIAM, y PALMER, FRANCIS H.: «Language development in Day Care Programs», en JOSE L. FROST: *Revisiting Early Childhood Education*, Holt, Rinehart and Wiston, Inc. New Yor, 1973, páginas 377-396.
6. GONZALEZ AMAT, ENCARNACION: *Senderuela*, Editorial Teide, Barcelona, 1971 (láminas de expresión). La autora nos ha facilitado, amablemente, aclaraciones y ampliaciones.
7. GREENFIELD, PATRICIA M., y BRUNER, JEOME S.: «Language and Learning. Work with the Wolof», en JOE L. FROST: *Revisiting Early Childhood Education*, Holt, Rinehart and Wiston, Inc. New York, 1973, pp. 374-377.
8. GUARDINI, ROMANO: *La fin des temps modernes*. Traduction de Jeanne Ancelet Hustache, Editions du Seuil, París, 1950.
9. HORMANN, HANS: *Psicología del lenguaje*. Editorial Gredos, Madrid, 1973.
10. LIETH, LAS VON DER: «Le geste et la mimique dans la communication totale», en *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXVI, 1972-1973, pp. 494-500.
11. LURÇAT, LILIANE: «Du geste au langage», en *Bulletin de psychologie de l'Université de Paris*, XXVI, 1972-1973, 5-9, pp. 501-505.
12. MAILLO, ADOLFO: *Reflexiones pedagógicas sobre la historia de la escritura*. Publicaciones del Centro de Documentación y Orientación Didáctica en Enseñanza Primaria, Madrid, 1960.
13. MARTINET, ANDRE: *Elementos de lingüística general*. Editorial Gredos, Madrid, 1965.
14. MARTINET, JEANNE: *De la théorie lingüistique a l'enseignement de la langue*. Presses Universitaires de France, París, 1972.
15. MARTINET, JEANNE: *Clefs pour la Semiologie*. Seghers, París, 1973.
16. MOUNIN, GEORGES: *Clefs pour la Lingüistique*. Seghers, París, 1971.
17. NAVARRO HIGUERA, JUAN: *El dibujo como ejercicio de preescritura*. (Inédito, amablemente comunicado por el autor.)
18. PIAGET, JEAN: *Psicología de la inteligencia*. Editorial Psique, Buenos Aires, 1955.
19. PRIETO, LUIS J.: *Messages et signaux*. Presses Universitaires de France. París, 2.^a edition, 1972.
20. PULPILLO, AMBROSIO J.: «Enseñanza de la lectura». En ADOLFO MAILLO y otros: *Didáctica de la lengua en la E. G. B.* Editorial Magisterio Español, Madrid, 1971.
21. WALLON, HENRI: *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin, París, 1914.
22. WALLON y LURÇAT: «Espace naturel et espace environnant», en *Enfance*, París, 1962.

LA INFLUENCIA DE LA TV EN EL NIÑO PREESCOLAR

E. GARCIA MANZANO

I. INTRODUCCION

Una de las cuestiones que más de cerca tocan hoy día el campo de la educación del preescolar es la de las posibles influencias que la TV ejerce sobre el desarrollo de su psiquismo. Hay que partir del hecho de que este medio de comunicación social, de enorme difusión, ha entrado en la vida de nuestros preescolares y actúa en ella como un factor de signo positivo o negativo, no lo sabemos todavía exactamente, pero, en cualquier caso, como algo cuya existencia y cuyas posibilidades en un sentido o en otro quedan fuera de toda discusión.

En una encuesta que se realizó el curso anterior a 300 madres de familia (1), tan sólo un 1 por 100 de las encuestadas reconoció que su hijo en edad preescolar no veía TV. Hubo, pues, un 99 por 100 de niños que veía TV, y la veían de un modo asiduo y continuado a lo largo de toda la semana, en días laborables y festivos. El hecho, pues, existe, y parece que debemos ser nosotros, los psicólogos y educadores interesados en el desarrollo de la personalidad del niño preescolar quienes, partiendo de este hecho, nos preguntemos en qué medida y con qué signo influye la TV sobre las varias y múltiples facetas del psiquismo infantil.

A esta preocupación, de la que nos hacemos eco, responde esta comunicación, en la cual se pretende hacer un sondeo por vía experimental, de las relaciones que pueden existir entre las horas de audiencia televisiva y tres rasgos que consideramos de mucha importancia dentro de la vida psíquica del preescolar: la disposición lectora, la comprensión de conceptos básicos y el desarrollo de la capacidad intelectual.

II. MUESTRA UTILIZADA EN LA INVESTIGACION

La muestra utilizada ha sido de 300 niños de cuatro años y medio a cinco años y medio de edad, pertenecientes a cuatro colegios del suburbio madrileño, con un nivel socioeconómico bajo. Se han seleccionado estos 300 niños entre aquellos que tenían TV en su casa desde un tiempo mínimo de seis meses antes de ser sometidos a las pruebas.

III. INSTRUMENTOS DE MEDIDA UTILIZADOS

A) Pruebas de inteligencia general: Se han utilizado dos: a) *Medida de la inteligencia por el dibujo*, de Florencia Goodenough, según la adaptación de Juan García Yagüe (2), y b) *Batería de Aptitudes Generales Inferior*, de Juan García Yagüe (3).

(1) EMILIANA GARCIA MANZANO: «Encuesta a las madres de familia acerca de las relaciones del niño preescolar con la TV», *Revista Vida Escolar* núms. 149-150, pp. 56-60.

(2) JUAN GARCIA YAGÜE: *El diagnóstico de la inteligencia a través del dibujo*, Madrid, 1970.

(3) JUAN GARCIA YAGÜE: *Batería de Aptitudes Generales Inferior*, Madrid, 1970.

B) Prueba para apreciar la disposición lectora: *Test Reversal*, de Edfeld (4).

C) Prueba para apreciar el grado de comprensión de conceptos básicos para el aprendizaje: *Test Boehm* (BTBC), de Ann E. Boehm. Adaptación española realizada por TEA en 1972

D) Escala que se confeccionó para detectar el número de horas semanales que dedica el niño a la TV.

IV. BREVE DESCRIPCION DE ESTAS PRUEBAS

El *test* Goodenough, suficientemente conocido por todos, mide el desarrollo mental del sujeto a través del dibujo de la figura humana, basándose en la analogía de este desarrollo con el desarrollo conceptual del dibujo. Reduce al mínimun los influjos culturales y los estímulos perceptivos.

La *batería de aptitudes generales inferior*, que da una alta correlación con el Goodenough en la población examinada, mide la actividad mental generalizada a través de problemas que implican actividades de memoria, comprensión, razonamiento, descubrimiento de relaciones y búsqueda de la conexión causa-efecto. Ambos *test* están baremados con población española.

El *test* Reversal es una prueba de disposición lectora, es decir, puede calificarse como un *test* predictivo del aprendizaje lector, y se basa en la detección de las dificultades que el niño encuentra en la lectura por no saber distinguir formas idénticas cuando éstas se presentan invertidas. Este *test*, que sepamos, no tiene baremos con población española. Nosotros lo utilizamos con baremos provisionales que hemos confeccionado con 100 niños por edad de cuatro, cinco y seis años.

El *test* BTBC, de Boehm, detecta el grado de comprensión de conceptos que se consideran básicos para cualquier aprendizaje y de cuya carencia o distorsión se derivan en proporción importante, múltiples fracasos en el período escolar. Está baremado para la población española.

La escala para determinar el número de horas que el niño ve TV a la semana se ha hecho separando tiempo en días laborables, en sábados y en días festivos y ha sido contestada por las madres de los niños examinados, a las que previamente se había motivado para que sus respuestas fueran enteramente sinceras.

La aplicación de las pruebas anteriormente citadas se ha hecho de modo colectivo, pero en grupos muy reducidos de 10 a 12 niños cada vez, dado que, en estas edades, la aplicación de cualquier instrumento de medida, por elemental que éste sea, es siempre laboriosa, difícil y lenta.

V. DATOS OBTENIDOS

Los datos obtenidos en la aplicación de esta pequeña batería se han elaborado en forma que pudieran contestar a los interrogantes que nos habíamos formulado. Es decir, A) ¿Tiene relación la TV con el desarrollo mental del pre-escolar? B) ¿Tiene relación la TV con la disposición lectora? C) ¿Influye la TV en la adquisición de conceptos básicos? D) ¿Qué correlación hay entre

(4) *Manual Test de Reversal*, Les Editions du Centre de Psychologie Appliquée, 1970.

inteligencia y comprensión de conceptos básicos y entre inteligencia y disposición lectora?

La elaboración de las respuestas se ha realizado a base de correlaciones de Pearson entre las diversas variables, obteniendo los resultados que damos a continuación:

1.º La correlación entre horas de audición televisiva y desarrollo mental no es significativa al 5 por 100. Es prácticamente nula.

2.º La correlación entre horas de TV y la disposición lectora no es significativa al 5 por 100. Prácticamente nula como la anterior.

3.º La correlación entre horas de TV y adquisición de conceptos básicos es baja, pero indica una relación efectiva entre las variables. Es significativa al 1 por 100.

4.º La correlación entre el desarrollo mental y la disposición lectora es baja, pero indica relación efectiva entre las variables. Significativa al 5 por 100.

5.º La correlación entre desarrollo mental y adquisición de conceptos básicos es también baja, pero con relación efectiva entre las variables. Significativa al 5 por 100.

Para eliminar la posible influencia del factor inteligencia en las correlaciones TV y disposición lectora y TV y adquisición de conceptos básicos, se han realizado tres correlaciones compuestas con el siguiente resultado:

A) TV y conceptos básicos: Da una relación efectiva entre las variables, significativa al 1 por 100.

B) TV y disposición lectora, no significativa al 5 por 100.

C) Disposición lectora y conceptos básicos, no significativa al 5 por 100.

VI. CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos parecen deducirse algunas conclusiones que se apuntan con las naturales reservas, dado lo limitado de la investigación realizada.

En primer lugar, hay que recalcar que de los coeficientes obtenidos, tan sólo tiene significación al 1 por 100, el de horas de TV con adquisición de conceptos básicos. En las correlaciones compuestas, eliminando la posible influencia del factor inteligencia, se confirman los resultados anteriores. Puede, pues, aventurarse que las horas que el niño preescolar ve TV, repercuten en su adquisición de conceptos básicos, y que a más horas de dedicación a los programas televisivos corresponde un mayor nivel en la adquisición y comprensión de éstos. Y esta relación parece darse independientemente del grado de desarrollo mental que tenga el niño. Ciertamente, no se trata de una grande y decisiva conexión entre ambos factores, pero sí lo suficiente como para detectarla y como para tenerla en cuenta en el quehacer educativo. Parece de interés saber que el hecho de que el niño vea TV va a ayudarlo en su disposición para comprender una serie de nociones sobre las que se apoyarán las adquisiciones de conocimientos nuevos. Nociones muy elementales que se refieren a:

a) Relaciones espaciales de localización y dirección (debajo, arriba, delante, detrás, enmedio, fuera, dentro, izquierda, derecha, lejos, cerca, en el centro, etc.).

b) Localizaciones temporales (antes, después, ahora, siempre, nunca, comienzo).

c) Relaciones cuánticas (algunas, pocas, más, menos, tantas, ancho, estrecho, entero, medio, etc.).

d) Relaciones ordinales (segundo, tercero, primero, último, en orden, etc.).

e) Semejanzas y diferencias (igual, parecido, semejante, diferente).

Sin un concepto claro de estas nociones de base, es evidente que el niño va a encontrarse con serias dificultades en los primeros niveles de su vida escolar, dificultades que, por otro lado, no le va a ser fácil detectar al profesor, ya que el niño no sabe manifestar de un modo explícito su falta de comprensión.

Por otro lado, la baja correlación que da, en la muestra examinada, esta adquisición de conceptos básicos con el desarrollo intelectual, parece indicar que el posible déficit que los niños presenten en el nivel de adquisición de estos conceptos se deberá, ante todo, a deficiencias en los programas educativos que no insisten lo suficiente en el aprendizaje de ellos.

En relación con la disposición lectora y la posible influencia de la TV, los datos obtenidos en esta muestra vienen a confirmar los resultados de la observación de los profesores. No parece haber correspondencia entre el número de horas que el preescolar dedica a la TV y su disposición lectora. Ciertamente no puede afirmarse que la relación entre ambos factores sea negativa, pero sí, desde luego, nula.

El ver mucha TV no parece, pues, mejorar ni adelantar la disposición lectora del niño, y esto tanto si se tiene en cuenta el influjo del factor inteligencia como si se aísla, controlando sus influencias.

Por supuesto que hay que partir del hecho de que la disposición lectora es muy compleja y no se reduce solamente a la capacidad de distinguir la simetría de la identidad, que ha sido el rasgo examinado. Pero, si bien este rasgo no lo es todo, tampoco cabe dudar que, por sí mismo, ya es determinante de la posibilidad de leer, ya que nuestro sistema de símbolos gráficos hace imposible la lectura, si no se ha superado esta etapa perceptiva en que se confunden las letras, considerándolas idénticas por el hecho de tener simetría. Tal ocurre claramente con la *b* y la *d*, la *p* y la *q*, etc. No parece, pues, que las horas que el niño dedica a la TV le ayuden a superar esta dificultad perceptiva, elemental para el acto lector.

En cuanto al desarrollo mental, tampoco parece, en esta investigación, tener correlación con el tiempo dedicado a la TV. En la muestra examinada no son más precoces intelectualmente, respecto a los demás niños de su edad, aquellos que ven mucha TV, no correlacionándose el coeficiente intelectual con las horas de audición televisiva. Al menos el desarrollo mental tal como lo detectan los *tests* utilizados.

Al examinar todas las correlaciones obtenidas, hay que destacar también un dato que parece de interés para el ámbito psicopedagógico. Se refiere a las relaciones entre desarrollo mental y disposición lectora. La correlación es baja, 0,20, pero indica que existe relación entre ambas variables. Esto viene a confirmar lo ya apuntado anteriormente respecto a la existencia de una serie de rasgos en el acto lector que se añaden al del desarrollo intelectual del niño. Efectivamente, hay niños de cociente intelectual elevado que encuentran serias dificultades en el aprendizaje de la lectura, ya que en éste intervienen:

la percepción auditiva y visual, el desarrollo psicomotriz, el concepto sobre el esquema corporal, las nociones espacio-temporales, la capacidad de generalizar y tener percepciones globales, el grado de atención y memoria..., etc. El desarrollo mental no lo representa todo en el acto lector, pero sí es lo suficientemente importante para determinar la clara relación entre ambos rasgos, relación que no es mayor por la interferencia de los factores citados.

Para terminar, he aquí el porcentaje de niños de la muestra examinada que ven TV un determinado número de horas a la semana:

El 6 por 100 de los niños examinado ven TV de dos a cuatro horas semanales.

El 17,6 por 100 ven de cinco a nueve horas semanales.

El 39 por 100 la ven de diez a catorce horas semanales.

El 31 por 100 la ven de quince a diecinueve horas semanales.

El 5 por 100 la ven de veinte a veinticuatro horas semanales.

El 1,4 por 100 la ven de veinticinco a veintinueve horas semanales.

El máximo porcentaje del 39 por 100 se registra en un promedio de audiencia semanal de doce horas y media, seguido del 30 por 100, con diecisiete horas y media semanales de promedio. Si se tiene en cuenta que los niños examinados asisten durante treinta y cuatro horas semanales al Centro Pre-escolar y que su jornada diurna viene a ser de unas setenta y dos horas semanales, resulta que el colegio les ocupa el 47 por 100 de esta jornada y la TV el 17 por 100. Pero en un nivel socioeconómico medio, tal como se deriva de datos obtenidos en la encuesta ya citada (1), el porcentaje es más elevado, ya que les ocupa el 25 por 100 de su jornada diurna semanal, es decir, la cuarta parte de sus horas de vigilia.

Estos promedios parecen indicar que, efectivamente, esta llamada «Escuela Paralela» que es la TV tiene ya el suficiente peso en la vida del niño pre-escolar como para que los educadores de esta importantísima etapa se preocupen de sus influencias en todos los ámbitos de la personalidad infantil. Concluimos, pues, como hemos empezado, insistiendo en la importancia de esas posibles influencias, repitiendo las palabras de Vera de Ribaupierre (5): «... El peligro, en fin de cuentas, será que, dejándonos arrastrar por la TV, aplastados o deslumbrados por su poder, no sepamos desde ahora promover la pedagogía, la política y la ética que deben ser indispensables.»

(5) *Revista Internacional del Niño*, agosto 1972, «editorial».

Artículos clásicos

INTRODUCCION

La descomposición del sistema de la Restauración, ya clara en el período que va de 1902 a 1923, sufre su primer aldabonazo serio con la pérdida colonial de 1898. Pero ambos, desastre colonial y descomposición restauracionista, son efectos. Las causas habrá que buscarlas en la propia estructura económica y social de una España atrasada, «sin pulso», diacrónica en su pobre realidad, con la estructura política, liberal-doctrinaria que cuenta desde 1876. Efecto es también la aparición de una «conciencia nacional» empeñada en devolver ese pulso a España: nuestra cada vez más discutida generación del noventa y ocho, el regeneracionismo, a veces arbitrista, de Costa, Isern, Pica-vea, Rafael María de Labra, entre otros; el intento de formación de una «intelligentsia» redentora en el seno de la Institución Libre de Enseñanza, etc. «Dispensa y escuela» va a ser algo más que un lema, algo más que una consigna. Los cambios, que a veces no pasarán de ser técnicos, en nuestras estructuras económicas, la búsqueda de una salida —desde la educación— a esa España pobre e inculta, de «bota de Frascuelo y de María», son dos caminos inseparables en los empeños reformistas.

En el campo educativo —el que, por razones obvias, más nos interesa— las propuestas van a afectar a todo el sistema montado a partir de 1857: reformas en la financiación educativa, en el contenido pedagógico de la enseñanza que se imparte, en la extensión de la base sobre la que incide la obtención de instrucción, en la adecuada formación del profesorado y, para ser más modestos, en la erradicación de esos 11.945.971 analfabetos totales con que cuenta España sobre una población total de 17.667.256 en 1880; de esa escuela por cada 569 almas, ese alumno por cada 13,03 habitantes, ese 1,54 por 100 del presupuesto general del Estado destinado a la instrucción pública en 1895; de esos maestros que dependen en su subsistencia de los Ayuntamientos sin fondos y cuyas condiciones de vida son objeto, muchas veces escarnio, de la literatura seria y frívola de la época.

En todo este movimiento reformista, Rafael María de Labra, regeneracionista, ateneísta y de la Institución, va a jugar un importante papel. Autor de gran número de libros, folletos, buena parte de ellos están dedicados, utilizando sus propios conceptos, a la «educación e instrucción». Como conferenciante llevará sus inquietudes y conclusiones a salones de actos repletos de élites concienciadas, algunas de las cuales ya están pergeñando la «revolución desde arriba».

Partiendo de la interrelación existente entre los males que aquejan a nuestra sociedad y la falta de instrucción comprobable a todos los niveles, sus

propuestas se pueden condensar, en una síntesis obviamente necesaria, en los siguientes apartados:

1. El Estado debe prestar su apoyo directo y amplio a la enseñanza universitaria, pero limitándose a cada vez más reducidas subvenciones, dejando la dirección de las universidades a sus claustros autónomos.
2. El Estado preferentemente ha de tomar sobre sí, y de un modo directo, la organización completa de la enseñanza primaria, que ha de ser gratuita y obligatoria.
3. La enseñanza ha de ser laica, lo que ha de comportar la libertad del profesor para la investigación de la verdad y la exposición de su doctrina, sin más reserva que la moralidad pública y el buen orden de la enseñanza.
4. Se impone la incorporación a la pedagogía española de los últimos avances que, en este campo, se vienen produciendo en otros países más avanzados. Al mismo tiempo las sociedades culturales españolas deben investigar por sí mismas, en lo tocante a este aspecto.

El artículo que sigue a continuación es una de las conferencias pedagógicas que los profesores de la Institución Libre de Enseñanza pronunciaron en el Fomento de las Artes. Esta conferencia aparece recogida en el Boletín de la Institución de 15 de mayo de 1887.

Lo que propiamente se llama en los tiempos modernos enseñanza, es decir, la instrucción general de las gentes en vista de las exigencias comunes y profesionales de la vida individual y social, ha sufrido, a partir de los primeros días del siglo en que vivimos, una inmensa transformación. Predominaron antes un cierto espíritu aristocrático y una tendencia esencialmente literaria y especulativa, de que fueron el más brillante y acabado efecto y resumen las grandes y prestigiosas universidades de los siglos XVI al XVIII. No sólo la ciencia de sus altas fórmulas y sus complicados sistemas, sí que los elementos de la instrucción más común constituían una ocupación de las clases realmente superiores, quedando fuera de su influencia y su comercio la masa general de la población viril y la totalidad del sexo femenino. Agréguese a esto la separación radical y absoluta de la educación y la instrucción y el olvido completo de la primera; por donde venía a resultar la enseñanza, lo mismo pública que privada, como una especie de adorno del espíritu y algo así como el fomento de ciertas virtudes excepcionales que afectaban a la vida superior de los pueblos. De aquí que el Estado, por lo general, apartado de la empresa docente de que se hicieron cargo por diversos motivos las iglesias y los particulares, no viera en ella, cuando le prestó su apoyo, un interés general, urgente y sobre todo político, sino una obra de importancia moral, pero de cierto carácter de lujo y esplendor. Todavía dentro del sistema usual de la enseñanza de aquellos tiempos, hay que advertir el predominio decisivo, casi podría decirse el valimiento exclusivo, que tuvieron los estudios teológicos, filosóficos, jurídicos y literarios en daño de los de ciencias naturales y de aplicación; dato que contribuía poderosamente a la consideración equivocada, que, así a los gobiernos como a la generalidad de las gentes, mereció hasta los últimos días del siglo XVIII la instrucción pública. De todo lo que resulta la falta de condiciones de lo que en nuestros tiempos se llama la Pedagogía.

Con el advenimiento de los reyes filósofos, de los grandes ministros como Pombal, Choiseul, Aranda, Gianina, Kaunitz... y de los humanistas y economistas del último tercio del siglo próximo pasado, se inicia una profunda revolución en el concepto, fin y organización de la enseñanza. El problema se discute en sus dos esferas de aplicación. En el orden político, donde la cuestión se contrae a fijar primero el interés y luego la acción del Estado, en vista de la instrucción de los pueblos. Y en el orden particular, y bajo el punto de vista técnico, donde la cuestión ya aparece y realmente es mucho más complicada, porque no sólo afecta a la naturaleza y fin de la enseñanza, sí que a su organización y sus procedimientos. Los adelantos que en uno y otro orden de ideas e intereses se han realizado en nuestro siglo son verdaderamente admirables. Ha sido la progresión geométrica, y en ocasiones, y sobre todo en nuestra España, puede afirmarse que se han dado saltos colosales y por todo extremo felices, formando verdaderas épocas la Ley de Instrucción Pública de 1857, las innovaciones de la Revolución de Septiembre y las reformas de la enseñanza primaria y profesional de 1882.

* Publicado por el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (15-V-1887).

Por qué causas y de qué modo se ha verificado esta transformación, es materia largo de explicar e impropia de este momento. A la reforma sucesiva y hasta radical han contribuido el nuevo concepto de la sociedad política, la presencia de la democracia, el desarrollo de los estudios antropológicos, el interés centralizador de los gobiernos, el poderoso empuje individualista de la Revolución Francesa y de la crítica filosófica alemana, tanto como la resurrección naturalista cuyos efectos fácilmente se advierten, así en las esferas del arte y de la ciencia, como en la economía general de la vida.

Para los gobiernos, el problema ha ofrecido tres o cuatro puntos de capital importancia. Supuesto el interés general, constante y político de la instrucción, y dadas las atribuciones tutelares y los fines positivos del Estado, la enseñanza pública ¿es una función permanente del Estado, o una función social desempeñada por el Estado interinamente? Por otra parte, dado que el Estado ha de enseñar ¿le corresponde establecer la materia y los procedimientos docentes, o debe limitarse a dar las condiciones materiales de la instrucción, dejando al maestro la libertad de los métodos y de las explicaciones? Por último, supuesto que para el Estado es un interés permanente o pasajero, directo o indirecto el de la enseñanza, los auxilios y la atención del Estado ¿deben ponerse especialmente en aquel orden superior de especulaciones y trabajos que constituye la enseñanza científica y superior o, por el contrario, han de mirar con preferencia lo que importa a todos indistintamente, lo que afecta a la capacidad de la inmensa mayoría de los ciudadanos, lo que constituye la base y materia de las enseñanzas primaria y profesional?

Aquí están planteados los problemas referentes a la libertad de enseñanza, a la competencia de la enseñanza privada y la oficial, y al valor relativo de las escuelas elementales, normales y de artes y oficios, frente a los institutos universitarios.

Aparte de todas estas cuestiones de carácter político, están las llamadas técnicas, de un número, delicadeza y complicación verdaderamente extraordinarios y que por muchos conceptos justifican el creciente valor que va obteniendo en la sociedad culta esa ciencia verdaderamente contemporánea que se llama la Pedagogía. Entre todos esos problemas quizá el más grave y trascendental, y el que más seriamente preocupa a todos los hombres de cierta competencia, es el relativo a la escuela primaria. Es decir, aquella serie de esfuerzos que tienen por objeto preparar al hombre en los primeros años de su vida, esfuerzos que implican una preferencia respecto de todos los demás empeños docentes, con relación a los cuales, son algo como una base, y que además revisten un carácter general y esencialmente humano, fuera por tanto de las exigencias y compromisos religiosos, especulativos y políticos. Pues bien, los apóstoles, promotores y fundadores de la escuela primaria contemporánea son un suizo y un alemán: Pestalozzi y Fröbel...

Entre los dos hombres citados existe una profunda diferencia, que no entorpece, sin embargo, a la representación análoga de entrambos. Pestalozzi fue un filántropo; Fröbel fue, por decirlo así, un técnico. El uno vino a la enseñanza primaria por amor a los pobres y al pueblo. El otro, por el atractivo de la enseñanza misma. Pero entrambos fueron esencial y absolutamente educadores y maestros: porque, tanto Fröbel como Pestalozzi, hicieron descansar la escuela primaria en estos dos puntos: la educación y la instrucción...

Los biógrafos de Pestalozzi aseguran que éste, en la escuela, no demostró capacidad extraordinaria, pero sí una credulidad y una bondad de espíritu que

daban sobrada materia a las bromas y travesuras de sus compañeros. Además, el niño estaba dentro de la categoría de los feos y de los descuidados en el arreglo de su persona. Al principio, se dedicó a la carrera eclesiástica, pero luego varió de rumbo: efecto del fracaso de un sermón de prueba, o de la influencia que por aquel entonces ya comenzó a ejercer en el espíritu del bondadoso suizo, y continuó ejerciendo durante toda su vida, el ginebrino Rousseau, cuyas obras, tituladas *Emilio* y el *Contrato social*, se publicaron por aquella época, hacia 1764, cuando Pestalozzi rayaba en los veinte años. En seguida se dedicó al estudio del Derecho, con la aspiración de ser abogado y con ciertas tendencias políticas, filantrópicas y patrióticas que le llevaron a formar parte de una sociedad establecida en Zurich, de espíritu hostil a las autoridades y a la oligarquía imperante en aquel cantón. Estas tendencias le proporcionaron algunos disgustos y aun alguna persecución, por lo cual decidió dedicarse a una profesión tranquila como la de agricultor. Al efecto, entró como discípulo en un Instituto Agrónomo de Berna y de allí salió hacia 1768, cuando tenía poco menos de veintitrés años, para adquirir algunos terrenos incultos que existían entre las aldeas de Birr y Müligen, en el actual cantón de Argovia...

Pronto la lectura de los libros franceses, y sobre todo de Rousseau, la influencia creciente de la agitación política y humanitaria, que luego produjo el gran sacudimiento de 1789, la vista y el contacto inmediato por las clases ínfimas de la población rural y las relaciones que sostuvo con los miembros de la célebre Sociedad Helvética de Schinznach y con el célebre filántropo Iselin, avivaron las tendencias bondadosas y el espíritu patriótico, que desde sus primeros días habían caracterizado al escolar de Zurich. Por efecto de todas estas causas, Pestalozzi se decidió a crear, en su propia hacienda de Neuhof, una especie de asilo-escuela para los niños de uno y otro sexo faltos de medios propios y de ayuda ajena. Estos niños aprenderían a leer, a escribir y a contar, al propio tiempo que se dedicaban a los trabajos agrícolas y a la filatura de algodón. Para ello, Pestalozzi obtuvo una parte de la herencia probablemente de su mujer y algún auxilio de su propia madre. Pero necesitó dirigirse a los Amigos de la Humanidad en demanda de una subvención por espacio de seis años, con carácter reintegrable en los diez siguientes. Además, publicó varios folletos y artículos sobre *La educación de la juventud pobre de los campos*, sobre la *Historia de la humanidad más ínfima*, etc. De todo ello resultó una pequeña subvención; pero resultó sobre todo, el establecimiento del Instituto, que llegó a contar 37 alumnos de uno y otro sexo. Antes de cuatro años, la empresa había fracasado, y Pestalozzi, para cubrir sus deudas y salir con honor, tuvo que vender la mayor parte de la finca, quedándose sólo con la casa-habitación, el jardín y una cierta extensión de terreno que arrendó entre los campesinos de la vecindad.

En esta fecha, es decir, hacia 1780, principia el segundo período (que se extiende hasta 1798) de la vida del simpático filántropo. Los doce años anteriores (1768 a 1780) constituyen el período agrícola, si así puede decirse, incluyéndose en él los cinco años de la escuela-asilo. Ahora se presentan otros dieciocho años, en los cuales Pestalozzi se dedica a la prensa, con el doble objeto de sostener su familia y de difundir las experiencias y las ideas pedagógicas, formadas o recogidas en los libros y en el ensayo práctico de Neuhof. A este período hay que referir la redacción y publicación del libro que proporcionó un renombre extraordinario al escritor cuya vida literaria aparecía en las condiciones más desfavorables que imaginarse puede, y que hubieran hecho

desesperar a cualquier otro que no sintiese el acicate de la necesidad material frente a la ausencia de todo otro recurso, así como las recomendaciones alentadoras del célebre Iselin y del librero Gaspar Füssli, hermano del famoso pintor suizo. Esta obra fue la novela titulada *Leonardo y Gertrudis*, publicada en 1781, traducida muy luego al francés, devorada, más que leída, en toda Alemania y Suiza, y recompensada por la Sociedad Económica de Berna con una medalla de oro, que Pestalozzi, acosado por el hambre, tuvo que vender a un coleccionista. Aquella novela se refería a la vida difícil y conmovedora de las clases populares. Luego, Pestalozzi publica un periódico semanal, en vista, sobre todo, de la educación popular; la educación política y social. Continúa escribiendo en tiempos diversos hasta tres partes más de la novela *Leonardo y Gertrudis*, en todas las que prodiga sus observaciones sobre la educación e instrucción de la infancia, haciendo tipo de maestros a la humilde Gertrudis, dedicada a formar con admirable éxito el espíritu y a robustecer el cuerpo de sus pobres hijos. Y por último, escribe otras obras de vario carácter, como las tituladas *Sobre la legislación y el infanticidio*, *Un ensayo sobre las causas de la revolución francesa*, *Investigación sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, etc.

Trabajador asiduo y con éxito creciente, aunque sin salir nunca de los límites de una vida modesta, pudo el agricultor desgraciado vivir, contra todo lo que había creído, de la fecundidad de su pluma y bajo la palpable influencia de dos pensadores eminentes de su época: Rousseau y Fichte. En esta época, Pestalozzi fortificó y engrandeció su valor moral y sus méritos intelectuales con algunos viajes instructivos fuera de Suiza, en el corazón de Europa y con el trato de varios hombres ilustres de aquellos tiempos, por ejemplo: Goethe, Herder, Klopstock, Fichte y otros. Y en aquella situación, relativamente satisfactoria, hubiera continuado, a no sobrevenir en Suiza la revolución con que se despide el siglo XVIII.

Hacia 1792, y después de la gran popularidad que le había proporcionado su *Leonardo y Gertrudis*, el pedagogo suizo fue incluido en el Decreto de 26 de agosto de 1792, por el cual la Asamblea Legislativa discernió el título de ciudadano francés a un cierto número de extranjeros, como Bentham, Washington, Klopstock, Schiller, Kosciusko. Era el sello puesto a la representación democrática de Pestalozzi, que casi por aquel entonces publica su *Ensayo sobre las causas de la revolución francesa*, o *Declaraciones sobre el sentimiento político de la humanidad europea, por un hombre libre*.

A esta época hay también que referir sus relaciones estrechas con Fellember, el gran patricio de Berna, padre del que años después había de perseguir implacablemente con sus escritos al desinteresado educador helvético. De la propia suerte eran estrechísimas sus relaciones con otros hombres ilustres, como Legrand, Regger y Stapfer, ministros de 1798, y a quienes había conocido en el seno de la Sociedad Helvética. En aquella época Pestalozzi, identificado de un modo activo con la nueva constitución democrática dada al país, se resistió a ocupar puestos públicos, limitándose a ofrecer sus servicios pedagógicos. El ministro Stapfer le ofreció la dirección de la Escuela Normal de Maestros; pero Pestalozzi se negó a aceptar otra cosa que la de una escuela primaria donde ensayar sus procedimientos pedagógicos. Esta escuela fue la de Stanz, que se inauguró en los primeros días de 1799; en tanto Pestalozzi no había dejado de servir un solo día a los intereses de la nueva situación política, bien por folletos sobre la abolición del diezmo, la alianza francesa,

etcétera, bien al frente del *Semanario Popular* que en septiembre de 1798 fundó el Directorio helvético para propagar los principios de la revolución.

Con esto coincidieron otras circunstancias. Con la muerte del profesor Fischer, sucumbió la Escuela Normal, y el castillo vacante fue puesto a disposición de Pestalozzi para que desarrollase sus planes. Después, el ya popular pedagogo asoció a su empresa a otras personas, como el joven maestro Krüsi, un antiguo estudiante de teología llamado Tobler y un encuadernador de Basilea apellidado Russ. De esta suerte, a fines del año 1800, Pestalozzi renunció la escuela comunal de Burgdorf y anunció solemnemente la existencia de un instituto de educación en el castillo de aquel mismo nombre. El nuevo Instituto comprendía dos secciones: la de internos, para niños, y la de externos o escuela normal de maestros. Naturalmente, la enseñanza era retribuida; pero el Instituto admitió también desde el principio alumnos gratuitos. Todo iba bien. La enseñanza se daba con un gran éxito; se habían publicado varios libros elementales, como la *Instrucción para enseñar a deletrear y a leer*, *El libro de las madres*, *El A B C de la intuición*, *La enseñanza intuitiva del cálculo*, *El maestro de la escuela natural*, etc.; corrían de mano en mano las cartas que constituyeron el libro *Cómo Gertrudis enseña a sus niños*; Burgdorf era visitado por curiosos y doctos; comisionados especiales del Gobierno redactaban informes animadores... todo iba bien hasta los primeros meses de 1804; pero luego comienzan los cambios políticos y las prevenciones contra el viejo unitario. Las subvenciones, harto modestas hasta entonces, pues que nunca pasaron de 2.400 francos al año, desaparecen; y el Gobierno llega hasta exigir el reembolso de algunas sumas empleadas en la publicación de libros elementales. Por último, Pestalozzi fue invitado, por el cantón de Berna, a evacuar el castillo de Burgdorf, ofreciéndosele en cambio, también gratis, aunque por el espacio sólo de un año, el castillo de Münchenbuchsée.

Fue preciso cambiar de domicilio; pero coincidiendo esto con el ofrecimiento que la villa de Iverdon (del cantón de Vaud) hizo a Pestalozzi de otro viejo castillo del siglo XII, sobre las playas del lago de Neuchatel, se verificó entonces la división de la antigua Escuela de Burgdorf, con resultados de gran trascendencia. Al frente del Instituto de Münchenbuchsée se puso un amigo y entusiasta de Pestalozzi llamado Felipe Manuel Fellenberg, propietario de una vasta explotación agrícola de la vecindad; hombre de ideas liberales, de grandes medios y grandes aficiones agrícolas y pedagógicas.

Pestalozzi se fue a Iverdon que dirigió con la ayuda de discípulos y amigos tan íntimos como Krüsi, Niederer y Schmid, y este Instituto vino a ser el término esplendoroso de los esfuerzos del gran educador. Allí existían varios profesores y auxiliares de reconocida competencia. La dirección doméstica se puso en manos de otra criada, llamada Isabel Naf, a quien los biógrafos han creído ver retratada en la Gertrudis de la obra del célebre pedagogo...

En Iverdon se estableció sucesivamente un Instituto para niños y otro para niñas. Estas, en 1807, eran 17. Aquellos pasaban de 143, externos e internos, provenientes de todos los países de Europa. Además, figuraban varios profesores suizos y extranjeros, venidos a estudiar los procedimientos sobre el terreno de la experiencia. La obra era objeto de correspondencia y numerosos artículos de revistas y periódicos. El mismo Gobierno helvético enviaba inspectores que redactaban extensas memorias, y el número de visitantes, curiosos o estudiosos, crecía de un modo extraordinario. Sólo había elogios para aquel

Instituto, cuyos miembros, profesores, administradores y discípulos parecían una sola familia.

Y sin embargo, si el Instituto marchaba felizmente desde el punto de vista profesional y técnico, no sucedía lo propio desde el punto de vista económico y administrativo. Pestalozzi constantemente demostró su falta de aptitud para esta segunda clase de empeños; y evidentemente las individualidades de mayor relieve e influencia en el castillo de Iverdon se dejaban arrastrar por la preocupación de la idea, olvidándose de las exigencias materiales de la empresa...

La vida entera de Pestalozzi representa una vocación irresistible, ante la que son inútiles las previsiones, los cálculos, los fracasos y los obstáculos de todo género que le salen al camino. No hay en él sólo una propensión del espíritu, sino aquella voluntad irresistible, que hace sacrificar cuanto se tiene a la realización y al prestigio de la idea. Pestalozzi pudo ser un hombre relativamente feliz en condiciones modestas, pero positivas de comodidad y satisfacción. Todavía, aun después del fracaso de su empresa de Neuhof, si se hubiera limitado a sus empeños de escritor, sus éxitos hubieran sido envidiables; y aun después de los tres ensayos y viviendo en Iverdon, tal vez hubiera concluido su existencia en una relativa abundancia, si se hubiera prestado a ceder por dinero su Instituto, en vez de resistirse a todo aquello que quitaba el esplendor moral a su fundación y de consumir el producto de la última edición alemana de sus obras en la escuela de Clindy. La vocación es así. Es imposible discutirla, y después de todas estas desgracias y estos desastres, es necesario pedir a Dios que estos hombres no se corrijan y no desaparezca del mundo esa que los hábiles de oficio y los aprovechados de nacimiento llaman simplemente la excentricidad o, en términos más vulgares y grotescos, la chifladura.

Además, la empresa de Pestalozzi fracasó en sus diferentes manifestaciones, constantemente, desde el punto de vista administrativo, dependiendo esto no sólo de las condiciones personales del insigne pedagogo, sino de algo que se da con lamentable frecuencia en todos los institutos o empeños de índole esencialmente moral, necesitados para vivir, de encarnarse en organismos de carácter material y mercantil. El problema es muy difícil, porque es evidente que los hombres, preocupados de una idea pura y de una aspiración generosa, ni creen que hay límite para el sacrificio, ni comprenden que los demás dejen de sentir el propio entusiasmo que ellos por aquella idea o aquel propósito más o menos exclusivo. De donde resulta no sólo una falta de aptitud para apreciar las condiciones económicas de toda empresa, sí que una propensión peligrosa de cercenar, con tales o cuales pretextos, el terreno de la práctica y de la administración. A su vez es también muy expuesto confiar la dirección de las empresas morales a los calculistas y administradores, porque por este camino fácilmente el monasterio se reduce al refectorio y los poetas no salen del tanto por ciento. En el equilibrio de estos intereses y tendencias está el secreto de todas esas empresas que se llaman escuelas, periódicos y casas editoriales.

Asimismo, la historia de Pestalozzi produce una enseñanza para aquellos que creen que no hay abrojos ni disgustos fuera del camino de las grandes audacias o de esos heroísmos con cuyos esplendores se llenan las páginas de la Historia. Es difícil vida más modesta que la del pedagogo suizo; casi imposible dar con temperamento más dulce ni con disposiciones más bon-

dadas. El empeño mismo parece que no tolera envidias ni violencias. Se ha visto de qué suerte se crió y creció y vivió Pestalozzi; siempre falto de voluntad para toda otra cosa que la realización de su ideal culminante; rodeado de amigos, de mujeres cariñosas y de tiernos niños; proclamando el bien de todos y sacrificándose por la educación de los menesterosos. Y, sin embargo, la ingratitud, la envidia, el odio, la saña, le salen por todas partes. Apenas se comprende qué ventaja han de reportar sus imposibles enemigos; pero ahí están para demostrar que no hay empresa meritoria sin obstáculos, y quién sabe si para dar también mayor relieve a esos otros tipos que esmaltan la historia de Pestalozzi y que representan, con su madre, la vieja Babeli y la animosa Isabel, la abnegación constante; con el enérgico cuanto modesto Schmid, la amistad inalterable, y con el ministro Stapffer, la altura de pensamiento, la perspicacia y el carácter de los verdaderos hombres de Estado, que saben sobreponerse a la rutina y a los intereses de momento, abriendo ancho camino al genio.

Por lo demás, como antes se ha dicho, Pestalozzi, por la naturaleza de su esfuerzo, por las causas de su determinación, por las influencias que trabajan su espíritu y por los accidentes mismos de su historia y de su empeño, es un pedagogo, pero, sobre todo, un filántropo. Otro día estudiaremos al técnico, es decir, a Federico Fröbel.

II

Federico Fröbel nació el 21 de abril de 1782 en Oberweisbach, aldea de aquella célebre comarca de la Alemania central, conocida con el nombre de Turingia, y que comprendía la alta Sajonia, o sea los territorios limitados por el Weser y el Elba. Fue su padre un pastor protestante, de carácter severísimo, y tuvo la desgracia de que su madre muriese a los pocos meses de nacido, de cuyas circunstancias fue consecuencia el poco afecto que acompañó a los primeros días del pobre niño. Casado su padre en segundas nupcias, tampoco en su madrastra encontró Federico el calor necesario. Tuviéronle por torpe y abandonado y lo entregaron al maestro de escuela de la aldea, el cual, para colmo de desgracias, se hallaba en deplorables relaciones con el padre de Fröbel, por lo que el niño fue enviado a la escuela de niñas, dedicándose tan solo a aprender los versos y cánticos de la Biblia. De aquí el carácter triste y soñador de Federico, que sólo encontró algún apoyo en sus hermanos mayores, Cristóbal y Cristián. A los diez años tuvo la suerte de que le llamara su tío materno, Hoffmann, también pastor protestante de otra aldea no lejana (Stadt-Ilm) y hombre bondadoso que cuidó de su educación, hasta que a los quince años el mozo Fröbel, por orden de su padre, pasó a casa de un profesor forestal que debía enseñarle la selvicultura, la geometría y la agronomía. Tampoco fue afortunado en este período de su educación, porque el maestro no se cuidó poco ni mucho de su discípulo, entregado a las impresiones de la vida del campo y a las misteriosas y fantásticas confidencias de los bosques.

A los diecisiete o dieciocho años, Fröbel volvía a la casa paterna sin haber logrado gran cosa. La casualidad de ir a Jena con un encargado de su padre fue motivo para que el descuidado joven se dedicara a los estudios universitarios: señaladamente al estudio del derecho administrativo, las matemáticas, la mineralogía y algunas otras materias que se tenían por necesarias

para adquirir la capacidad precisa a fin de obtener el puesto de administrador particular de alguna gran finca rústica o de empleado en la administración oficial de los bosques o las obras públicas de la comarca.

Para esto tuvo que utilizar lo poco que le correspondía en la herencia materna; y así y todo pasó angustias extraordinarias, llegando a ser preso por deudas en la cárcel de la Universidad.

Disgustado, se volvió al hogar paterno, dedicándose con verdadera pasión al estudio, y de allí salió, apenas muerto su padre, en 1802, para intentar, siempre con mediano éxito, varias profesiones y distintos oficios. En 1805 abandonó la secretaría particular de un gran propietario rural del ducado de Mecklemburgo-Strëlitz para estudiar en Francfort la arquitectura, y allí entró como ayudante en la escuela modelo, dirigida por el pedagogo Gruner, conforme a los procedimientos de Pestalozzi. Con este motivo comenzaron a desenvolverse las aficiones y aptitudes del hasta entonces inquieto mozo. Hizo una visita a Pestalozzi en Iverdon y allí permaneció quince días, volviendo a Francfort lleno de entusiasmo. Pronto abandonó la escuela modelo de Gruner para colocarse de profesor y ayo de tres jóvenes, hijos de un rico propietario llamado Holzhausen, el cual permitió que maestro y discípulos pasaran dos años en el Instituto de Iverdon.

Queriendo dar más amplitud a sus conocimientos y fortificar su carácter de pedagogo, en 1811 se matriculó en la Universidad de Gotinga, y de allí pasó, en 1812, a la de Berlín, sosteniéndose con una pequeña herencia de una de sus tías. En Berlín hizo amistad con dos jóvenes estudiantes de teología, que luego le acompañaron constantemente en su empresa pedagógica (Enrique Langethal y Guillermo Middendorff) y allí le sorprendió la guerra contra Napoleón...

Licenciado en el verano del año 14, Fröbel obtuvo la plaza de ayudante en el Museo Mineralógico de Berlín, que dirigía el profesor Weiss, y aprovechó el tiempo estudiando ciencias, lingüística y filosofía. Pero ya en él había ahondado la afición pedagógica, y en 1816, contando con la adhesión, un tanto tibia a los comienzos, de sus amigos Langethal y Middendorff, se lanzó a la empresa que le ha dado el gran renombre de que goza en la historia, por lo cual no sólo renunció una cátedra de mineralogía que le ofrecían en Estocolmo, sino que dimitió francamente el cargo que hacía dos años venía desempeñando en el Museo de Berlín...

Y como lo pensó lo hizo; fundó en noviembre de 1816 el Instituto general alemán de educación, con la ayuda de Middendorff y de Langethal, que en 1817 se instalaron resistiendo las excitaciones de sus parientes, abandonando su carrera eclesiástica y trayendo algunos discípulos.

El Instituto se estableció en la aldea de Griesheim, pero a los pocos meses ya se trasladó a Keilhau, a una pequeña propiedad rural, comprada por la viuda de Cristóbal Fröbel...

El sistema proclamado en el Instituto fue el de Pestalozzi; allí comenzaron las experiencias prácticas de Fröbel y aquél fue el centro de todos sus empeños y el punto de partida de todas sus expediciones en un período de cerca de treinta y seis años de incesante actividad. Por aquel entonces, Federico Fröbel tenía treinta y cuatro.

Su obra pedagógica se realizó de tres modos distintos: por medio de la experiencia práctica de las escuelas y de los institutos, por medio de las

conferencias y lecciones públicas y por medio del periódico y el libro como meros instrumentos de propaganda teórica.

En el primer grupo de estos empeños hay que poner no sólo el Instituto de Keilhau, sino el de Wartensée, establecido en el cantón suizo de Lucerna a mediados de 1831 y gracias a la buena voluntad del distinguido músico y filósofo Schnyder de Wartensée, que ofreció gratuitamente un castillo de su propiedad situado sobre el lago de Sempach. Después, y por el rápido fracaso de este ensayo, combatido abiertamente por el partido clerical, vino la escuela de Willisau, en la vecindad de Wartensée, desde la primavera de 1833 hasta 1839. Luego, en 1835 y hasta 1840, el Instituto de Burgdorf, en el cantón suizo de Berna, establecido en el mismo lugar donde Pestalozzi había trabajado tanto treinta y siete años antes. Después, el curso normal y el instituto de Blankemburgo, ya en Alemania, en el ducado de Brunswick, desde 1839 a 1844, y por último, la escuela de Lievenstein en 1849, transportada al castillo de Marienthal en 1850 bajo la protección del duque de Sajonia Meiningen.

Sería largo y enojoso detallar los incidentes y vicisitudes de esta empresa. Hay que fijarse en algunos rasgos generales, partiendo siempre del supuesto de que, como antes se ha dicho, el centro y base de todas estas operaciones fue el Instituto de Keilhau, instalado en aquella propiedad de la viuda de Cristóbal Fröbel y a quien Federico tuvo que comprarla hacia 1818, cuando el pedagogo alemán se casó con Guillermina Klepper. El primitivo instituto tuvo sus vicisitudes, corriendo peligro de muerte desde 1824 a 1829, en cuya fecha los alumnos habían quedado reducidos a cinco, y los acreedores no dejaban vivir en paz a los maestros y al director. En aquella crisis influyeron muy diversas causas. Las prevenciones del Gobierno prusiano y del Consejo federal, que llegaron a reclamar la clausura del establecimiento por sus reminiscencias y sentido patriótico, demostrado, por ejemplo, en el título de Instituto «alemán» y en el traje antiguo y los largos cabellos de los estudiantes. Por fortuna, el príncipe de Schwarzburgo-Rudolstadé se negó a un golpe tan injustificado, limitándose a algunas advertencias y prohibiciones, como la del traje de los alumnos. Luego, en el interior de la casa, se produjeron antagonismos y disgustos que determinaron a salir de ella a los tres sobrinos de Fröbel (Carlos, Julio y Teodoro) con uno de los profesores secundarios: Herzog. Por último, y sobre todo, influyó en estos apuros la evidente falta de talento administrativo y de condiciones de mundo de Fröbel, que, sin embargo, insistía en ufanarse de lo mismo de que carecía.

Al cabo la crisis se venció a fuerza de abnegación de todos; con sacrificios pecuniarios constantes de Fröbel, de su familia, es decir, de sus dos esposas y su hermano Cristián y de sus cooperadores como Middendorff, y, en fin, con la administración inteligente del profesor Barop, que se hizo cargo de la dirección de la casa y la mantuvo brillantemente por espacio de más de veinticinco años.

Además, allí se constituyó algo extraño y de gran influencia en el desarrollo de la empresa pedagógica. Keilhau fue el hogar de una familia de pedagogos, cuyo empeño parecía cosa de honor y de interés familiar...

Después hay que poner la atención en el cambio que por dos veces sufren las ideas y la dirección pedagógica de Fröbel en estos treinta y seis años de experiencia y práctica. En Keilhau y a los comienzos, el pedagogo se había preocupado de la educación general. Así, cuida de la educación de los jóvenes y de la preparación de maestros conforme el procedimiento pestalozziano.

A partir de 1837, Fröbel se preocupa exclusivamente de la infancia. Su establecimiento de Blankemburgo se llama Instituto para los Niños. Y hacia 1840 se titula Kindergarten, esto es, Jardín de Niños, y puede decirse que sólo de niños se ocupó ya el gran pedagogo en Lievenstein y Marienthal. Y cuando en 1840 quiso establecer por suscripción pública de 10.000 acciones una gran institución de enseñanza, su manifiesto se refirió tan sólo a un Jardín Alemán de Niños.

Después de los niños, se ocupa Fröbel de las mujeres, desde el punto de vista de su preferente competencia para la enseñanza de la infancia. A partir de 1846, éste es el principal objetivo de los esfuerzos del célebre pedagogo, que en Keilhau hace durante dos inviernos dos cursos metódicos de gran empeño para las institutrices, y desde entonces hasta su muerte, acaecida a mediados de 1852, se ve constantemente rodeado y atendido de jóvenes que pretendían dedicarse a esta profesión, y que después de su muerte y por la protección y con la autorización de la baronesa de Marenholtz, vienen a ser los más caracterizados, activos y entusiastas propagandistas del sistema.

El segundo grupo de esfuerzos de Fröbel lo constituyen sus conferencias, es decir, sus lecciones orales, que acompañaba frecuentemente con los ejercicios prácticos compatibles con aquel procedimiento de enseñanza. A este orden de esfuerzos hay que referir las conferencias dadas en 1839 en Dresde y Leipzig, la primera ante la reina de Sajonia; el discurso inaugural del primer Jardín de Niños de Hamburgo, en 1850, y los discursos pronunciados en los Congresos generales de maestros alemanes de 1848 y 1852.

La tercera serie de trabajos la constituyen los libros, folletos y periódicos. En 1837 fundó, en el instante de crear la Escuela de Blankemburgo, un semanario titulado *Venid, vivamos para nuestros niños*. Este periódico donde por primera vez se explicaban los célebres juguetes o dones del sistema fröbeliano, desapareció pronto para volver a publicarse en 1840. De 1835 es el folleto que se titula *El año 1836 exige una renovación de la vida*, y de 1822, el titulado *Sobre la educación alemana en general*, y sobre el carácter alemán en el Instituto de Keilhau, que fue objeto de una crítica muy profunda y trascendental por parte del filósofo Krause, cuya influencia en las ideas de Fröbel llegó a ser decisiva.

Hacia 1848 vio la luz otro folleto, inspirado, cuando no redactado, por Fröbel, y dedicado al Parlamento Nacional de Francfort, con el título de *Los jardines de niños*, necesidad del tiempo, base de una educación popular unificadora. De 1829 es un razonado y sustancioso prospecto de las enseñanzas que debían establecerse en una escuela profesional, proyectada para las clases populares y a la que debía unirse otra preparatoria de huérfanos de tres a seis años en Helba, bajo la protección oficial del duque de Meiningen. Y de 1826 data la revista mensual titulada *Las familias educadoras*.

Al lado de éstos hay que poner los libros de Fröbel. Por ejemplo, *La educación del hombre*, de 1826, es la obra fundamental del pedagogo, así como de 1843 es un libro más popular. Llámase *Los cantos de la madre*, y viene a ser una colección de seis canciones destinadas a la madre que mece a su niño; cincuenta canciones que figuran otros tantos juegos, con dibujos y textos explicativos, y, en fin, veinticuatro melodías compuestas por Roberto Kohl. Todas las obras literarias de Fröbel (que han sido algunas más

de las indicadas) se han publicado en Berlín hacia 1862, en tres volúmenes confeccionados por el doctor Lange.

Como se ve, el célebre pedagogo alemán no salió jamás en sus escritos ni en sus discursos del terreno puramente pedagógico, y en este sentido representa una cosa muy distinta a Pestalozzi, cuyas doctrinas desarrolló y practicó, dándoles una particular acentuación, pero cuyo espíritu y cuyo carácter nunca compartió.

Fröbel era un hombre verdaderamente original, reflexivo, preocupado de la ciencia y con grandes aficiones metafísicas, de cierta iniciativa e inestabilidad, bastante voluntarioso y frecuentemente excéntrico.

Como se ha dicho, en Fröbel no influyeron ni la política, ni el movimiento crítico religioso de la época. Compartió en sus primeros años el movimiento patriótico de la Alemania contra el tirano Bonaparte. En 1848 algo se agitó; pero sólo en vista de obtener apoyo para su empeño pedagógico. Y si en 1826 y 1851 fue objeto de la enemiga del Gobierno prusiano, verdaderamente no dio motivo para ello. Antes se ha explicado cómo y por qué se trató de la clausura del Instituto de Keilhau. En agosto de 1851, el ministro de Cultos, Raumer, prohibió la fundación de Jardines de la Infancia al estilo Fröbel, pero relacionándolos equivocadamente con la propaganda socialista del joven Carlos, sobrino del gran pedagogo. La prohibición, que se levantó en 1860, no impidió que la propaganda fröbeliana continuase antes y después, con el apoyo o la simpatía de príncipes y personas autorizadas en el resto de la Alemania central.

En punto a religión, Fröbel fue siempre luterano, con tendencias místicas, hacia 1826, en la época de su revista *Las familias educadoras*. Después no pareció tan preocupado de este punto hasta llegar a los últimos días de su vida. En efecto, hacia 1851 y 52, se entabló una polémica sobre las opiniones religiosas del pedagogo. La polémica le entristeció profundamente, y a esto se atribuye, por regla general, su enfermedad y muerte, ocurrida el 21 de junio de 1852, a los setenta años, en Marienthal. Sus últimas palabras fueron: «Soy cristiano —Dios Padre, Dios Hijo y Dios Espíritu Santo—. Amén.»

Las verdaderas influencias que pesaron eficazmente sobre Fröbel pueden perfectamente distinguirse. De una parte están las de sus primeros años. La rigidez de su padre y la falta de una madre cariñosa contribuyeron poderosamente a fomentar la inclinación retraída y soñadora del joven alemán. Luego, la vida del campo, donde por diversos motivos estuvo constantemente casi hasta los veinte años, comunicándole un cierto amor a la naturaleza y una fe profunda en sus ocultas virtudes. Por último, su colocación en el Museo de Berlín, donde el estudio de la mineralogía y la vista y el manejo constante de los objetos allí coleccionados le dieron una particular afición a las formas materiales como base e instrumento de cultura.

Pero al lado, y mejor aún, sobre todas estas influencias exteriores, deben ponerse las personales, y en este grupo merecen particular atención las del filósofo Krause, las del pedagogo Pestalozzi y las de la baronesa Marenholtz.

Fröbel conoció a Krause hacia 1823. El célebre filósofo, que había habitado sucesivamente en Rudolstadt, Dresde y Berlín, vino a establecerse por aquella época en Gotinga, de donde pasó en 1831 a Munich, lugar de su muerte al año siguiente. Como es sabido, fue profesor en Jena, y después se dedicó libremente al estudio, publicando desde 1804 a 1828 su *Plan del sistema de la filosofía*. Con motivo del Instituto de Keilhau y del prospecto o folleto de

Fröbel *Sobre la educación general alemana*, el gran pensador escribió y publicó en la revista titulada *Isis* una detenida y alentadora crítica del empeño fröbeliano, excitando a su autor a darle un carácter más cosmopolita, apellidándolo de *Educación humana*.

Con este motivo, Fröbel contestó extensamente, después de estudiar a fondo las obras del ilustre profesor, y en 1828 se entablaron relaciones directas entre el filósofo y el pedagogo, resolviéndose éste a hacer una visita al primero, con el cual celebró varias fructuosísimas conferencias. Porque en éstas no sólo se trataron cuestiones filosóficas y morales de interés decisivo para Fröbel, por el carácter que venía dando a su obra, sino que por ellas vino el maestro de Keilhau en conocimiento de los trabajos del educador moravo Comenius, algunos de los cuales había extractado y publicado Krause en 1811. De aquí realmente data la nueva dirección de Fröbel, en obsequio de la educación de la infancia.

Por lo demás, pocos filósofos podían ser tan simpáticos al pedagogo de Keilhau. Krause había sido uno de los grandes discípulos de Schelling, y las obras de Schelling habían encantado a Fröbel, allá en 1801, en la Universidad de Jena. Había sido el único filósofo por él saludado y estudiado. De otra parte, la doctrina armónica de Krause, la rehabilitación de la naturaleza, la teoría de la individualidad y el sentido esencialmente moral de todas sus especulaciones y propagandas, no podrían menos de tener una aplicación directa al esfuerzo especialísimo del pedagogo Comenius.

La influencia de la baronesa fue de otro género. La calurosa simpatía con que desde el primer momento acogió aquella ilustre señora las ideas del *viejo loco*, como llamaban en la comarca de Lievenstein a Fröbel, impresionó a éste aún menos que la rapidez de comprensión y la aptitud para asimilar y reducir a la práctica ciertas teorías, virtudes que hicieron comprender al pedagogo las condiciones excepcionales de la mujer para la educación e instrucción de la infancia. Alrededor y por excitaciones de aquella principalísima dama, se agruparon muchas señoras y señoritas, influyendo su actitud lo indecible en la constitución de las diversas sociedades femeninas creadas desde 1850 en adelante, en varios importantísimos centros de Alemania y Suiza, para cooperar al desarrollo de la primera enseñanza como una doble obra de piedad y de patriotismo; al propio tiempo que se abría a la mujer una nueva y digna carrera, levantando su papel en la sociedad por el enaltecimiento de su inteligencia y de su iniciativa moral. La baronesa de Marenholtz recibió por espacio de tres años las instrucciones y confidencias de Fröbel. Durante treinta, ella ha sido la más ardiente e infatigable propagandista de aquel nobilísimo empeño, y los hombres más competentes no titubean en asegurar hoy mismo, que en las obras de esta ilustre dama, obras en su mayor parte recientes, es donde principalmente se puede estudiar las doctrinas y las experiencia fröbelianas.

Por lo que hace a Pestalozzi, apenas si se necesita decir el valor que su trato personal, el estudio de sus obras y el sentido de sus ensayos pedagógicos tuvieron para Fröbel, que, después de todo, como antes se ha dicho, es un continuador de la empresa pestalozziana, pero desenvuelta de un modo científico y sistemático.

A Pestalozzi corresponde originariamente la preferencia por la escuela para la primera infancia. El es el autor o, por lo menos, el definidor más feliz de la diferencia entre la educación y la instrucción, ya insinuada con

otro carácter por Rousseau. El, quien a todo trance defendió la idea de que era necesario no forzar las aptitudes de los niños, comprometiéndolos en estudios especulativos y despreciando la necesidad de fortificar ante todo su parte material. El, quien estudió el modo de excitar suavemente las facultades de la infancia, para que por un procedimiento natural se llegara al conocimiento de las cosas corrientes y aun de las cosas difíciles. Suyo es el procedimiento de la intuición y de las lecciones de cosas y objetos. El, en sus dos célebres libros *Leonardo y Gertrudis* y *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, señaló el valor pedagógico del hogar doméstico y la superior competencia de la madre para la primera enseñanza.

Realmente aquí está todo. Todo, confuso y revuelto bajo las inspiraciones de la filantropía, más bien en vista de un fin último —que es la tranquilidad de los que sufren y el progreso de los desheredados—, que por la consideración inmediata del fin pedagógico.

Fröbel parte de este punto, y es, ante todo y sobre todo, *un maestro*; pero con todos los antecedentes, las condiciones y los datos para hacer de la enseñanza algo serio, sustantivo, sistemático y científico. Que todo esto se necesitaba para que el empeño de Pestalozzi pasara de una poderosa aspiración.

En efecto, el niño debe ser el preferido en la gran obra de la enseñanza; y hay que presuponer su naturaleza física como un medio necesario para la inteligencia; y hay que utilizar sus facultades naturales para llegar por un procedimiento fácil y progresivo a la formación de aquella inteligencia. Desde este instante concluyeron los *niños sabios* y los *niños de estufa*. Es preciso buscar lo que Fröbel llama el *endurecimiento*: esto es, el ejercicio, el aire, la luz, el juego, la gimnasia, el trato activo, la limpieza, la alegría, como medios de fortificar a las nacientes generaciones y de sostener sus energías morales.

Después hay que prescindir de la leyenda y de la excitación nerviosa; de esos libros verdaderamente abstrusos, como la gramática de nuestras escuelas y los libros de pura especulación religiosa. Y es necesario acudir a los juguetes, a los que Fröbel llamaba *dones* (a la pelota, al cubo, al cilindro, a la muñeca), que entretienen y estimulan la *curiosidad* del niño; esto es, el más poderoso instrumento de la educación insensible y progresiva. Después vendrá el plegado y trenzado de papel, el recorte de dibujos y todos esos otros medios de educación técnica y artística. Por último, la participación del niño en los quehaceres domésticos, como medio de hacerle conocer su puesto en la familia y en la sociedad.

Esta es la primera parte. El niño respira, crece y aprende. Pero es necesario conducirlo; y bajo esta idea quedan relegados a una absoluta condenación aquellos bárbaros apotegmas de la *letra con sangre entra* y del *santo terror del maestro*, como desaparecen los castigos corporales y afrentosos y el silencio de cuartel en las escuelas.

El gran obrero de la escuela moderna es el amor. Y la preocupación del pedagogo, que el niño hable, grite, corra y, en una palabra, viva; porque de esta suerte sus aptitudes se demuestran y sus energías se producen. Porque, como decía Fröbel, «los juegos de la infancia son las hojas germinales de toda la vida siguiente; pues en ellos se desenvuelve y revela el hombre todo en sus más delicadas aptitudes, en sus inclinaciones interiores. Cultivadlos, madres; padres, vigiladlos».

Y para esta obra, nadie, absolutamente nadie, como la mujer, ya considerada como madre en el hogar doméstico, ya como profesora especial por una preparación científica que desenvuelva sus características aptitudes.

De modo que Fröbel se dedicó especialmente a la aplicación de las ideas pestalozzianas; pero de tal suerte y en tales condiciones, que su obra es una segunda creación. No otro sentido tienen los llamados *Jardines de la Infancia*, que no son tan sólo jardines materiales, donde el vulgo cree que el niño correteea y no piensa; sino la escuela moderna, bajo las ideas y con las condiciones que se acaban de exponer.

La vida y los empeños de Fröbel ofrecen, en formas modestísimas, abundante materia de reflexión y enseñanza, tanto para el aficionado a las cuestiones pedagógicas, cuanto para el político y el hombre que se preocupa de los intereses de su tiempo y de los modos de asegurar y franquear el avance de las ideas y de los intereses sociales. En la necesidad de reducir este ya ligero estudio, me limitaré a dos puntos.

Como se ha visto, los ensayos pedagógicos de Fröbel, lo mismo que los de Pestalozzi, pero indudablemente más aquéllos que éstos, tuvieron siempre el carácter de una empresa particular. Por lo general, todas las tentativas y todos los trabajos se hicieron a cuenta y riesgo del pedagogo. Esto se ofrece con un relieve extraordinario en la experiencia fundamental de Keilhau, y aun en la de Blankemburgo. Pero hasta en aquellos otros ensayos, más o menos sostenidos por la cooperación de los municipios, de los príncipes y de las autoridades alemanas y suizas, sobre que el apoyo siempre fue parcial e intermitente, siempre también partió del supuesto de dejar íntegra a su fundador la dirección del instituto o escuela, la dirección administrativa y, sobre todo, la dirección pedagógica.

Al lado de esto hay que poner no sólo la fe y calor con que aquellas experiencias fueron acometidas y sostenidas por Fröbel y su familia, comunicando al empeño un carácter de apostolado y de empresa moral, que nunca se advierte en las demás análogas realizadas por la sola acción directa del Estado, sino que también la positiva importancia, la inmensa trascendencia que en el orden general de la pedagogía tuvieron aquellos intentos y aquellas labores, a las veces verdaderamente desesperantes y amedrentadoras. Quizá no se aventura nada al decir que esos ensayos y aquellas innovaciones no se habrían realizado nunca por el Estado. Desde luego puede afirmarse que el Estado no ha realizado otras análogas. Y la cosa se explica. La enseñanza no es una función propia del Estado, aun cuando el Estado la pueda desempeñar por accidente y, en su consecuencia, por tiempo limitado. Todo lo que pide la enseñanza al maestro, todo, es incompatible con el carácter y las condiciones de lo que vulgarmente se llama un *oficinista* o, en general, un empleado público.

De aquí dos conclusiones importantísimas en el momento que vivimos. La primera, favorable a la conveniencia por parte de la sociedad entera, y muy especialmente del Estado, en cuanto éste, por motivos accidentales, deba desempeñar momentáneamente la función pedagógica, de que existan y gocen espléndida vida todos esos institutos de carácter particular, destinados, bajo la presión de un convencimiento profundo, de una inspiración feliz y de una vocación irresistible, a iniciar y ensayar a su cuenta y riesgo lo que no puede correr a cargo de instituciones jurídicas, obligadas a moverse dentro de una gran circunspección y en el terreno de lo ya previsto y ensayado.

La otra conclusión es relativa al alcance y condiciones de la intervención del Estado en la empresa docente; intervención que, de un lado, tiene que suponer, aun para los mismo profesores oficiales, la libertad más completa en los procedimientos, en los métodos y en la misma doctrina enseñada; y de otro lado, la superioridad del método de apoyos desinteresados y subvenciones eficaces a las sociedades, los institutos y las escuelas de carácter puramente particular, que ofrezcan ciertas garantías de seriedad y eficacia; porque en esta clase de esfuerzos es donde primeramente hay que confiar para el desarrollo de la enseñanza pública (1).

Después hay que fijarse mucho en la íntima relación que, desde el punto de vista social, y singularmente en el orden de la redención moral y política de la humanidad de nuestros tiempos, tienen los dos objetos capitales y verdaderamente característicos de la obra de Fröbel. Como ya se ha visto, el objetivo de sus esfuerzos es el niño o, más bien, el párvulo, la infancia en su primer período; los seres más débiles, más necesitados y, por todo esto, más simpáticos. De otra parte, el gran medio invocado, solicitado y cultivado por Fröbel para el perfecto logro de su empresa educadora es la mujer; es decir, el ser, después del niño, más débil, más necesitado y, por lo mismo, más simpático.

Ya impone esta conjunción y, sin duda alguna, se presta a consideraciones profundas. ¡Cómo la debilidad puesta al servicio de otra debilidad mayor, bajo la ley del amor y de la abnegación, produce, respecto de los elementos primeros e inexcusables de la sociedad humana, un resultado tal, que de él depende el vigor de los pueblos, la grandeza de las naciones y el progreso de la humanidad! Porque todo ello está en la escuela primaria; y desde el libro de Pestalozzi *Cómo Gertrudis educa a sus hijos*, y sobre todo desde el esfuerzo colosal de Fröbel, la escuela primaria es el complemento del hogar y la jurisdicción indiscutible de la mujer.

Pero hay más. La transformación de la escuela antigua con la cooperación inexcusable y decisiva del elemento femenino, no significa solamente la regeneración del niño. Es quizá la base de la rehabilitación de la mujer. Sin duda, ésta, por otros caminos, merced a otras ideas y por virtud de otras leyes, va de cincuenta años a esta parte realizando en el orden de la moralidad, como en el del derecho, como en el de la representación social, avances verdaderamente colosales. Baste recordar las leyes novísimas de España que han sancionado el matrimonio civil y la patria potestad para las mujeres. Pero quizá nada tiene tanta importancia ni entraña trascendencia análoga a la exaltación de la mujer como institutriz; mejor aún, como maestra y directora de la escuela de la primera infancia. Porque sobre dignificar el cargo y ante el porvenir, punto menos que indiscutible, de la exclusión del hombre de esa escuela, el profesorado es una gran carrera abierta y asegurada a la mujer, en tanto llega la hora de nuevas, justas y más amplias reivindicaciones.

No parece que este resultado sea el de menos valor en la generosa obra de Federico Fröbel.

(1) Estas observaciones son tan perfectamente desinteresadas en labios del Rector de la *Institución*, cuanto que ésta jamás ha aceptado subvención alguna del Estado ni de las corporaciones oficiales.—
(N. de la R.)

Documentación

LA EDUCACION PREESCOLAR: TENDENCIAS Y PROBLEMAS *

El informe que se reproduce a continuación ha sido redactado por la Secretaría de la OCDE con la finalidad de identificar las tendencias actuales y las cuestiones planteadas por la expansión de la educación preescolar. En él se analizan la razón de ser de la educación preescolar, diversos aspectos de la situación actual y las modalidades probables de la futura evolución.

Este informe ha sido preparado para la reunión sobre la educación preescolar, que se celebró en la sede de la OCDE a finales de octubre de 1973.

I. EL ALCANCE CRECIENTE DE LA EDUCACION PREESCOLAR

1. Los organismos y los individuos cada vez más numerosos que se interesan por el desarrollo de la educación preescolar reconocen unánimemente que uno de los datos básicos del problema reviste una importancia particular, importancia confirmada incesantemente por los investigadores y los observadores de la sociedad: los primeros años de la vida del niño ejercen una influencia crucial y determinante sobre su porvenir. Sin embargo, esta unanimidad no significa por completo que se haya llegado a un acuerdo en cuanto a las conclusiones a sacar sobre el plan de acción. El presente informe tiene por objeto no proponer un método único o una solución universal, sino aislar y definir algunos de los principales problemas, con el fin de que puedan identificarse, explorarse y evaluarse diversas soluciones.

2. Admitiendo la importancia de los primeros años (de cero a seis años), se ha estimulado el interés puesto en las medidas susceptibles de maximizar el desarrollo del niño durante este período. Ahora bien, una expansión de las capacidades de acogida, cualquiera que sea el sector educativo, hace preciso que se tenga en cuenta un gran número de factores. Esta necesidad se aplica muy particularmente a la educación preescolar por dos razones: en primer lugar, su papel esencial como punto de partida de cualquier evolución futura del niño, y en segundo lugar, su estado embrionario —es decir, el hecho de que aún no posee una estructura institucional bien establecida.

* Este documento será publicado por la OCDE en la serie «Documentos de venta» sobre la educación preescolar.

3. En ciertos países, los escandinavos, por ejemplo, donde la edad de entrada en la enseñanza primaria es excepcionalmente alta en el momento actual, puede suceder que la creación de clases preescolares tome la forma de una simple prolongación de la escuela primaria hacia abajo. Sin embargo, se coincide generalmente, en los debates dedicados a las modalidades de la educación preescolar, en que ésta debe distinguirse realmente de los establecimientos primarios existentes. No se trata de saber si los niños deberán entrar en el futuro en la primaria antes que hoy en día, sino de decidir en qué medida este primer período se aproximará al que les es dispensado durante la siguiente etapa. Algunos se declaran en favor de la enseñanza dispensada en las escuelas maternas tradicionales que, aunque no constituye una simple extensión de la enseñanza primaria, no descarta la aplicación de los métodos primarios a alumnos un poco más jóvenes. Es cierto que este método aseguraría una ligazón coherente entre la educación preescolar y la escuela primaria propiamente dicha, evitando de una sola vez el riesgo de que el paso de una a otra haga perder al niño una gran parte de las ventajas adquiridas en la escuela maternal. Pero la ciencia de la educación parece apartarse actualmente de una simple expansión de las formas y de las estructuras tradicionales, y prefiere dar más ligereza y diversidad al paso de la escuela maternal a la escuela primaria, con el fin de integrar la educación preescolar al esquema de conjunto de la política social. Dicho de otra forma, se busca cada vez más el colocar la escuela en su verdadero contexto social, insistiendo en la correlación estrecha que existe frecuentemente entre el éxito de las grandes innovaciones escolares y ciertos factores exteriores.

4. Se reconoce que es esencial asegurar la coordinación con otros aspectos sociales; aún es preciso resolver el problema de la participación de los padres en particular y de la colectividad en general. Incluso en esto hay diversidad de opiniones cuando se trata de decidir en qué medida es posible esta participación, y hasta deseable. Por ejemplo, la «participación de los padres» puede querer decir, simplemente, que un establecimiento de enseñanza acierte a exponer sus objetivos a las familias, suscitando su interés, pero nada más. En el otro extremo, podemos suponer que los padres participan en las decisiones que afectan a los programas, reclutamiento de educadores y otros aspectos que, hasta ahora, solamente incumbían a los profesionales.

5. He aquí, pues, las tres cuestiones consideradas como esenciales para la evolución de la educación preescolar: la envergadura de la enseñanza dispensada, sus lazos con la enseñanza obligatoria de primer grado y el nivel de participación de los padres y de la colectividad en su más amplia acepción. Percibimos afiligranado un cuarto tema que toma una creciente importancia en los demás sectores de la enseñanza, a medida que se hace preponderante el problema de la igualdad. Este cuarto tema es el de la enseñanza compensatoria, los efectivos y los recursos que deben movilizarse para responder a las necesidades de los diversos sectores desfavorecidos de nuestras sociedades.

6. Antes de llevar más lejos el examen de estos temas, creemos útil analizar muy brevemente los diversos terrenos donde la educación preescolar puede representar un papel. Este análisis permitirá exponer las razones de ser de este nivel de enseñanza y dar una idea de la complejidad de los problemas que se plantean y de la diversidad de los puntos de vista a los que da lugar.

II. LA RAZON DE SER DE LA EDUCACION PREESCOLAR

7. En un principio, las primeras investigaciones emprendidas sobre el desarrollo de la primera infancia se dirigían particularmente a los aspectos más intelectuales de la personalidad del niño. Los trabajos de Benjamin Bloom y de Jean Piaget prepararon el terreno, permitiendo comprender mejor el proceso del desarrollo, haciendo admitir la importancia crucial de los primeros años. Piaget ha demostrado la naturaleza secuencial del proceso y la interdependencia entre el desarrollo ulterior y las bases dadas durante la primera infancia, mientras que Bloom declaraba «que, en términos de inteligencia medida a los diecisiete años, el desarrollo a la edad de un año representa, por lo menos, el 20 por 100; a los cuatro años, el 50 por 100; a los ocho años, el 80 por 100, y a los trece años, el 92 por 100» (1).

(i) El desarrollo cognitivo y creativo

8. Estos trabajos y las investigaciones que les han sucedido cargaban el acento sobre el desarrollo cognitivo del niño y, especialmente, sobre su aptitud para generalizar, formular las ideas y resolver los problemas. El desarrollo de estas aptitudes cognitivas depende estrechamente de la enseñanza del lenguaje, enseñanza doblemente importante, dado que el éxito y el fracaso parecen ambos tener efectos acumulativos sobre el desarrollo del niño. Esto significa que la insuficiencia lingüística no tiene, como única consecuencia, el hacer imposible el éxito, sino que ocasiona otros fracasos, ya que las etapas siguientes reposan en general sobre unos conocimientos y unas ideas adquiridas previamente.

9. No obstante, el interés dado al desarrollo del niño no se limita evidentemente a la adquisición de aptitudes cognitivas. La creatividad está manifestamente muy próxima a la adquisición de un alto nivel de aptitudes cognitivas, pero también depende, en gran parte, del tipo de enseñanza dispensada. Existe una diferencia muy neta entre las disposiciones pedagógicas destinadas a favorecer la creatividad y las que se proponen desarrollar las aptitudes cognitivas. Las aptitudes cognitivas ocupaban antes un lugar preponderante en la enseñanza, y actualmente aún es muy sensible esta tendencia. Por otra parte, la mayoría de los padres, marcados por la educación que ellos han recibido, puede que no reconozcan completamente la importancia y el valor real de un florecimiento de la creatividad. Puede ser que la educación preescolar tenga que cumplir una función crucial, permitiendo al niño desarrollar sus aptitudes en este sentido.

(ii) El desarrollo afectivo y social

10. Cualquiera que sea el estado de la controversia con respecto a la importancia relativa de la herencia y del medio ambiente en la formación de la inteligencia, es innegable que el desarrollo general del individuo depende en gran parte de su medio, y especialmente de su medio familiar. Las primeras experiencias sociales se desarrollan en el hogar, en general gracias a los estrechos contactos entre el niño y su madre. Actualmente se reconoce

(1) *Stability and Change in Human Characteristics*, New York, 1964.

que los dos primeros años de la vida son decisivos, puesto que constituyen la base de las futuras relaciones del individuo con los demás. Este proceso de socialización prosigue a todo lo largo de la infancia, a medida que aumenta el número de contactos y, en consecuencia, se amplía el campo de la experiencia.

11. La célula familiar actual, por término medio, es mucho menos numerosa de lo que era hace cincuenta o cien años. Esta evolución se explica en parte por la disminución del número de niños por matrimonio, pero también por la circunstancia de que la célula, en general, solamente comprende dos generaciones, contrariamente a las estructuras familiares de antaño, donde la misma casa podía albergar hasta cinco. Cualesquiera que sean las ventajas de la célula reducida, es cierto que restringe las experiencias sociales, es decir, la exposición a las personalidades y a los puntos de vista diferentes que existen en el seno de una misma familia. La mejora del *habitat* y la introducción de los grandes medios de comunicación también han contribuido a aislar aún más a la familia moderna, rarificando los contactos personales, intensificando por eso mismo la necesidad de contactos organizados, especialmente entre niños. Aunque los niños de hoy día son mucho más conscientes que los de antes de una multitud de acciones y de objetos exteriores, su experiencia es esencialmente pasiva. La educación preescolar puede intervenir útilmente estimulando la participación activa y los contactos personales.

(iii) Influencias de las estructuras sociales

12. Las modificaciones de la célula familiar no se deben únicamente a la disminución del número de sus miembros, sino que participan también de los cambios considerables de sus papeles. Ya no se puede contar con los mayores para ocuparse de los pequeños, y —más importante aún— cada día son más numerosas las mujeres casadas que se incorporan a las filas de la población activa, bien sea por razones pecuniarias, bien sea porque comienzan a afirmar su derecho al ejercicio de un oficio que no se limite a las tareas domésticas. En consecuencia, son cada vez más necesarios los establecimientos que permitan a los padres tener a sus hijos en buenas condiciones.

13. La tendencia a la entrada de las mujeres casadas (o a su retorno) en la vida activa está llamada a proseguir, cualesquiera que sean las fluctuaciones de la demanda de mano de obra. No obstante, es importante no considerar la educación preescolar como un medio de desembarazar a los padres de sus responsabilidades, sino, por el contrario, como un servicio que les ayuda a favorecer el desarrollo del niño en el plano a la vez social y escolar.

III. ALGUNOS ASPECTOS DE LA SITUACION ACTUAL

14. En un buen número de países, la educación preescolar funciona desde hace tiempo. Se destaca el libre desarrollo de la personalidad del niño, el nacimiento de su conciencia social y la adquisición de conocimientos elementales. La acción ejercida por la escuela maternal es, pues, doble: por una parte, intensifica la experiencia humana del niño, por otra parte, le prepara para la entrada en la enseñanza de primer grado. Cada vez toman más relieve

otras dos funciones suplementarias: en primer lugar, mejorar los efectos ejercidos sobre el niño por la familia y el medio; en segundo lugar, actuar de forma que el niño esté cuidado mientras que trabaja su madre.

15. Dos razones hacen particularmente difíciles las comparaciones internacionales: por una parte, las variaciones de la edad de entrada en la enseñanza obligatoria, y por otra parte, las diferencias de estatuto y contenido que separan las actividades preescolares. En el anexo al presente documento trataremos de efectuar ciertas comparaciones bajo una forma tan coherente como sea posible.

16. Es relativamente fácil determinar las variaciones de edad. En los países escandinavos, por ejemplo, la edad de entrada obligatoria a la escuela primaria se ha fijado en siete años. Sucede lo mismo en los Países Bajos. En Bélgica y en Francia esta edad se sitúa en los seis años, y en el Reino Unido en los cinco años. Sin embargo, la situación no es tan clara como pudiera suponerse, ya que existen, según los países, diferentes formas de entrada en la enseñanza de primer grado para los niños que no han alcanzado la edad reglamentaria. En los Países Bajos, por ejemplo, el niño que cumpla los seis años antes del 1 de octubre, puede entrar en la escuela primaria en el mes de agosto.

17. La edad de acceso a las actividades preescolares, e incluso las estructuras de prestaciones en el interior de un mismo país, presentan la misma falta de uniformidad. En el Canadá, por ejemplo, Ottawa y Toronto han estado siempre avanzados con respecto al resto del país en lo que concierne a la apertura de jardines de infancia destinados a los menores de cuatro años. De aquí se deduce que, en el Ontario, alrededor del 25 por 100 de los niños de este grupo de edad frecuentan los jardines de infancia para los pequeños, mientras que, en la casi totalidad del país, las clases maternas comienzan realmente a los cinco años. Por otra parte, si en un país entero existe una determinada capacidad de acogida preescolar destinada a un grupo de edad, el número de clases disponibles puede variar considerablemente de un punto a otro. En los Estados Unidos, el número de niños de cinco años que frecuentan los jardines de infancia públicos va desde el 95 por 100, aproximadamente, en los estados del Norte y del Oeste hasta el 33 por 100 en los estados del Sur.

18. La comparación se hace aún más difícil por las diferencias que existen entre las prestaciones escolares, es decir, entre la educación preescolar de plena dedicación y en tiempo parcial. En el Reino Unido, la planificación gubernamental se basa en una escolarización en tiempo parcial; en Suiza, sólo existe escuela maternal de plena dedicación en Tesino, mientras que esto constituye la regla general en Francia.

19. Por fin, la última diferencia que separa las prestaciones escolares —y el campo que se presta más difícilmente al estudio comparativo— es la misma naturaleza de la enseñanza dispensada. Encontramos una amplia gama de programas que van desde actividades fuertemente estructuradas a la creación de un ambiente propicio para la maduración espontánea del niño por el juego. Incluso así, la diversidad reina en el seno de un mismo país: en la zona de Suiza de habla alemana, por ejemplo, los jardines de infancia aplican los principios fröbelianos y dan un puesto preponderante al juego, mientras que, en los jardines de infancia de los cantones latinos, dan a la institutriz un papel más activo y la incitan a dirigir las actividades de los niños. Por

otra parte, es preciso observar que ni el uno ni el otro de estos métodos debe servir de preparación para la entrada en la enseñanza primaria.

20. A pesar del carácter heterogéneo de las necesidades y de las prestaciones de la educación preescolar que deducimos de este rápido vistazo, encontramos un elemento común en todos los países, aunque tome una forma diferente según las regiones. La investigación y la ciencia de la educación han podido demostrar la existencia en la población de ciertos grupos que quedan al margen de las grandes corrientes de la vida escolar, cultural, económica e incluso política. Por lo que se refiere a la escolarización y resultado de los estudios, estos grupos son aquellos cuya participación en la enseñanza se sitúa por debajo de la media nacional y por debajo de las aptitudes individuales de sus miembros.

21. Estos grupos pueden considerarse como desfavorecidos en más de un capítulo. Frecuentemente sucede que los niños no reciben de su familia el apoyo económico y cultural que necesitan para hacer buenos estudios, y los resultados que obtienen en la escuela son inferiores a los de los demás alumnos. Una escolarización defectuosa les impide alcanzar plenamente su vida adulta. De esta manera la situación se repite cuando la siguiente generación debe hacer frente a las mismas carencias educativas y escolares. Tal es el círculo vicioso en que se encuentran encerradas las categorías más desfavorecidas: la incapacidad para una generación de aprovechar plenamente las oportunidades ofrecidas por la enseñanza y la mediocridad de la vida profesional provocan en la siguiente generación un cierre de los horizontes escolares emparejado con resultados insuficientes.

22. No es posible dar una descripción precisa de los grupos desfavorecidos utilizando términos que se apliquen a todos los países miembros. En ciertos sistemas, las categorías más desprovistas comprenden las fracciones inferiores de la clase obrera, amontonadas en las aglomeraciones urbanas y pendientes de los efectos de la inseguridad del empleo, de la insuficiencia de ingresos, de una demografía pletórica, etc. En este sector de la población industrial existe una especie de sinergia de las desventajas sociales. Encontramos grupos de este tipo en un buen número de países, y programas tales como Head Start y Follow Through, en los Estados Unidos, se han concebido para ayudar a los niños de ciertas categorías sociales en un contexto fuertemente industrializado. En el otro extremo, las regiones poco pobladas de Suecia han visto aparecer unos programas experimentales que tienen por objeto compensar los efectos del aislamiento sobre los pequeños, especialmente por medio de escuelas maternas móviles.

23. Los grupos de raza diferente y las minorías étnicas y lingüísticas constituyen un fenómeno relativamente nuevo; son la consecuencia de las migraciones internacionales, que cada vez van tomando más amplitud durante el último decenio, especialmente en Europa. Los niños de estas categorías carecen frecuentemente de la motivación y de la experiencia cultural necesarias para obtener buenos resultados en un sistema de enseñanza competitivo y peligran, pues, de abandonar la escuela o de hacer estudios mediocres. Ahora bien, en una sociedad donde el éxito escolar se considera como la condición previa para el acceso al empleo, el fracaso en los estudios desemboca generalmente en el fracaso profesional. Podemos tomar como ejemplo de las medidas tomadas para remediar los inconvenientes de la inmigración el programa multimedia puesto en marcha por el Departamento de Educación

de Quebec para ayudar a los niños de los inmigrados no francófonos de la provincia a superar sus dificultades lingüísticas por medio de la televisión y de otros auxiliares pedagógicos.

24. Los migrantes internos representan otra categoría de recién llegados a la sociedad urbana—se trata de los individuos que han dejado las regiones rurales, no industrializadas, de un país para venirse a vivir a una zona urbana de vocación industrial—. Podemos poner como ejemplo la migración del Sur al Norte que se produce actualmente en Italia y el movimiento progresivo de los negros de América que van desde los estados del Sur hacia las ciudades del Norte. En los dos casos, el contraste entre los estilos de vida y las esperanzas de dos situaciones diametralmente opuestas corre el riesgo de traducirse en la creación de un *ghetto* de migrantes, desfavorecidos a la vez a nivel cultural y en el plano del medio ambiente.

25. Esta lista de ejemplos de ninguna manera tiene la pretensión de ser exhaustiva. No tiene otra finalidad que indicar los diferentes grupos desfavorecidos que existen en el momento actual y subrayar la necesidad de reconsiderar el papel de la enseñanza, con el fin de ayudar a resolver los problemas surgidos de la rápida evolución de nuestras sociedades bajo el impulso de los progresos tecnológicos.

IV. LAS MODALIDADES DE LA EVOLUCION FUTURA

26. Hasta ahora nos hemos contentado con subrayar la importancia de la educación preescolar y describir algunas de las formas que se le dan en los países miembros. Parece razonable decir que todos los países tienen necesidad de capacidad de acogida a este nivel y que, incluso allí donde ya existen, sería deseable una extensión del sistema. Sin embargo, no es cierto que una simple expansión constituya la mejor política en términos de afectación de los recursos. En esta sección queríamos proponer dos modalidades de extensión—la extensión vertical hacia abajo y la extensión lateral—que podrían constituir el marco en cuyo interior puedan articularse los diferentes tipos de desarrollo. Dentro de este marco, abordamos los cuatro temas expuestos en la introducción, a saber, la unión de la educación preescolar con la enseñanza primaria, la enseñanza compensatoria, la capacidad de acogida ofrecida a los niños en edad preescolar y la participación de los padres. Estos cuatro temas serán el objeto de la conferencia sobre la educación preescolar organizada por el CERI en octubre.

A. La extensión vertical hacia abajo

27. Esta medida debe considerarse en función de la población prevista para una extensión de la educación preescolar. En efecto, no se trata de un problema puramente cuantitativo, aunque en ciertos países el problema de los efectivos se presente ciertamente con relación a los recursos disponibles. Teniendo en cuenta los beneficios que, en principio, pueden sacar todos los niños de la educación preescolar, deberá establecerse un orden prioritario para decidir a qué grupos deberá ofrecerse esta oportunidad. (A este propósito, se impone una advertencia: evidentemente es dar pruebas de realismo efectuar la selección de grupos en espera de que haya recursos disponibles no sola-

mente para una fracción limitada de la población, pero es preciso tener en cuenta que los recursos destinados por el Estado a un servicio dado raramente rebasan el importe pedido por los interesados, tendiendo más bien a ser inferiores; además, si los controladores presupuestarios se ven obligados a reconocer la importancia del sector en cuestión, puede que los recursos librados rebasen las previsiones iniciales.) A propósito de esta primera modalidad de expansión, es posible discernir tres grandes orientaciones que actualmente se prevén en el campo de la educación preescolar:

(i) Una prolongación de la escolaridad obligatoria hacia abajo—de una duración de uno o dos años—que daría a todos los niños la posibilidad de aprovechar nuevas prestaciones. Aparte de la circunstancia de que esta reforma sería relativamente onerosa, podría ser acusada de usurpar exageradamente las prerrogativas de los padres. Pero la prolongación de la escolaridad obligatoria hacia abajo representa la solución extrema que se prevé en el contexto de esta orientación. Una solución más ligera consistiría en ampliar la capacidad de acogida de la educación preescolar y animar la escolarización, sin, no obstante, hacerla obligatoria. De hecho, esta estrategia está implícita en las disposiciones destinadas a intensificar la preescolarización en el término del VII Plan Francés; la encontramos más explícitamente en el proyecto de política de la enseñanza a largo plazo de la República Federal Alemana.

(ii) La discriminación positiva es otra estrategia que ha suscitado mucho interés y esfuerzo, especialmente en el Reino Unido y en los Estados Unidos. Su idea maestra se basa en una de las finalidades fundamentales de la enseñanza, la contribución que aporta a la igualdad de tratamiento. Resulta que, en materia de afectación de los recursos, es preciso dar prioridad a los grupos o a los sectores de la sociedad que, por una u otra razón, constituyan una capa desfavorecida de la población. La enseñanza compensatoria dispensada en los Estados Unidos reposa en gran parte sobre esta noción de discriminación positiva. En cuanto a la generalización de esta estrategia, tropieza, en primer lugar, con los dilemas morales o políticos de la elección de los criterios que deben servir para identificar a los grupos desfavorecidos.

(iii) Una tercera estrategia, que lleva un elemento obligatorio, está en estudio actualmente en Suecia. Se trata esencialmente de una variante de la solución A, pero que debe ser prevista en el contexto particular de los países escandinavos. Su aspecto obligatorio y legislativo se refiere al hecho de que a escala municipal, todos los niños tendrán derecho a un año de educación preescolar al menos, y que corresponderá a la municipalidad adoptar las disposiciones necesarias e informar de ellas a las familias. Además, en el caso de que los padres no aprovechasen las plazas disponibles, el personal encargado de la educación preescolar a nivel municipal debería buscarles y explicarles las ventajas ofrecidas a sus hijos. Si se pusiese en marcha esta estrategia, significaría que se había establecido un contacto con todos los niños, a riesgo de que no ocupen todas las plazas disponibles. El problema que se plantea aquí es que no todas las municipalidades tienen los mismos recursos económicos y que algunas de ellas, que justamente pueden tener la mayor necesidad de educación preescolar, corren el peligro de no poder proporcionar la capacidad de acogida necesaria sin disponer de fondos suplementarios, a menos de tener el derecho de esperar varios años para actuar en este terreno.

B. La extensión lateral

28. El segundo aspecto de la cuestión concierne a las modalidades de la inserción de la educación preescolar en el conjunto de la colectividad. Este aspecto plantea un gran número de problemas, algunos de los cuales están llamados a modificarse o intensificarse en un próximo futuro. Está, por ejemplo, la cuestión de la responsabilidad, es decir, de los papeles respectivos de la familia y del Estado en la educación de los niños. La naturaleza y las dimensiones de la familia media han sufrido importantes modificaciones en el curso de este siglo, ocasionando ciertas repercusiones sobre la educación de los niños. Esta cuestión está igualmente ligada a la evolución del papel de la mujer, y a la circunstancia de que se admite ahora que tiene derecho a abrir su propia personalidad fuera de sus funciones de esposa, de madre o de ama de casa. Esto es, en parte, lo que ha motivado la toma de responsabilidad por el Estado en la educación de los niños, pero ahora se reconoce que es importante que las familias se interesen —e incluso que participen— en la educación dada a sus hijos. La educación preescolar debe evolucionar, pues, hacia un aumento de la capacidad de acogida provista por el Estado, pero ésta tiene por objeto completar y estimular, no sustituir la actividad educadora de los padres.

29. No obstante, la participación personal y familiar no es solamente un juego. La política social debe dar también su sitio a los factores administrativos y a los que resultan de la planificación de la enseñanza. Así es como se plantean los problemas ligados a la integración y a la coordinación de los recursos y de las políticas, a niveles local y central.

30. En ciertos países, los aspectos pedagógicos son predominantes; la educación preescolar está considerada, en primer lugar, como la preparación del niño para la entrada a la escuela primaria. En otros países, donde el movimiento «de integración de la escuela a la colectividad» es más poderoso, se ha abierto el debate y las actividades emprendidas pertenecen tanto (o todavía más) al campo de la política social como al sector de la enseñanza en sentido estricto. Un primer paso, bastante modesto por lo demás, se ha dado en la medida en que se han elaborado y puesto en marcha unas políticas que subrayan la necesidad, por una parte, de adoptar una aproximación coordinada para asimilar los problemas de orden educativo y social y, por otra parte, de actuar sobre las entidades interesadas —la escuela, la familia, la vecindad e incluso el medio profesional de los padres—. En Colombia británica, por ejemplo, un Comité de la infancia fue creado en 1973; se compone de diversos ministros que tienen la misión de mejorar la coordinación y hacer más eficaz los servicios ofrecidos a los niños.

31. Esta actitud socioeducativa coherente, con respecto a la enseñanza preescolar, corresponde de hecho a una doble finalidad: a) asegurar al niño un paso fácil y sin tropiezos de la educación preescolar a la enseñanza del primer grado, evitando que sean cambiadas frecuentemente las personas encargadas de educarle (educadores y otros) y los lugares donde se desarrolla su educación. Este acercamiento supone igualmente que el contenido de la enseñanza dispensada y los medios pedagógicos utilizados intentan desarrollar la personalidad del niño en su totalidad y no se limitan a prepararle para obtener buenos resultados en la escuela primaria (adaptándole a un programa fundamentado esencialmente en los valores burgueses); b) al mismo tiem-

po, se trata de dar al niño un medio ambiente favorable, que le permita sacar beneficio de los efectos ejercidos por las medidas de orden social (especialmente la integración a la colectividad, el *planning* familiar, los cuidados médicos, etc.), en estrecha relación con una acción específicamente educativa.

32. Esta fusión de las políticas escolares y sociales en materia de educación preescolar no puede dejar de provocar numerosos problemas, tanto al nivel de las colectividades locales como al nivel central. Sin embargo, se trate de educación preescolar o de otros sectores de la enseñanza, la experiencia adquirida demuestra que, si el sistema de enseñanza debe actuar vigorosamente ayudando al individuo a desarrollarse y suprimiendo algunas de las desigualdades más llamativas, es indispensable elaborar una estrategia que una y coordine las políticas educativas con las demás. No hay duda de que la educación preescolar se presta particularmente bien a esta coordinación de políticas para un mayor beneficio del niño, de la familia y, a fin de cuentas, de la sociedad en su conjunto.

33. Las dos modalidades antes descritas —es decir, la prolongación hacia abajo y la extensión lateral— constituyen el marco que permitirá analizar estas cuestiones y las que se presenten a continuación en este campo particularmente delicado. Este análisis provocará inevitablemente cuestiones y problemas múltiples, cuyas soluciones deberán salir tanto de la investigación como de las decisiones de orden político. La gama de problemas que interesan a la investigación es extremadamente variada en materia de educación preescolar, puesto que las correlaciones con la sociedad en su conjunto son mucho más estrechas a este nivel que en otros sectores del sistema de enseñanza. Toda investigación emprendida en este terreno deberá tener en cuenta los resultados obtenidos en todos los terrenos sociales: enseñanza, ciencias sociales, economía y estudio del mercado del trabajo. Sin embargo, conviene subrayar que las actividades de investigación, de planificación y de desarrollo emprendidas en este terreno complejo no pueden desarrollarse aisladamente y que, por otro lado, el papel representado por la investigación en la elaboración de una política de educación preescolar corre el riesgo de ser limitado, ya que las decisiones tomadas, a fin de cuentas, se basarán tanto en argumentos políticos como en datos científicos.

34. La investigación relativa a la educación preescolar toma cada vez más amplitud y cubre una gama más amplia de problemas. La investigación «tradicional» en materia de psicología pedagógica se dirige a identificar y hacer conocer mejor los períodos más importantes del desarrollo de la personalidad. En cuanto a la «investigación-acción», constituye un método complementario; los investigadores desempeñan un papel activo lanzando nuevas modalidades de educación preescolar, introduciendo técnicas experimentales y recurriendo frecuentemente a recursos insospechados, tanto personales como materiales, que oculta la colectividad. Aprovechándolo directamente los niños y las familias interesadas, este método tiene el mérito de sacar a la luz y resolver numerosos problemas que no habían sido tenidos en cuenta por la investigación tradicional.

35. Otro acercamiento, más netamente orientado a la acción, intenta analizar las relaciones que existen entre las medidas educativas y sociales. Podemos apuntar en este capítulo la cuestión de la oportunidad eventual de una política que multiplicase los empleos en tiempo parcial, con el fin de permitir a los padres participar más activamente en la primera educación de sus hijos.

Otra estrategia, cuyas finalidades son análogas, consistiría en una subvención directa que permitiese a uno de los padres asegurar un tiempo de dedicación plena a la responsabilidad de la educación de los niños pequeños. Aunque estas estrategias corresponden esencialmente a la política social y a la política de mano de obra, sus incidencias sobre los problemas educativos que hemos expuesto deberán sopesarse cuidadosamente.

36. Describiendo y analizando brevemente las tendencias actuales en materia de educación preescolar, hemos demostrado suficientemente la amplitud y la variedad de las cuestiones que se plantean, en el campo de las investigaciones o de las medidas a adoptar. La uniformidad entre los países miembros probablemente no es ni realizable ni deseable en este terreno, pero, sin duda alguna, existen ciertas preocupaciones comunes a la mayoría de ellos, que podrían servir de base para la cooperación internacional en materia de educación preescolar, incluso si cada país acaba por adoptar una solución diferente. La unión entre la educación preescolar y la enseñanza de primer grado, las prestaciones puestas a disposición de los niños muy pequeños, la medida de la participación de las familias y de la colectividad y la enseñanza compensatoria constituyen cuatro cuestiones cuyo carácter crucial hemos tratado de demostrar.

CUADRO 1

PORCENTAJES DE ESCOLARIZACION DE LOS NIÑOS DE TRES A SEIS AÑOS

PAIS	Año	Tres	Cuatro	Cinco	Seis	Tres-seis
Austria	1970				97	(45)
Bélgica	1970	90	95	99	99	96
Dinamarca	1970					(9)
Finlandia	1968					(7)
Francia	1970	61	87	100	100	84
Alemania	1970				99	45
Grecia	1969					(37)
Irlanda	1970	(0)	(60)	(90)	(100)	(63)
Italia	1970					62
Luxemburgo	1970					(67)
Países Bajos	1970	0	84	96	99	70
Noruega	1970					(4)
Portugal	1969					(7)
España	1970	11,7	43	49	98	(56)
Suecia	1970					(27)
Suiza	1969					(39)
Reino Unido	1970	3	30	98	99	58
Yugoslavia	1965					(12)
Australia	1970					(45)
Canadá	1970					54
Japón	1971	5	35	60	100	50
Estados Unidos	1970	13	28	80	98	(57)

Nota: Las cifras entre paréntesis son estimaciones basadas en la hipótesis de que el 90 por 100 de los alumnos inscritos en la enseñanza pre-primaria pertenecen al grupo de edad de tres a cinco (para los países en que la escolaridad obligatoria empieza a los seis años).

Fuente: La situación de la enseñanza en los países miembros: examen de tendencias y de sectores prioritarios, *Documento de la OCDE ED(73)2*, abril 1973.

**PORCENTAJE DE ACTIVIDAD MASCULINA Y FEMENINA
EN LOS PAISES DE LA OCDE**

(En porcentajes)

Porcentaje total de población activa correspondiente al grupo de edad de quince a sesenta y cuatro años	1960		1970	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Austria	(1961) 81 *	45 *	86	50
Bélgica	89	36	(1969) 87	40
Dinamarca	100	44	92	58
Finlandia	91	66	84	62
Francia	93	47	(1968) 87 *	46 *
Alemania	95	49	95	49
Grecia	92	42	(1971) 87 *	32 *
Islandia	97	38	94	38
Irlanda	(1961) 100	36	(1966) 99	35
Italia	93	37	84	29
Países Bajos	94 *	26 *		
Noruega	92	36	89	39
Portugal	100	20	84	25
España	100	24	94 *	30 *
Suecia	(1962) 93	53	89	59
Suiza	99 *	42 *	96	51
Turquía	99	71	(1965) 98	62
Reino Unido	99	49	93	52
Canadá	92	32	87	41
Estados Unidos	92	43	87	49
Australia	(1964) 94	39	93	45
Japón	92	60	89	56

Nota: Las variaciones de un país a otro dependen en gran parte de la importancia relativa de la agricultura y de la amplitud de la urbanización.

* Las cifras marcadas con asterisco han sido calculadas a partir de los datos publicados en el *Anuario de estadísticas del trabajo* del BIT, Ginebra.

Fuente: Estadísticas de población activa, OCDE, París.

Actualidad educativa

REUNIONES Y CONGRESOS *

Los dos meses postreros de 1973 no han significado una pausa en la actividad de los organismos internacionales. Al comenzar estos informes, nos propusimos dar noticia de lo más destacado de sus trabajos, haciendo un pequeño examen de la actividad de cada Organismo, ayudados por el calendario. Seguimos fieles a tal idea, confiando en su utilidad.

OCDE

Al comenzar noviembre (días 7 y 9) tuvieron lugar, en Lisboa, las reuniones del Comité de Informática sobre el tema: «Enseñanza y Formación». Después, ya en París, otros tres encuentros deben reseñarse: los días 19 y 20, el del Comité de Política Científica y Tecnológica. El 23 y 24, el del Grupo sobre Política de Información Científica y Técnica, y el 26 y 27, el del Grupo Intergubernamental sobre Política de las Ciencias Sociales. Finalmente, también los días 26 y 27 fueron aprovechados por el Comité Director del CERI para celebrar su VII Sesión.

Ya en diciembre, el día 7, se reunía el Grupo de Trabajo —del Comité de Educación— con este tema: «Política que debe seguirse en materia de profesorado». También el día 7 culminaban —tras cuatro jornadas— las tareas del Grupo de Expertos en cuestiones relacionadas con la «Cuantificación de las actividades científicas y tecnológicas». En el Château de la Muette, el Comité de Educación celebraba su IX Sesión en los días 10 y 11. Cabe decir que no fueron adoptados acuerdos en firme o vinculantes, y que lo tratado, en general, se movía en la dirección de la renovación educativa española. Entre los documentos de trabajo, quizá reviste especial interés, el ED(73)24 —que el Comité pretende adoptar y recomendar—, cuyas líneas maestras postulan:

- 1.º Creación de un entorno en el que pueda prosperar la innovación educativa.
- 2.º Necesidad de adoptar una estrategia en orden al desarrollo educativo.
- 3.º Estudio de la problemática de la intervención directa de los poderes públicos en los procesos de innovación educativa.

No debe pasar inadvertida la fecha del 1 de diciembre, que señala el comienzo de un encuentro, que duró tres días, en el marco del «Grupo sobre

* La redacción de esta sección está a cargo de la Subdirección General de Cooperación Internacional.

Política de Información Científica y Técnica», cuyo tema fue: «La información en 1985». Ante este horizonte ambicioso, los puntos más importantes sometidos a examen fueron:

- a) Evaluación de programas.
- b) Estudio de las incidencias de la información en los campos de la ciencia, la tecnología y la sociedad.
- c) Consideración de las opciones relativas a los criterios que deben seguirse ante acciones futuras.

Antes de llegar al paréntesis navideño, tuvo lugar, días 13 y 14 de diciembre, la V Sesión del Comité de Dirección para la Construcción Escolar. En su agenda se incluían aspectos de interés como: «Método de construcción industrial», «Construcción escolar y cambios en la educación», «Disposiciones institucionales en materia de construcción escolar», «La adaptación en la construcción escolar»...

Por su lado, el CERI convocó en Edimburgo, días 17 al 21 de diciembre, un Seminario de carácter internacional sobre «Utilización del ordenador en la enseñanza de las materias del ciclo secundario». Este Seminario es una continuación del que tuvo lugar en Sévres (marzo de 1970), teniendo por tema «La enseñanza de la informática en la Escuela Secundaria». En Edimburgo se celebró con la convicción firme de que la informática será, cada vez más, un auxiliar eficaz en materia de enseñanza. En el Seminario se pasó revista a las posibilidades actuales de uso del ordenador, y se esbozaron aquellos campos en que en un futuro inmediato su empleo podría ser más fructífero.

Intencionadamente, hemos dejado para el final de este breve informe, sobre las actividades de la OCDE, la referencia a la reunión que el Grupo sobre Política de la Información Científica y Técnica celebró en Madrid los días 26 y 27 de noviembre. Durante los debates se establecieron los balances de otros encuentros anteriores, como los de Oslo y La Haya, y se aprovechó la ocasión para confrontar las diversas políticas nacionales en los terrenos de la educación y formación de especialistas de la información.

Con fecha 6 de diciembre, el director general de Asuntos Científicos de la OCDE, doctor King, transmitía a nuestro embajador, señor Vallaure, su más calurosa felicitación por el éxito de la reunión, con el ruego de que la hiciera llegar en particular al subsecretario del Departamento, al director general de Archivos y Bibliotecas y, en general, a todos aquellos que, con su apoyo, habían contribuido a tan buen resultado.

CONSEJO DE EUROPA

En Estrasburgo ha tenido lugar, entre los días 5 y 10 del mes de noviembre de 1973, la anual reunión del Comité de Educación Extraescolar y Desarrollo Cultural, ente dependiente del Consejo de Cooperación Cultural (CCC).

El interés de las jornadas se ha ordenado en torno a los puntos siguientes:

a) Desarrollo cultural

Dentro de esta rúbrica son temas destacados:

1. Programa futuro en el terreno del desarrollo cultural.
2. Gestión de los asuntos culturales.
3. Producción cultural.

Para más detalle, puede examinarse el Documento CCC/DC(73)51 Révisé, lo mismo que el EES/DC(73)MISC 4, cuya lectura también es útil, pues se detiene en aspectos tan importantes como:

- Estudio del *roll* de las industrias, en el campo de la «animación» socio-cultural.
- Sensibilización en torno a la estética del medio ambiente.
- Descentralización cultural.
- Expresiones europeas de cultura.
- Apoyo a la creación artística.

b) Promoción cultural

En este apartado fueron de interés:

1. Elaboración de un Documento sobre necesidad de declaraciones gubernamentales en torno a la «animación» sociocultural, cuyo anteproyecto se encierra en el documento CCC/DC(73)35.
2. Relaciones entre «animación» sociocultural y educación permanente.
3. Evaluación de experiencias piloto.

Se examinó, dentro del tema de la comunicación, la problemática de la TV por cable, y se señaló la aparición del libro *L'après-Télévision* (Librairie Hachette) en la serie «Les Grands Rapports».

c) Educación de adultos

He aquí los principales aspectos que el tema plantea:

1. Organización, contenido y métodos de la educación de adultos.
2. Formación y reciclaje de los educadores de adultos.
3. Las lenguas vivas en la educación de adultos: Sistema de unidades capitalizables en el aprendizaje, por los adultos, de dichas lenguas.
4. Legislación en el terreno de la educación de adultos.
5. Estadísticas comparativas en la educación de adultos.
6. Educación de padres emigrantes.
7. Servicios de orientación y consulta, en el terreno de la educación de adultos.
8. Financiación de la educación de adultos.
9. Educación de adultos cara al problema del retiro.
10. IX Conferencia Permanente de Ministros Europeos de Educación. Tema: «La educación recurrente».

d) Tecnología de la educación

Bajo este enunciado se han propuesto tres programas:

El primero referido a coordinación y cooperación, en la elaboración y empleo de los sistemas multi-media. Dentro del programa se realizarán, durante 1974, cuatro estudios sobre:

- Posibilidades de poner en marcha, dentro del marco europeo, un sistema descentralizado de información y catálogo del material educativo diferente a los libros (Software).
- Examen de los problemas presentados por el *transfert* de Software educativo, y medios para mejorar sus condiciones.
- Vías de realización, en el cuadro europeo de una coproducción de programas educativos multi-media.
- Perspectivas y problemas de la cooperación europea en el terreno de los sistemas multi-media.

El segundo programa se propone el examen de casos específicos relacionados con el primer programa ya descrito; a este fin se han dispuesto los dos proyectos pilotos siguientes:

- Puesta en marcha de un sistema de multi-media experimental en cuatro lenguas, en la parcela de las matemáticas extra-escolares. Este proyecto concluirá en 1974.
- Lanzamiento de un sistema de unidades capitalizables, para el aprendizaje de lenguas vivas por los adultos.

El tercer programa se refiere a la evaluación de programas multi-media. A este fin ya ha sido publicado un informe preparatorio (CCC/TE [73] 13). También han sido encargados diferentes trabajos, sobre los métodos de evaluación utilizados en los países miembros, y se piensa que tales estudios verán la luz en 1975. Por lo que respecta al Instituto Europeo Interuniversitario para la promoción de la enseñanza a distancia multi-media, el Comité ha encarecido nuevamente la importancia potencial de tal Institución, si bien el radio de acción del mencionado Instituto deberá ser lo suficientemente amplio como para cubrir las necesidades de educación de los adultos, tanto a nivel universitario como a otros niveles más inferiores.

* * *

Por su parte el Comité de Cooperación Cultural (CCC) celebró su XXIV Sesión, con arreglo a un calendario. Debe reseñarse el hecho de que España, que no es país miembro del Consejo de Europa, ocupará, sin embargo, durante este curso la vicepresidencia del CCC.

Finalmente, aludamos a la II Sesión del Grupo de Expertos encargados de trazar el balance de los progresos que, en la enseñanza de las lenguas vivas, se hacen en los Estados miembros del CCC (días 3 y 4 de diciembre).

UNESCO

Reunión de expertos encargados de examinar la aplicación de los acuerdos sobre importación de objetos de carácter educativo, científico o cultural

(Ginebra, 26 de noviembre al 3 de diciembre)

Convocado por la UNESCO, ha sido éste el tercer encuentro celebrado sobre el tema (los otros dos tuvieron lugar en 1957 y 1967).

A la vista del escaso éxito de los anteriores, el presente encuentro se orientó, en particular, al examen de los medios que podrían utilizarse, en orden

a alcanzar una aplicación más liberal de los acuerdos, e incluso, su eventual extensión a otros objetos no cubiertos todavía por los mismos.

Frente a una posición decididamente revisionista de los acuerdos (en teoría lo más deseable) se impuso una corriente encaminada a recomendar la preparación de uno o varios protocolos adicionales, cuyo contenido será determinado en su momento. Así, pues, la reunión se limitó a señalar una serie de problemas cuando la próxima Conferencia General de la UNESCO apruebe los métodos de trabajo, que se sugieren.

Han concurrido 64 países, más un cierto número de observadores de organizaciones internacionales gubernamentales y no gubernamentales.

La delegación española estaba compuesta por un representante de la Dirección General de Aduanas, un observador del INLE y otro representante del Ministerio de Educación y Ciencia (Subdirección General de Cooperación Internacional).

Lo más sobresaliente de la reunión ha sido la presencia de la dicotomía «países en vías de desarrollo-países avanzados». También hay que señalar la emisión de una declaración, a la que entre otros muchos países se adhirió la delegación española; y la frecuente intervención de numerosas delegaciones denunciando que los acuerdos favorecían a los países más avanzados y solicitando, en contrapartida, ventajas de todo tipo para los países en vías de desarrollo.

ACUERDO DE BEYRUT (1948)

No nos interesa tanto este acuerdo porque España no es parte de él. Su texto se refiere al mismo material audiovisual que fue objeto del anejo C) del Tratado de Florencia (1950). Varía en que las facilidades concedidas son algo mayores, en particular, otorga la dispensa de solicitar licencias de importación; también varía en que el procedimiento, en lugar de basarse en el control del destino de dicho material, se limita a unos certificados, que acompañan a dicho material, y que testimonian su carácter educativo, científico o cultural.

Por lo demás, la aplicación de este acuerdo no presenta problemas mayores.

ACUERDO DE FLORENCIA (1950)

Este acuerdo se aplica por España desde el año 1956, y sus cinco anejos se refieren a:

- a) Libros, publicaciones y documentos.
- b) Obras de arte y objetos de colección.
- c) Material visual y auditivo.
- d) Instrumentos y aparatos científicos.
- e) Objetos destinados a los ciegos.

La reunión se ha limitado a examinar, en determinados casos, la interpretación más lógica de las disposiciones del acuerdo. Cuando se trataba de posibles ampliaciones se tomó nota para una discusión ulterior.

Los principales puntos discutidos han sido los siguientes: Principio de reciprocidad en la aplicación del acuerdo. Extensión de la franquicia. Concesión de licencias y otras facilidades. Protocolo anejo al acuerdo. Definición de material educativo, científico o cultural. Medidas específicas, favorables a los

países en vías de desarrollo. Protección de industrias nacionales y del patrimonio cultural de los pueblos. Alcance de la expresión «libros impresos». Materias primas y maquinaria para la impresión de libros, microfilmes, reproducciones artísticas de cuadros famosos. Importación temporal de cuadros por sus autores. Extensión de los beneficios del acuerdo a otros objetos destinados a los ciegos. Ampliación del acuerdo a otros tipos de minusválidos o subnormales. Posible extensión de la ampliación del acuerdo a objetos deportivos, instrumentos musicales, etc.

Por su importancia, el anejo D) originó un debate especial. De una parte, los Estados Unidos patrocinaron una propuesta para que se difundiera un cuestionario, entre las partes contratantes, en orden a conocer, con exactitud, los modos de aplicación que se practican en diversos países. La propuesta fue aceptada, y así se hará en el futuro. De otra parte, los representantes de la CEE indicaron que los nueve iban a ponerse de acuerdo sobre una reglamentación común, y que pensaban aplicar el Acuerdo de Florencia —por lo que se refiere al anejo D)— en «plan comunitario» (es decir, que para apreciar si existe fabricación de instrumentos o aparatos de valor científico equivalentes, se tendría en cuenta, no ya la existencia e inexistencia de tales objetos en el país importador, sino en el conjunto de los nueve países que constituyen la Comunidad Económica Europea). La delegación española, apoyada por Austria e India, declaró que, a su juicio, el texto del Acuerdo de Florencia no permitía tal interpretación y que solicitaba que, en cualquier caso, este tema fuese examinado por las instancias comunitarias apropiadas, en el marco de una interpretación liberal y no restrictiva del acuerdo.

Por fin, el anejo C) dio lugar a importantes debates.

Las organizaciones interesadas solicitaron que se concediera a las películas y a los soportes de sonido el mismo trato que el Acuerdo de Florencia concede a los libros. O sea, que toda película, disco o grabación sonora, sea considerada igual que un libro con independencia de su contenido, es decir, objeto cultural. Su petición se apoya en una resolución de la Conferencia General de la UNESCO, que atribuía dicho carácter a los filmes, y en otra resolución de la Conferencia Europea de Educación de Helsinki, que también atribuía tal carácter a todo material audiovisual. Las reacciones de la reunión fueron matizadas. En general, se observó un mayor apoyo en favor de las películas y bastante reticencia en cuanto a los discos. No cabe duda que esta cuestión será de lo más importante cuando se elabore el contenido de un eventual protocolo.

La reunión ha constituido para la UNESCO una exploración del ambiente con vistas a una acción futura. Así, pues, la Conferencia General de la UNESCO examinará sus resultados y, muy probablemente, convocará una nueva reunión en orden a redactar uno, o varios protocolos, al Acuerdo de Florencia, cuyo contenido será definido en tal futuro encuentro.

CONGRESO DE EDUCACION PREESCOLAR

Del 13 al 16 de diciembre se celebró en Valencia un Congreso de Educación Preescolar organizado por la OMEP nacional, en colaboración con el ICE de la Universidad de Valencia. En él se estudiaron diversos aspectos de la Educación Preescolar, e intervinieron diversos especialistas como Aurora Medina, Gaston Mialaret, María Asunción Prieto, Angeles Galino... Al final del Congreso fueron aprobadas unas amplias conclusiones.

REPUBLICA FEDERAL DE ALEMANIA

Constatación de las deficiencias de la formación superior e intentos de reforma

En la actualidad, acuden a las facultades universitarias y escuelas técnicas unos 660.000 estudiantes, es decir, más del doble que en 1963. El número de catedráticos, que es de 17.000, se ha cuadruplicado con respecto a 1960. La cifra que el *Bund* y los *Länder* consagraron este año para sus escuelas superiores y escuelas técnicas fue del orden de 9.000 millones de marcos, tres veces más que en 1963. Todos los *campus* han sido ampliados y en todas partes han surgido nuevas universidades, en Bremen, en Bochum, en Konstanz, en Bielefeld.

Sin embargo, las inversiones apenas han tenido efectos positivos en aquellos puntos en donde era preciso obtener la máxima eficacia: en la renovación interior del sistema de enseñanza superior. Los peores defectos de este sistema: programas de estudios anacrónicos, orientaciones profesionales falsas, métodos de enseñanza y aprendizaje inadecuados, han venido perdurando.

Las universidades se han convertido casi sin excepción en fábricas de enseñanza que funcionan mal. El *Alma Mater* sigue teniendo dificultades para organizarse a sí misma. No es capaz de formar especialistas suficientemente preparados. Y la marcha sin rumbo de la investigación y de la enseñanza consume miles de millones de marcos.

Una cuarta parte de todos los estudiantes, aproximadamente 150.000, cambia, después de algunos semestres, de estudio o los abandona. Esto supone una pérdida anual de unos 2.500 millones de marcos (lo cual equivale al presupuesto anual de cinco grandes universidades como la Universidad Libre de Berlín: 24.000 estudiantes).

Casi todos los jóvenes graduados han sido formados sin pensar en la futura práctica de una profesión, por consiguiente el tiempo de su adaptación a la vida profesional es de dos años y medio. Si se redujera este período a solamente la mitad, la economía del país obtendría un ahorro, en un decenio, aproximadamente, de 2.500 millones de marcos, casi el doble de lo que los Estados Unidos gastan para la investigación del cáncer.

Sin estos errores gigantescos se podrían realizar más rápidamente algunos proyectos para el futuro, como es la construcción de nuevos centros superiores. No se necesitaría ningún *numerus clausus*, que sólo en un semestre de 1973 impidió a 36.313 bachilleres el paso a los estudios superiores.

Se van abriendo paso, con escepticismo y esperanza al mismo tiempo, tímidos intentos de poner en marcha la reforma de los planes de estudio. En las nuevas universidades se están llevando a cabo innovaciones en los programas de estudio. Así, por ejemplo, en las Universidades de Konstanz (inaugu-

rada en 1966) y de Bielefeld (1968), se han creado cursos de formación que orientan hacia carreras profesionales modernas, cursos para expertos en administración. Se pretende formar a dirigentes altamente cualificados que puedan gestionar políticamente los problemas más importantes.

Las nuevas orientaciones para llevar a cabo la transformación de la formación superior marchan en el sentido de enlazar el estudio y la profesión, intercambiándose períodos de enseñanza teórica y de práctica, a la vez que se proyectan diversos tipos de carreras cortas que permitirían en muchas ramas una salida al campo práctico después de pocos semestres de estudio.

Van apareciendo nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. En Hamburgo los catedráticos acuden a los pedagogos para aprender métodos didácticos. Se crean grupos de tutores compuestos de estudiantes de los últimos cursos que van ayudando a los estudiantes que comienzan sus estudios. Sin embargo, las dificultades para resolver el problema de la reforma de los planes de estudio son grandes.

Los reformadores del *Alma Mater* se han dado cuenta en los últimos años de que la transformación de las escuelas superiores no se puede realizar como una reforma monetaria, cambiando los antiguos billetes por los nuevos. Cogidos en una red de tradición y burocracia, deben poner primero orden en una herencia a base de fobia académica a la planificación y a las innovaciones que han hecho de las universidades un valioso anacronismo de la sociedad alemana occidental.

(*Der Spiegel.*)

Estudio sobre los costos de una universidad a distancia

Una universidad a distancia puede resultar un 25 por 100 más económica que una universidad normal. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio emprendido por un grupo de expertos de varios *Länder* creado por la Comisión de Enseñanza Superior de la Conferencia de Ministros de Educación. El estudio, que acaba de publicarse, analiza los gastos de la utilización de un sistema de enseñanza a distancia, en el que se combinan períodos de enseñanza por televisión cursos por correspondencia, tutorías, a nivel universitario y posgraduados.

Los gastos dependen principalmente de tres factores, según señala el estudio: el número de participantes, la razón entre enseñanza a distancia y la educación directa, y si el tipo de enseñanza puede estudiarse sin ejercicios prácticos, experimentos, etc.

Los sistemas multimedia de enseñanza superior a distancia pueden también emplearse para impartir cursos específicos e incluso partes de cursos, allí donde la universidad normal no dispone de suficientes puestos escolares. Esto es de particular importancia en el caso de Alemania

Federal, en donde dos terceras partes de alumnos del curso 1973-74 no han podido ser admitidos en aquellas carreras que deseaban cursar.

El estudio concluye afirmando que la creación de una Open University en la República Federal para 1975 hará posible admitir entre 13.000 y 39.000 estudiantes más y que el gasto será considerablemente más bajo que el de una universidad normal.

La universidad a distancia de Alemania Federal ha sido objeto de estudio desde 1969. Varios comités trabajaron en este tema y publicaron sus informes. En 1971 la Conferencia de Primeros Ministros de los Länder elaboró un borrador de un acuerdo que preveía la introducción en los *Länder* de un sistema nacional de enseñanza a distancia en cooperación con las universidades y las cadenas de televisión. Sin embargo, el acuerdo suscitó la oposición de las universidades temerosas de perder su autonomía y surgieron problemas entre los *Länder* y el Gobierno federal receloso de ser excluido de la política a seguir en este campo. En consecuencia el proyecto ha fracasado hasta el momento actual. Los resultados del estudio anterior han reavivado el interés por este proyecto. El malestar general provocado por el *numerus clausus* ha aumentado la presión para la acción.

(Akademischer Dienst.)

Revisión de la Ley de Formación Profesional

El Ministerio Federal de Educación y Ciencia prepara una reforma de la Ley de 1969 sobre formación profesional. Se espera que esta revisión se someterá al Parlamento en la primavera de 1974. El Partido Social-Demócrata ha publicado recientemente un documento sobre los «Principios para la reforma de la Ley de Formación Profesional» y los cristiano-demócratas han expresado su opinión sobre dicha reforma.

En general se está de acuerdo sobre ciertas deficiencias del actual «sistema dual», a tenor del cual los aprendices reciben instrucción teórica en escuelas de formación profesional e instrucción práctica en la empresa. La asistencia a las escuelas profesionales es obligatoria hasta los dieciocho años. Las cámaras de comercio e industria y otros organismos supervisan la instrucción práctica y organizan los exámenes al finalizar el período de aprendizaje. Las principales deficiencias de este sistema son:

- Pocas empresas pueden proporcionar una formación adecuada.
- La instrucción teórica en las escuelas profesionales está demasiado dispersa para ser efectiva.
- Numerosos adolescentes permanecen como trabajadores no cualificados.

Sin embargo, apenas hay acuerdo sobre las líneas directrices de la reforma. La supervisión ¿debería recaer en las cámaras o en el Estado? ¿Cuáles deberían ser los principios educativos de la reforma? ¿Cómo financiarla?

El Gobierno federal y los social-demócratas son partidarios de la supervisión estatal. El Ministerio Federal de Educación ha señalado que la responsabilidad en la política de formación profesional debería concentrarse en el Ministerio y que una Oficina Federal para la educación profesional debería actuar como órgano ejecutivo. A nivel de los *Länder* se deberían crear comisiones de formación profesional para supervisar la instrucción impartida tanto en las escuelas de formación profesional como en las empresas. Estas comisiones estarían integradas por representantes de los empresarios, sindicatos, profesores de formación profesional.

Una de las iniciativas más importantes tomadas por el Ministerio Federal de Educación ha sido la expansión de los centros de formación en las empresas. Estos centros proporcionan una formación adicional a los aprendices y jóvenes trabajadores de pequeñas industrias que no poseen adecuadas facilidades para su formación. En septiembre de 1973 el Gobierno federal aprobó un plan para la expansión de estos centros. Entre 1974-76 se crearán 10.000 puestos para este tipo de formación.

Otra contribución importante a la reforma la constituye el acuerdo entre once *Länder* acerca del curso básico de formación profesional (*Berufsgrundbildungsjahr*), que fue concluido recientemente por la Conferencia de Ministros de Educación. Conforme a este acuerdo:

- Los ministros de Educación introducirán un *curso de formación profesional básica* destinado a quienes abandonen la escuela finalizado el período de escolaridad obligatoria. Este curso comprenderá enseñanzas teóricas e instrucción práctica. Al terminar este curso la formación proseguirá en una empresa y en una escuela de formación profesional. Este curso básico constituye la piedra angular de todo el sistema de formación profesional con diferentes niveles de especialización.

Este nuevo concepto de formación básica seguido de una formación especializada en diferentes niveles es también el punto de partida de las proposiciones que se recogen en el informe preliminar del Ministerio Federal de Educación. El informe contempla la educación profesional como una parte de la educación secundaria y preconiza una política de integración bajo la perspectiva de la educación permanente que proporcionará al trabajador cualificado acceso a la educación postsecundaria.

La Comisión Federal de Formación Profesional, órgano de consulta integrada por expertos, se inclina por la creación de un fondo central para la formación profesional. Los ingre-

Los fondos provendrían de una contribución de todas las empresas y administraciones públicas. Este fondo reembolsaría los gastos de formación conforme a una escala de distribución de recursos. El Ministerio Federal de Educación es partidario de esta solución.

(Informationen zur Bildungswissenschaft.)

AUSTRIA

Ley de Organización Universitaria

En octubre de 1973 el Gobierno aprobó la Ley de Organización Universitaria. Se espera que la Ley podrá ponerse en práctica en el transcurso de 1974, cuando el Gobierno disponga de la mayoría socialista en el Parlamento.

La discusión de esta Ley provocó el más caluroso debate que una disposición educativa jamás haya tenido en el país. Todos los partidos políticos, los organismos académicos, los representantes estudiantiles expresaron su opinión. Los puntos más controvertidos se refirieron a la participación estudiantil en el gobierno de la universidad y la forma de organización que debe tener una universidad moderna.

En lo relativo a la participación la Ley evita una solución uniforme y dogmática:

- Los profesores universitarios que posean el «habilitation» (el mayor grado académico y que constituye un prerrequisito para ser profesor) tendrán mayoría de votos en todas las comisiones que aborden temas de investigación y nombramientos académicos.
- El Senado académico estará integrado por el rector y su delegado, los directores de todos los servicios centrales, todos los decanos de las facultades y representantes del profesorado y de los estudiantes.

Respecto a la organización universitaria las principales medidas que recoge la Ley son las siguientes:

- Todas las facultades estarán divididas en departamentos.
- El instituto será la unidad más simple de enseñanza e investigación. Los institutos que agrupen disciplinas afines constituyen el departamento.
- El instituto estará dirigido por un profesor, elegido por la conferencia del instituto, integrada por todos los profesores, y representantes del personal académico y de los estudiantes. La elección del director del departamento se realizará por un procedimiento similar.
- Se creará un Consejo Académico Nacional con carácter de órgano consultivo para la redacción de normas

relativas a la educación superior. Estará integrado por representantes de los partidos políticos, de los sindicatos, del profesorado, de los estudiantes, de la Academia de Ciencias y del Consejo de Investigación, y otros miembros elegidos por el ministro de la Ciencia.

(*Informationsdienst fuer Bildungspolitik und Forschung.*)

BELGICA

Disminución del crecimiento de matrículas universitarias y aumento de los problemas financieros

El número de nuevos estudiantes que se matricularon en el curso 1972-73 ha disminuido en relación a las cifras de los últimos años (5.000 anuales desde 1965, y solamente 1.892 en el curso 1972-73). Se han dado varias razones para explicar esta disminución.

Los años precedentes correspondieron a la brusca recuperación del índice de natalidad observado después de la segunda guerra mundial; por otro lado, la relativa democratización de la enseñanza (y la concesión de numerosas bolsas de estudio) alcanzaron su cota: un cierto número de jóvenes procedentes de medios modestos pudieron acceder a la enseñanza superior, pero las puertas de la Universidad están todavía prácticamente cerradas al medio obrero. Otro elemento de progresión de los efectivos fue la entrada en la Universidad de estudiantes del sexo femenino, pero este movimiento se estabilizó. En fin, una última causa fue el aumento vertiginoso de estudiantes extranjeros (más de 10.000 en 1972).

A estas causas «naturales», es preciso añadir otra de orden político tendente a reducir el número de inscripciones.

Desde julio de 1972, el Gobierno, preocupado por «hacer economías», decretó una política de austeridad en el financiamiento de las universidades.

- Aumento de las tasas de matrícula.
- Criterios más estrictos para «determinar el número de estudiantes para los que las universidades recibirían subsidios».
- Institución de un *numerus clausus* en lo que respecta a los estudiantes extranjeros procedentes de los países industrializados.

A pesar de todo, las facultades tienen graves problemas financieros. Frente a esta situación, las autoridades académicas no están de acuerdo en las medidas a tomar. Algunas preconizan el límite de acceso a ciertas facultades, otras la centralización de los centros, no faltando quienes solicitan restricciones en el reclutamiento de los profesores.

(*Nouvelles Universitaires Européennes.*)

DINAMARCA

Reforma de la administración universitaria

Una amplia reforma de la administración universitaria fue aprobada por el Parlamento en junio de 1973, después de tres años de experimentación del nuevo sistema. Entre las principales características de la reforma se pueden destacar:

- La autonomía de las universidades, previamente establecida de hecho, es legalmente reconocida. Esta autonomía abarca el presupuesto, criterios para conceder grados, planificación de planes de estudio, exámenes.
- Se garantiza la libertad de investigación. Los investigadores no pueden ser obligados a llevar a cabo determinadas investigaciones en contra de sus deseos.
- El Senado, órgano administrativo supremo en cada universidad, elabora los estatutos de la Universidad que se someten a aprobación del ministro de Educación.
- El rector y vicerrector son elegidos por miembros electos de los diversos órganos universitarios. Los representantes del profesorado, de los estudiantes y del personal administrativo y técnico son elegidos directamente.
- Existe una comisión encargada de examinar las quejas relativas a los exámenes.

(Uddannelsen.)

ESPAÑA

Presencia cultural hispana en Norteamérica

Del 27 al 29 de diciembre pasado se celebró en Chicago la reunión anual de la MLA (Modern Language Association), organización profesional de la que forman parte la mayoría de los profesores de castellano de Estados Unidos a nivel universitario.

La Convención se utiliza tradicionalmente por los jefes de departamento de idiomas para entrevistar y contratar a profesores jóvenes, circunstancia que permite juzgar la situación global de las secciones universitarias de lenguas. La impresión este año es que el proceso de reducción del número de estudiantes continúa, aunque el español es el idioma menos afectado por la crisis. Según las últimas estadísticas disponibles, el castellano ocupa ahora el primer puesto por el número de alumnos—364.000—, muy por delante ya del francés, 293.000.

Defensa del idioma español en USA

Un proyecto de ley para la educación bilingüe hispano-inglesa fue presentado en el Congreso norteamericano. El proyecto llevaba el apellido de su patrocinador, Edward Ken-

nedy, y han participado en él los senadores de California y Nuevo Méjico, Cranston y Montoya.

El proyecto de ley representa una iniciativa muy importante para dar un nuevo impulso a la educación bilingüe. La ley autorizaría fondos extraordinarios para la expansión de la educación en inglés y en castellano durante un período de cinco años, a partir de junio de 1974. La idea fundamental es que los distritos escolares, los programas especiales de entrenamiento de profesores y los padres de familia tengan la completa seguridad de que estos programas de educación serán apoyados por una ayuda económica federal masiva, en vez de depender de presupuestos ocasionales de los Estados.

En Estados Unidos hay, en estos momentos, unos veinticinco millones de hispanoparlantes, de los que aproximadamente dos millones y medio son personas en edad escolar. Desde 1967 se han instituido diversos programas bilingües a nivel estatal, pero sus resultados han sido casi nulos, ya que menos de un 5 por 100 del total de niños de herencia hispánica, entre los tres y los cinco años edad están acogidos a estos programas.

ESTADOS UNIDOS DE AMERICA

Informe sobre la educación postsecundaria

La Comisión sobre educación superior presidida por Frank Newman, director de relaciones universitarias de la Universidad de Stanford, acaba de publicar un informe preconizando una mayor flexibilidad en el acceso y financiación de la educación postsecundaria en Estados Unidos.

Establecida para aconsejar al Departamento de Sanidad, Educación y Bienestar sobre la dirección futura de la ayuda federal en la educación postsecundaria, los miembros de la Comisión señalan que la ayuda financiera debería canalizarse a través de los estudiantes más que por medio de las instituciones.

El grupo recomienda que el Gobierno debería concentrarse sobre tres responsabilidades específicas: «La responsabilidad de preservar una sociedad abierta y las condiciones necesarias para la libre competencia de ideas; la responsabilidad de combatir las injusticias; la responsabilidad de favorecer la investigación, desarrollo y otras "intervenciones estratégicas".»

«Los valores principales de la educación en adelante parecen ser una preparación útil para una vida productiva, para la responsabilidad social y para el desarrollo personal», señala el informe. «Pero si estos valores han de servir de medida, entonces es esencial asegurarse de que los programas académicos proporcionan una educación que sea efectiva para estos objetivos. Una revisión y renovación de toda la

educación postsecundaria y particularmente de la educación liberal puede ser el tema más importante de la década de los setenta.»

(The Times Higher Education Supplement.)

Problemas en la educación superior

La Comisión Carnegie sobre educación superior y el Centro Nacional de Estadísticas Educativas están en la actualidad revisando sus estimaciones previas sobre el número de candidatos universitarios para las tres últimas décadas del siglo.

La Comisión Carnegie, por ejemplo, solamente dos años después de sus primeras previsiones, estima ahora que en 1980 habrá 11,5 millones de estudiantes en lugar de 13 millones, 10,5 millones en 1990 en lugar de 12,5 millones, y 13 millones en el año 2000 en lugar de 16,5 millones.

Las cifras suministradas por el Centro Nacional de Estadísticas Educativas confirman para el futuro esta disminución.

Entre las razones aducidas para justificar este descenso se señalan: la disminución continua del índice de nacimientos en Estados Unidos, la nivelación de las tasas de graduados en la enseñanza secundaria, el relativo, aunque incierto, crecimiento de la demanda para estudiar cursos que no conducen a la obtención de un grado académico, etc.

La Comisión estima que aproximadamente unos 80 millones de personas comprendidas entre los dieciséis y sesenta años de edad (excluyendo a los estudiantes que siguen cursos normales) constituyen un mercado potencial para proseguir su educación de una u otra forma. Reconociendo y estimulando las innovaciones que se están llevando a cabo, como la política de libre admisión del Empire State College o la de la «Universidad sin muros» (University Without Walls), el análisis urge la necesidad de conceder una mayor atención a toda una gama de instituciones no incluidas previamente en la planificación de la educación postsecundaria: escuelas técnicas y de comercio del sector privado, escuelas por correspondencia, escuelas de formación profesional, programas educativos en la industria, comercio, administración, educación en las cárceles, programas para aprendices en los centros de trabajo, etc.

Casi al mismo tiempo que la Comisión Carnegie publicase en 1973 un informe sobre la financiación de la educación superior, la Comisión de Desarrollo Económico publicó un estudio sobre este tema que en líneas generales contenía apreciaciones similares. La conclusión principal era que para llegar al establecimiento de un sistema de igualdad de oportunidades en la enseñanza superior y resolver la penosa situación financiera de las universidades y centros privados, sería preciso aumentar gradualmente las cuotas de matriculación universitaria en los centros oficiales. La Comisión Carnegie propone que este aumento pase a ser del actual 17

por 100 del total de los costos de la educación a una tercera parte de dichos costos. La Comisión de Desarrollo Económico recomienda que este incremento de las tasas cubra la mitad de los costos de la enseñanza.

(*The Times Higher Education Supplement.*)

FRANCIA

Coloquio nacional sobre la reforma de la educación secundaria

El coloquio nacional sobre educación organizado por iniciativa del ministro de Educación Nacional, señor Fontanet, y que se abrió el 21 de noviembre de 1973 en París, provocó fuertes debates entre varias tendencias opuestas, sacando a la luz pública los antagonismos y divisiones de la sociedad escolar. Pocos fueron los puntos en los que los participantes estuvieron de acuerdo. Sin embargo, el coloquio, en el que tuvieron ocasión de expresarse abiertamente asociaciones de padres, profesores, representantes de medios profesionales, obreros, etc., «con todas sus imperfecciones, no es más que una etapa de un proceso general de discusiones que debe continuar "en la base" en los centros y negociaciones "en la cumbre"». Este coloquio que anunció en junio pasado el señor Fontanet constituía una etapa en la preparación de la *ley de orientación de la enseñanza secundaria*. Sin embargo, su alcance es más amplio debido a que los informes previos abordaron, porque así lo deseó el ministro, casi todos los problemas educativos. Esta diversidad de problemas debería permitir situar la reforma de la enseñanza secundaria en una perspectiva global de todo el sistema educativo.

Las proposiciones presentadas por los ponentes de los grupos de estudio tuvieron una acogida diferente y los debates condujeron a resultados muy distintos: poco acuerdo existió en lo que respecta a las finalidades y los principios de base del sistema escolar; una polvareda de sugerencias imprecisas sobre las relaciones entre la escuela y el mundo exterior y una desconfianza casi total a las proposiciones de autonomía de los centros escolares.

Los conflictos, los debates, mostraron las ambigüedades e inmadurez de los proyectos y de las proposiciones. Las convergencias sobre principios tales como «la igualdad de oportunidades», «la unificación de la formación de los profesores», la supresión de las ramas del primer ciclo secundario, a menudo ocultaron las divergencias sobre las soluciones a los diversos problemas. En cambio, los participantes fueron unánimes en pedir medios para todas las reformas preconizadas.

Entre los principios generales propuestos en uno de los informes previos (el de finalidades de la educación), sólo uno obtuvo un amplio consenso: la idea de que sería preciso luchar contra la desigualdad de oportunidades provocada por

las diferencias sociales o familiares. En esta lucha, el desarrollo de la escuela maternal aparece como «un elemento estratégicamente esencial». Por otra parte, una mayoría importante expresó su deseo de mantener hasta los dieciséis años la escolaridad obligatoria y condenó la Ley Roger, que permite comenzar el preaprendizaje profesional a partir de los catorce años de edad. La mayoría de los expertos interpretaron las opiniones recogidas en los sondeos de opinión previos al coloquio en favor de una vuelta a la escolaridad hasta los catorce años, como la consecuencia de un fracaso de la prolongación de la escolaridad, pero rehusaron volver sobre este punto.

Apenas existió acuerdo sobre la «estrategia» a seguir para una reforma del sistema educativo. La creación de una escuela polivalente y el desarrollo de la alternación entre períodos de estudios y períodos de trabajo, propuestos por el ponente, apenas tuvo eco.

Sin embargo, tuvo amplia acogida una cierta reorganización de la escuela primaria en «ciclos» para asegurar la continuidad de la enseñanza.

Los debates sobre el primer ciclo de enseñanza secundaria fueron más confusos. Casi todos los participantes se pronunciaron por la supresión de las tres ramas actuales, prácticamente estancadas. Esta medida aparecía como el corolario de una lucha por la «igualdad de oportunidades». Sólo los conservadores—Sindicato nacional de liceos, colegios, padres o profesores autónomos—defendieron el mantenimiento de sectores diferenciados en virtud de diversas aptitudes de los niños.

El señor Pierre Massé, presidente del Comité de once personalidades independientes, bajo cuya autoridad se desarrolló este coloquio nacional, en su exposición del último día realizó una síntesis de los trabajos.

Después de unas ideas generales sobre la necesidad de renovar el sistema educativo, la finalidad de la educación, el papel que incumbe al profesorado en la renovación educativa, el señor Massé trató de destacar algunas de las ideas principales de los debates.

Educación permanente

«La educación continua puede ser a la vez un factor de recuperación, de promoción y de renovación del espíritu», y, sin embargo, el informe general sobre este tema señala que (la educación permanente) «todavía no forma parte de las preocupaciones de la mayoría de los ciudadanos. Creo que, sobre este punto, el coloquio habrá contribuido a la sensibilización y a la movilización de la opinión». «La educación permanente, continuó el señor Massé, supone ante todo un

problema de costo y un problema de transformación de los comportamientos y de las mentalidades y exige la cooperación de las empresas, los sindicatos y la educación nacional.»

**La igualdad
de
oportunidades**

«La igualdad de oportunidades es probablemente el tema que, en el seno del coloquio, ha sido objeto del acuerdo más amplio. El problema es entonces el de saber lo que puede la educación hacer en este campo, de qué forma y en qué momento.» «Un primer punto de acuerdo es que es preciso comenzar (la educación) desde muy pronto, porque los retrasos son acumulativos. Según un estudio del profesor Bloom, un año de retraso a los tres años se transforma, por término medio, en dos años a los seis o siete años, y en cuatro años a los quince o dieciséis años.» «Es preciso seguir más atentamente la salud física de los niños, y para ello reforzar la medicina escolar... Después, a lo largo de los estudios, la pedagogía de apoyo debe tender a recuperar a los retardados y evitar las repeticiones, tan nefastas para el alumno y costosas para la colectividad. No nos podemos sentir satisfechos de una situación en la cual los bachilleres tienen a menudo diecinueve o veinte años.»

**La progresión
de las
enseñanzas
y la
orientación de
los alumnos**

«Es preciso que los contenidos y la pedagogía de la educación estén de acuerdo con la evolución natural (fisiológica y psicológica, de los educandos)... La profesión de la enseñanza debe acompasarse de una profesión de la orientación.»

**La escala
humana**

El señor Massé, tras aludir al crecimiento del Ministerio de Educación, señaló que «una solución verdadera no parece más que encontrarse en la vía de la descentralización, la única capaz, a pesar de las reservas, e incluso oposiciones, que se han suscitado durante las discusiones, de asegurar la vuelta a la dimensión humana... Los conflictos suscitados en las universidades por la autonomía y las oposiciones manifestadas en el coloquio demuestran que es preciso un aprendizaje de la libertad. La educación nacional deberá, sin embargo, seguir el camino trazado por las grandes organizaciones, es decir, definir la justa dimensión de las unidades y el nivel óptimo en el que se debe tomar cada categoría de decisiones».

Las proposiciones en favor de una mayor autonomía de los centros escolares encontraron una oposición muy acusada. Los sindicatos de izquierda denunciaron los riesgos de una «privatización del servicio público» y una «desfuncionalización». Se opusieron a todo control de los jefes de los centros sobre el reclutamiento de los profesores. Pero los

conservadores se declararon aún más en contra de todo abandono de los procedimientos nacionales —en particular de los exámenes—: toda autonomía llevaría, según ellos, a multiplicar las «presiones» sobre los profesores y a «politizar» los reclutamientos.

Algunas consecuencias

«Un acuerdo general se ha realizado sobre un cierto número de medidas: el desarrollo de las escuelas maternas, el reforzamiento de la medicina escolar, el papel importante que debe tener la pedagogía de apoyo, la disminución progresiva del número de alumnos por clase cuando sea superior a veinticinco, el desarrollo de los medios audiovisuales puestos a la disposición de los maestros, la extensión del material de enseñanza y de los transportes gratuitos a los diversos niveles de la enseñanza obligatoria...»

Ahora bien, las medidas que se han propuesto representan un costo considerable. «Este puede resolverse de dos formas que forzosamente habrá que combinar. La una es persuadir a los franceses de que hay que aumentar la parte de renta nacional consagrada a la educación... La otra será fijar prioridades y escalonar la realización de los objetivos. Este esfuerzo simultáneo de mejora, de persuasión y de elección es necesario en todos los campos de la actividad nacional.»

(L'Education.)

ITALIA

Nuevo Estatuto Jurídico de la Escuela

Una ley, publicada en agosto de 1973, delega en el gobierno el poder de dictar reglamentos relativos al estatuto jurídico del personal de dirección, de inspección y del profesorado, de la escuela maternal, primaria, secundaria y artística del Estado.

Este estatuto jurídico de la escuela italiana afecta a 700.000 profesores, además del personal no docente. Algunos sindicalistas han definido este estatuto como «un contrato nacional de trabajo del personal de la escuela». El estatuto va más lejos que una simple definición de los derechos y deberes de los profesores, establece normas sobre la organización escolar, se interesa por los órganos colegiales, instituye los distritos escolares.

Los puntos más relevantes del estatuto son los siguientes:

- El profesorado y el personal no docente de la escuela maternal, primaria, secundaria y artística del Estado se beneficiará en adelante de una indemnización anual complementaria.
- Desde el 1 de octubre de 1974 la edad de jubilación, fijada en la actualidad en los setenta años, se adelantará a los sesenta.

- Se garantiza la libertad de enseñanza «dentro del respeto a los principios constitucionales y de acuerdo con los reglamentos de la escuela».
- Se prevén órganos colegiales a todos los niveles: consejos de centros, consejos de dirección didáctica provincial y regional. Se fijará por decreto su composición.
- El territorio nacional será subdividido en distritos escolares. Se trata de una subdivisión que tiene en cuenta el número de habitantes, el de la población escolar, locales existentes. El distrito escolar, órgano social de gestión democrática de la escuela, incluye obligatoriamente todos los tipos de escuela, desde la maternal a los centros superiores. El distrito escolar goza de cierta autonomía (gestión de fondos para el ejercicio de sus funciones propias) y desempeña un papel de coordinación de la actividad didáctica.

(Corriere della Sera.)

PAISES NORDICOS

Preocupación por la falta de empleo de los graduados

La carencia de trabajadores y técnicos calificados y un excedente elevado de profesores ha sido objeto de un amplio debate y preocupación en los países nórdicos.

En Suecia, la Unión de Graduados Universitarios Suecos (SACO) señala que alrededor de unos 10.000 graduados universitarios se encuentran sin empleo o subempleados. El hecho de que numerosos graduados fueron fácilmente absorbidos por el mercado de trabajo en la década de los sesenta se considera como una situación excepcional que no se repetirá en el futuro. Si esta tendencia continúa, la Unión espera que los graduados menores de treinta y cinco años se habrán duplicado hacia 1980, pero solamente un tercio de ellos encontrará un empleo para el que se requiera un título académico superior.

En un país en donde tradicionalmente la política gubernamental ha sido la de ampliar el acceso a la educación superior, la controversia se centra ahora en torno a un principio: ¿deberá la política educativa (como mantiene la Unión de Graduados) estar en función de las necesidades futuras del mercado de trabajo, o más bien se han de proporcionar amplias oportunidades educativas en los niveles de enseñanza secundaria y superior al mayor número posible de jóvenes?

Como un remedio parcial al problema del empleo, la Junta Nacional de Educación sugiere que los profesores sin empleo sean colocados en programas de educación de adultos dirigidos por las autoridades locales. Por su parte, la Unión de Graduados propone que el Ministerio de Educación reconozca a efectos de la carrera administrativa los años presta-

dos por los profesores en el extranjero y que se les forme para desempeñar otros empleos.

En Dinamarca, como en Suecia, las medidas emprendidas en la década de los sesenta para remediar la falta de profesores han provocado el fenómeno de una superabundancia de los mismos. La Asociación de Profesores Daneses y la Unión de Profesores de Enseñanza Secundaria han observado que, a menos que se tomen medidas adecuadas—incluyendo la introducción del *numerus clausus* en la Universidad—, 4.400 profesores, es decir, un 25 por 100 del cuerpo docente, se encontrarán sin empleo en 1980.

(The Scandinavian Press.)

PAISES BAJOS

Reformas en la enseñanza

Las previsiones financieras del Gobierno para 1974 conceden prioridad al campo de la educación (un 27,4 por 100 del presupuesto total). La política del Ministerio de Educación se encamina directamente hacia la implantación de la igualdad de oportunidades en la educación. Se están haciendo esfuerzos considerables en los niveles de la enseñanza primaria y secundaria.

Los padres, alumnos y maestros tendrán la oportunidad de participar activamente en el sistema escolar. Se pondrá gran énfasis en la enseñanza individualizada, en la educación permanente y en las facilidades de formación extraescolar.

Se ha emprendido un proyecto que, integrando a unos dos millones de niños, reunirá las escuelas maternas y primarias mediante la creación de una única escuela básica. Esta escuela proporcionará educación a los niños comprendidos entre los cuatro y los doce años de edad. El programa de estudios tenderá hacia la individualización de la enseñanza, haciendo especial hincapié en el desarrollo de otras capacidades además de las técnicas e intelectuales.

La escuela media (*middenschool*), cuya creación ha sido objeto de estudio en años precedentes, se pondrá en marcha con carácter experimental. Esta escuela impartirá una forma común de enseñanza al grupo de edad comprendido entre los doce y quince años. En un principio la experiencia se llevará a cabo en diez centros.

Se está estudiando un nuevo sistema de matriculación en la enseñanza superior que podría llevar a la reducción de los derechos de inscripción. Se examinará la posibilidad de introducir un sistema de préstamos sin interés para aquellos estudiantes que no disfrutaban de becas.

(Utileg.)

**Reforma del
sistema
educativo**

La Ley General de Educación (1972) distingue los siguientes niveles educativos:

- *La educación inicial*, que integra a los niños hasta la edad de seis años. El legislador reconoce la importancia decisiva de los primeros años de la vida para todo el desarrollo biológico y psicológico de los individuos. En este nivel conviene corregir las desigualdades que afectan a los niños de medios desfavorecidos.
- *La educación básica*, se dirige a todos los niños entre seis y quince años. En el seno de este nivel se suprime la distinción entre la primaria y la secundaria. Comprende nueve clases repartidas en tres ciclos. Es obligatoria y gratuita (al menos en los centros oficiales), pero se prevé un dispositivo (la educación básica laboral) para quienes en el pasado no pudieron beneficiarse de la educación, y para los trabajadores.
- *La enseñanza superior*. Se divide en tres ciclos. El *primer ciclo* constituye una innovación en la medida en que será dispensado por un tipo de centro, distinto de las universidades: las *escuelas superiores de educación profesional* que, en seis u ocho semestres, prepararán a los estudiantes al bachillerato laboral, cuya función será doble. De un lado constituirá un *requisito obligatorio de acceso a la Universidad*, y al *segundo ciclo* de enseñanza superior, de otra parte permitirá la entrada en la vida profesional a nivel de los cuadros medios. Conforme a esta doble finalidad, la enseñanza implicará una parte de formación general y otra de formación profesional. El *segundo ciclo* de la enseñanza superior será de tipo más clásico, dispensado en lo esencial por las universidades y conducirá a la licenciatura y maestría. La ley prevé que el Estado podrá crear centros educativos del segundo ciclo que conduzcan a títulos profesionales distintos de los anteriores (aunque equivalentes).

El tercer ciclo llevará al doctorado y se caracterizará por la preponderancia que tendrá la investigación. Será asegurado por las universidades y por una institución nueva: el Instituto Nacional de Altos Estudios.

(*Bulletin, International Association of Universities.*)

**Batalla política
en torno a la
reforma de la
enseñanza
secundaria**

Desde la llegada de los conservadores al poder, en 1970, la reforma de la enseñanza secundaria, que el partido laborista había decidido generalizar, ha conocido un serio retraso. Esta reforma consistía en reemplazar los tres tipos de centros secundarios que coexistían desde la guerra (las «*grammar schools*», que acogen a los mejores alumnos y les preparan para la Universidad; las «*escuelas modernas*», y las «*escuelas técnicas*»), por una escuela única, denominada «*comprehensive school*», que integra a todos los alumnos a partir de los once años. La fórmula más fiel al espíritu de la reforma es la de los «*mixed abilities groups*», que consiste en distribuir los alumnos en las clases por azar, sin hacer secciones de niveles diferentes. Durante los tres primeros años de estudios secundarios, los alumnos siguen una enseñanza común sobre el inglés, humanidades, ciencias, materias artísticas y el deporte. A partir del cuarto año, los alumnos dejan de seguir una enseñanza común y eligen dentro de una gama muy variada. Al mismo tiempo se suprimió el examen de entrada en la enseñanza secundaria.

En 1954, se creó la primera «*comprehensive school*», pero el movimiento ha sido desde entonces bastante lento: en 1962 sólo existían 150 escuelas de este tipo de un total de 5.900 centros secundarios. Desde su llegada al poder, el partido laborista decidió generalizar estas escuelas poco a poco. Las concesiones de créditos del Estado para las nuevas construcciones se subordinaron a la transformación de las escuelas existentes en *comprehensive school*. Sin embargo, la fuerte descentralización de la administración inglesa, el hecho de que la iniciativa proviniese siempre de la autoridad local y de que el poder central no actuase más que por vía de persuasión hicieron que la reforma progresase a un ritmo relativamente modesto.

Los conservadores no han abandonado las «*comprehensive schools*»: en 1972 existían 1.591, que acogían a un 40 por 100 de los alumnos (en Londres un 60 por 100). Se estima que ahora más de la mitad de los alumnos que dejan la escuela primaria entran en este tipo de centro. Pero el nuevo Gobierno ha aportado a la reforma un correctivo importante: decidió que las *grammar schools* debían continuar coexistiendo con las *comprehensive schools*.

El ministro de Educación, Mrs. Thatcher, que se ha señalado por su resuelta oposición a la generalización de la reforma, aduce varios argumentos para el mantenimiento de las *grammar schools*. «En primer lugar —dice— las *comprehensive schools* al ofrecer a todos los alumnos una amplia gama de enseñanzas para permitir una mejor orientación, conduce a construir centros demasiado grandes —de mil a dos mil alumnos—, lo que no permite conceder a cada uno

la ayuda y atención necesarias, pero sobre todo llevan a una nivelación que perjudica a los alumnos más dotados.»

Otro argumento de Mrs. Thatcher es que los padres deben poder elegir entre varios tipos de centros. Este argumento tiene como fundamento las protestas de aquellas familias que tradicionalmente constituían la clientela de las *grammar schools* y que temen el igualitarismo social realizado en las *comprehensive schools* a las que consideran como de nivel inferior.

La batalla de las *comprehensive schools* es más bien política y es, en materia de educación, el tema en que conservadores y laboristas se oponen más claramente. Para los segundos, la *comprehensive school* debe desempeñar un papel de integración social y contribuir a eliminar las castas. Es también un instrumento de democratización para desarrollar la igualdad de oportunidades, y debe permitir a los niños de medios desfavorecidos acceder en el mayor número posible a la enseñanza superior. Pero para los conservadores, esta pretensión es injustificada. «Son las "*grammar schools*" las que permiten a los niños de medios desfavorecidos tener las mejores oportunidades de continuar estudios, porque en ellas se les atiende y estimula mejor.» (Mrs. Thatcher.)

(Le Monde.)

La Open University reduce el número de matrículas

La reducción de la ayuda financiera concedida por el Estado ha forzado a la Open University a rechazar más de la mitad de las solicitudes de matrícula para el año 1974 .

De un total de 35.000 candidatos para el nuevo año académico, que debe comenzar en enero de 1974, solamente han sido admitidos 15.000.

Sin embargo, 571 estudiantes comprendidos entre los dieciocho-veintiún años de edad han sido aceptados en la Open University como parte de la nueva experiencia de dos años que esta Universidad ha emprendido para evaluar si sus métodos de enseñanza son eficaces en el aprendizaje de los estudiantes más jóvenes. La admisión de estos estudiantes ha sido posible merced a una ayuda financiera independiente concedida por el Departamento de Educación y Ciencia.

El proyecto de la Open University de ampliar el número de inscripciones de alumnos universitarios (48.000 hacia 1976) ha tenido que ser abandonado a petición del Departamento de Educación y Ciencia. El Gobierno decidió este año conceder a la Universidad solamente el 85 por 100 de los 39,4 millones de libras solicitadas para el próximo trienio. El Departamento de Educación indicó a la Open University que el número total de estudiantes debía permanecer entre 36.000 y 42.000.

Los candidatos a la Open University del sexo femenino, para el curso 1974, constituyen un 42,6 por 100, mientras que en 1973 fue de un 37,1 por 100 y un 30 por 100 en 1971.

La proporción de amas de casa que solicitaron su matriculación en la Open University para 1974 se elevó a un 14,6 por 100 (en 1973, fue de un 12,9 por 100) del total de candidatos.

(The Times Higher Education Supplement.)

**Recursos
consagrados a
la investiga-
ción educativa**

Un informe recientemente publicado (Resources for Educational Research and Development) señala que la proporción del total del presupuesto educativo consagrado a la investigación educativa en el Reino Unido es de 0,13 por 100 (en Estados Unidos es de 0,31 por 100, 0,3 por 100 en Suecia y 0,25 por 100 en los Países Bajos). Este presupuesto sirvió para financiar más de 600 proyectos de investigación entre 1968 y 1970, y entre ellos, el desarrollo de planes de estudio constituyeron una cuarta parte de los proyectos, obteniendo la mitad del presupuesto. A la psicología de la enseñanza se dedicó una cuarta parte de los recursos financieros y una tercera parte de los proyectos, mientras que se concedió poca atención a la orientación escolar y profesional. En cuanto a la distribución de la investigación en niveles educativos, la prioridad correspondió a la enseñanza secundaria (la mitad del presupuesto y una tercera parte de los proyectos, debido principalmente al desarrollo de este nivel en la década pasada). La educación superior obtuvo un 16 por 100 de los fondos y una cuarta parte de los proyectos. La educación preescolar y primaria obtuvo un 13 por 100 de los recursos.

El informe señala que gran parte de la investigación fundamental se lleva a cabo fuera de los departamentos de educación universitarios, y que numerosas investigaciones aplicadas se realizan fuera de las universidades. El informe sugiere una cooperación más estrecha de los profesores de las escuelas en la investigación educativa.

En lo relativo a la organización de la investigación educativa, el informe propone la creación de un consejo de desarrollo de la investigación educativa al que correspondería determinar la distribución de fondos para la investigación entre los diferentes sectores educativos.

(The Times Educational Supplement.)

**Creación
de un Consejo
de Tecnología
Educativa**

El Ministerio de Educación y Ciencia ha creado el Consejo de Tecnología Educativa como resultado de las recomendaciones de un grupo de trabajo.

El informe de este grupo proponía que un nuevo órgano debía reemplazar al anterior Consejo Nacional de Tecnología Educativa y que la nueva organización debería tener un Consejo cuyos miembros fuesen representantes de los principales intereses educativos.

El nuevo Consejo tendrá como objetivo más importante «promover la educación y la formación del pueblo del Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte mediante: a) el desarrollo y aplicación de descubrimientos, invenciones y técnicas que conduzcan al progreso de la educación y la formación, y b) a través de la promoción de la investigación y el estímulo de la innovación en el campo de la tecnología educativa».

El Consejo de Tecnología Educativa no es una organización gubernamental, sino un órgano autónomo financiado principalmente con fondos públicos.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE

Análisis de las características de los alumnos matriculados en enseñanza oficial. Curso 1972-73

En el curso 1972-73, las Escuelas de Formación del Profesorado de Educación General Básica, de Estudios Empresariales y de Ingenieros y Arquitectos Técnicos, se incorporan a la Universidad en cumplimiento de la Ley General de Educación. No obstante, el presente estudio se limita a los alumnos oficiales de las Facultades universitarias tradicionales, más la de Ciencias de la Información, creada en 1971-72, y la de Políticas y Sociología, desgajada de Ciencias Políticas, Económicas y Empresariales.

La base del estudio la constituyen los datos consignados en el impreso unificado de matriculación cumplimentado por los alumnos tratados y tabulados en el Centro de Proceso de Datos, según proyecto de la Sección de Estadística, que es igualmente la que ha redactado este análisis. El impreso incluye, además de los datos estrictamente necesarios para formalizar la matrícula, algunos otros con la finalidad de conocer las características y circunstancias más destacadas del alumnado universitario.

Para la correcta interpretación de los cuadros estadísticos, y en especial para la comparación con la matrícula de cursos académicos anteriores, es importante señalar que los datos se refieren a personas físicas y no matrículas, dado que se ha operado con impresos individuales.

Por otra parte, los alumnos matriculados en asignaturas de cursos diferentes han sido considerados, a efectos estadísticos, como alumnos del curso más elevado entre los que se matriculan total o parcialmente.

1. Total de alumnos y su distribución por sexo, nacionalidad y Facultad en la que cursan estudios

1.1 En el año académico 1972-73 han cursado enseñanza oficial en la Universidad Complutense 43.852 alumnos, con un incremento sobre la cifra homóloga del curso anterior de 6.762 o del 18,2 por 100 en valores relativos, de hecho muy superior, debido al cambio de normativa a que antes se ha aludido. La matrícula oficial del curso 1962-63, diez años atrás, fue de 17.698 alumnos. Supone en el decenio unos incrementos absolutos de 26.154 alumnos y relativo del 148 por 100, y medias anuales de 2.615 alumnos y de casi el 15 por 100, aunque no muy representativas, por cuanto que el incremento se ha producido con más intensidad en el último quinquenio.

* La redacción de esta sección está a cargo de la Subdirección General de Organización y Automatización de los servicios.

La distribución relativa del alumnado por Facultades en el curso 72-73 es la siguiente:

FACULTAD	Alumnos	Porcentaje
Ciencias	8.871	20,23
Ciencias Económicas y Empresariales	4.536	10,35
Ciencias de la Información	2.849	6,50
Ciencias Políticas y Sociología	885	2,02
Derecho	6.235	14,21
Farmacia	2.489	5,68
Filosofía y Letras	10.954	24,97
Medicina	6.123	13,96
Veterinaria	910	2,08
<i>Total</i>	43.852	100,00

Las preferencias hacia una u otra Facultad están muy definidas, y así, cinco Facultades —Ciencias, Económicas, Derecho, Filosofía y Medicina—, cada una con matrícula superior al 10 por 100 del total, absorben en conjunto el 83 por 100 de la matrícula; otras dos —Ciencias de la Información y Farmacia— están en una situación intermedia, con el hecho significativo de que la primera de éstas, por su reciente creación, sólo impartía en 1972-73 los dos primeros años de carrera, y, finalmente, Políticas y Veterinaria tienen cada una tan sólo dos alumnos de cada 100. La mayor población corresponde a Ciencias y Filosofía; tanto una como otra constituyen de hecho una suma de Facultades. En el caso de esta última el Ministerio de Educación y Ciencia ha autorizado que sus veinte secciones se puedan agrupar en tres Facultades.

La falta de los datos de la matrícula libre en el momento en que se confeccionaron las estadísticas (que en el curso 71-72 alcanzó la cifra de 13.555), impide tener una visión completa de la distribución del alumnado. En otras variables de la población universitaria ello no tiene relevancia, por cuanto que no existen diferencias sensibles entre los alumnos oficiales y los libres; no así en el número de alumnos en razón a que la propia índole de los estudios determina la mayor o menor posibilidad de cursarlos por enseñanza libre. Seguramente que en la distribución de la matrícula total las Facultades experimentales, Ciencias, Farmacia y Medicina, verían reducida su proporción y las restantes ampliada.

Hace diez años, en 1962-63, los alumnos oficiales de la Universidad Complutense se distribuían por Facultades según las siguientes cifras:

FACULTAD	Alumnos	Porcentaje
Ciencias	5.395	30,50
Ciencias Económicas y Comerciales	1.876	10,60
Ciencias Políticas	382	2,16
Derecho	2.629	14,84
Farmacia	1.093	6,18
Filosofía y Letras	2.856	16,13
Medicina	3.374	19,06
Veterinaria	93	0,53
<i>Total</i>	17.698	100,00

Se aprecia, en primer lugar, que la concentración del alumnado en el grupo de cinco Facultades antes enumerado era muy superior (91 por 100) al actual (83 por 100). Farmacia y Derecho mantienen sus cifras relativas, pero ha crecido Veterinaria y se ha incorporado a la Universidad la Facultad de Ciencias de la Información con una cifra de alumnado importante.

Tres Facultades —Ciencias, Ciencias de la Información y Filosofía y Letras— tienen organizadas sus enseñanzas por secciones. En Filosofía el alumnado está disperso en 20 secciones o especialidades, la mitad de ellas con menos de 100 alumnos. En conjunto, 457 alumnos: 4 por 100 del total de la Facultad. El hecho es muy expresivo y parece exigir análisis y revisión por la propia Universidad. En Ciencias de la Información su reciente creación no permite razonablemente sacar consecuencias; no obstante, parece existir una clara inclinación hacia Periodismo. Finalmente, en Ciencias, con la excepción de Geológicas, la matrícula se distribuye con bastante regularidad entre las cuatro restantes secciones.

1.2 Distribución por sexos

La matrícula total se descompone en 26.243 varones y 17.609 mujeres, que en valores relativos equivale al 60 y al 40 por 100, respectivamente. El porcentaje de mujeres matriculadas tiende a igualarse con el de varones; en 1962-63 había un 31,7 por 100 solamente, lo que supone que el ritmo de crecimiento anual de la proporción de mujeres es casi del 1 por 100.

En el plano nacional en el curso 1971-72, la proporción de mujeres en el sistema educativo era del 50 por 100 en el nivel primario (ciclo obligatorio), del 41,6 por 100 en el medio y del 28,2 por 100 en el superior. Es lógico que este tanto por ciento nacional de participación de la mujer en la enseñanza superior sea sensiblemente inferior al de la matrícula oficial del 72-73 en la Universidad de Madrid, por cuanto que aquél incluye el alumnado de las Escuelas Técnicas Superiores que tienen reducido alumnado femenino.

Si bien en el último decenio ha aumentado la participación femenina en el conjunto de la Universidad Complutense, en dos de sus Facultades —Filosofía y Letras y Farmacia— la tasa de mujeres ha disminuido sensiblemente. En otras, especialmente Veterinaria, Derecho y Medicina, el crecimiento ha sido notable y la tendencia general es el equilibrio con el número de alumnos varones. Los porcentajes comparativos en uno y otro curso se recogen en el cuadro que se inserta a continuación.

FACULTAD	1972-73	1962-63
Filosofía y Letras	61,8	75,6
Farmacia	60,7	66,2
Políticas	57,3	45,6
Ciencias	32,2	22,8
Medicina	31,3	18,1
Derecho	30,0	12,7
Ciencias de la Información	29,9	—
Veterinaria	24,3	1,1
Económicas	19,0	18,1

1.3 *Estado civil*

En el conjunto de la Universidad, el 89 por 100 de la matrícula está constituido por solteros; el 9 por 100, por casados, y el resto se distribuye entre viudos, separados, religiosos y alumnos cuyo estado civil no consta. Por sexo, los varones solteros son el 87,6 por 100 y los casados el 11 por 100, y las mujeres solteras, el 91 por 100 y las casadas el 7 por 100.

Por Facultades, el mayor porcentaje de solteros se da en Veterinaria con el 95 por 100, y el menor en Ciencias Políticas con el 82 por 100. Estas máximas diferencias corresponden a las dos Facultades de menor matrícula y, por consiguiente, no son muy significativas, ya que en valores absolutos se trata de cifras pequeñas que no reflejan una tendencia determinada. Las diferencias existentes entre las Facultades de más alumnado son menores, lo que parece corroborar la afirmación anterior.

1.4 *Estudiantes extranjeros*

Los alumnos extranjeros son 2.066; de ellos, 1.560 varones y 506 mujeres. Representa el 4,73 por 100 de la matrícula total, porcentaje no muy alto para el conjunto de la Universidad y que varía de unas a otras Facultades con cierta intensidad en alguna. Filosofía y Letras tiene la menor proporción, un 2,19 por 100 de su matrícula total, y Medicina, la mayor, un 13,24 por 100.

Estos valores relativos y sus correspondientes absolutos son valiosos en cuanto a la determinación cuantitativa de un aspecto de frecuente consideración en los medios universitarios y de comunicación social. Sin entrar en un análisis profundo y aunque en ciertas Facultades y momentos una afluencia de alumnado extranjero pueda crear dificultades transitorias de puestos para el alumnado nacional, parece altamente positivo para el país y para su prestigio científico que miles de jóvenes de otras nacionalidades deseen formarse en nuestras Universidades.

2. **Distribución de los alumnos por edad y curso que estudian**

2.1 *Edad*

Si se considera que el intervalo de edad normal para cursar los estudios universitarios es de diecisiete-dieciocho años hasta los veintidós, ambos inclusive, dentro de estos límites está comprendido el 63,28 por 100 de la matrícula total, o sea que casi un 37 por 100 de alumnos de la Complutense tiene por una u otra circunstancia edad superior a la normal. En unos casos ello obedece a retrasos dentro de la Facultad, y en otros, por haber iniciado los estudios universitarios a edad superior a la normal. No olvidemos a este respecto las posibilidades que la Ley General de Educación ofrece a los mayores de veinticinco años. La edad mediana del alumnado de la Universidad es de veintiún años coincidente con la de las Facultades de Ciencias, Ciencias de la Información, Derecho, Farmacia y Medicina.

En Veterinaria baja a veinte años, y en Filosofía y Letras y Ciencias Políticas y Sociología alcanza veintidós y veintitrés años, respectivamente.

En una distribución normal de alumnos según curso y edad, el valor promedio debería estar entre diecinueve y veinte años; el hecho de que el conjunto de la Universidad y el de siete Facultades alcance un valor más alto es signo de vejez en la población universitaria y, por tanto, de retraso (1).

2.2 Distribución por cursos

En el conjunto de la Universidad la matrícula de primero representa el 28 por 100 de la total. Son, de hecho, los alumnos que han empezado sus estudios más el contingente, seguramente muy reducido, de aquellos que repiten el curso completo, por cuanto que los que aún teniendo pendiente asignaturas de primero están matriculados en segundo, tercero, etc., aparecen consignados en el curso más alto. El peso de cada curso en relación con la matrícula total se reduce gradualmente, como es lógico. Teniendo en cuenta el criterio de asignación de curso utilizado en esta estadística, este hecho sólo se explica por los abandonos en los estudios. Junto con la edad media del alumnado, es un dato significativo en orden al rendimiento de las enseñanzas.

En el desglose por Facultades corresponde a Veterinaria la mayor concentración de alumnos en primer curso, con el 55 por 100 de la matrícula; seguida de Ciencias, con el 32 por 100, y Derecho, con el 30 por 100; es cierto que Ciencias de la Información tiene el 57 por 100, pero la cifra es irrelevante, por cuanto que, creada en 1971-72, sólo se cursan dos años. Por debajo de la media se encuentran Medicina, con el 26 por 100; Económicas, con el 25 por 100; Filosofía, con el 22, y Farmacia, con el 18 por 100. Políticas no llega al 1 por 100, cifra poco significativa por cuanto que un 36 por 100 de su alumnado no ha indicado el curso. La Facultad de Filosofía y Letras es la que presenta la distribución más regular entre los distintos cursos. De todas formas, los fuertes porcentajes de alumnos para los que no figura el curso que estudian, hacen que deban considerarse con reservas las conclusiones que puedan obtenerse de estos datos.

2.3 Relación entre curso y edad

Otro indicador del rendimiento de los estudios lo constituye el porcentaje de alumnos que con edad normal (diecisiete o dieciocho años en primero, dieciocho o diecinueve en segundo, etc.) están matriculados en cada curso de carrera. Para el conjunto de la Universidad los porcentajes son:

Curso	Edad	Tanto por 100
1.º	17-18	46
2.º	18-19	33
3.º	19-20	38
4.º	20-21	39
5.º	21-22	37

(1) Se ha tomado la mediana, en lugar de la media aritmética, media más generalizada, por ser abiertos los intervalos de los extremos.

Del alumnado de sexto curso, exclusivamente procedente de la Facultad de Medicina, se prescinde, porque la cifra total de 32 alumnos es indudablemente errónea. Se supone que obedece a que un número importante de los alumnos han cumplimentado mal el impreso de matrícula en cuanto al año que estudian, debido probablemente a la forma de cursarse esta carrera: el selectivo, en Ciencias, y el resto, en la propia Facultad. Esto puede que haya inducido a muchos a considerar como primero lo que en realidad es segundo, y así sucesivamente.

En la clasificación de los alumnos por edades y cursos se aprecia que no siempre el alumno ha facilitado el dato correcto. Lo prueba la existencia de algunos con menos de dieciocho años y, en general, con edades muy bajas en los cursos superiores.

3. Retraso en los estudios

Este aspecto, al que ya se ha aludido, que se completa con el de abandono de la carrera, es de sumo interés. Desgraciadamente, la información obtenida es incompleta y ha sido necesario establecer unos supuestos de trabajo para determinar cifras expresivas del retraso en los estudios.

Para ello se ha relacionado la fecha de comienzo de los estudios con el año de la carrera que cursan; se ha supuesto, lógicamente, que los que han empezado en 1972-73 deben estar matriculados en primero; los que empezaron en 1971-72, en segundo, y así sucesivamente. Los alumnos que no hacen constar el curso que estudian se supone que están retrasados, excepto los que han comenzado en 1972-73. Esta hipótesis se adopta suponiendo que la causa de tal omisión es no estar matriculado en curso completo, sino en asignaturas sueltas, y ello es signo casi inequívoco de retraso.

Con estas hipótesis se llega a las siguientes cifras porcentuales de retrasos sobre la matrícula total de cada Facultad:

	Porcentaje
Ciencias	41,60
Ciencias Económicas y Empresariales	48,77
Ciencias de la Información	5,76
Ciencias Políticas y Sociología	44,29
Derecho	27,59
Farmacia	40,30
Filosofía y Letras	25,94
Medicina	66,60
Veterinaria	27,58
<i>Total Universidad</i>	37,29

El porcentaje correspondiente a Ciencias de la Información es poco significativo, por cuanto que, como se ha dicho, se trata de una Facultad en la que sólo están implantados dos cursos y, por consiguiente, sólo ha lugar un curso de retraso.

La hipótesis seguida es de dudosos resultados en su aplicación a Medicina por la razón, antes expuesta, de que puede existir un contingente numeroso de alumnos que hayan consignado deficientemente el año de comienzo de

la carrera y el curso que estudian, datos básicos para conocer la existencia de retrasos. Por ello, el 66 por 100 de Medicina se da con toda clase de reservas.

Independientemente de Ciencias de la Información y de Medicina, los porcentajes de las restantes Facultades pueden darse por válidos y son muy significativos en cuanto a la cuantificación del problema que suponen los retrasos en la Universidad. La fuerte proporción que representan sobre la matrícula total, significa la ocupación de un gran número de puestos escolares por parte de los alumnos retrasados, que de existir más fluidez en el sistema quedarían libres para las nuevas promociones de estudiantes que acceden a la Universidad.

El tema es interesante, porque podría llegar el caso, improbable de momento, de que los edificios construidos con el fin de hacer frente a la demandada de puestos de estudio resultasen en parte innecesarios al regularizarse los flujos de alumnado de unos cursos a otros. Es obvio el interés de un análisis de las causas de estos retrasos y de que, consecuentemente, se adopten medidas que los reduzcan en la mayor proporción posible. Ello contribuirá de una forma decisiva a la desmasificación universitaria.

Convirtiendo las cifras relativas en absolutas, se obtiene que de los 43.852 alumnos oficiales de la Universidad Complutense, hay unos 16.000 que están en curso inferior al correspondiente a su edad. No en todos los casos supone bajo rendimiento del alumno (repetición de curso), y parte de ellos recuperarán el tiempo perdido, llegando a la carrera en los cinco años normales, pero el resto invertirán más de cinco años hasta graduarse ocupando puestos que deberían utilizar alumnos de rendimiento normal.

4. Lugar de residencia

Aunque el residir en la ciudad donde está ubicado el centro docente facilita su asistencia y, por otra parte, existen ciertas restricciones para impedir la matriculación a los no residentes en el Distrito universitario, sólo el 68 por 100 de la matrícula total de la Universidad Complutense tiene el domicilio familiar en Madrid capital, esto es, en la misma entidad de población en la que están las Facultades; el porcentaje en las mujeres es el 72, y en los varones, el 65. Estas cifras confirman una idea intuitiva: el número de mujeres que se trasladan a localidad distinta de la que radica el domicilio familiar para cursar estudios es más reducido que el de varones.

De los alumnos con residencia familiar fuera de Madrid, el 3 por 100 proceden de la provincia y el 28 por 100 de provincia distinta. Es posible que gran parte de dicho 3 por 100 resida en núcleos próximos a la capital, como Leganés, Alcorcón, etc., que si bien constituyen municipios independientes, su proximidad y facilidad de comunicaciones a la capital permite a los alumnos el traslado diario a la Facultad, sin tener que residir en colegio mayor, hotel, pensión, etc., que es lo que más encarece la enseñanza universitaria en la actualidad.

En el análisis por facultades corresponde a Derecho la que tiene mayor proporción de alumnos con domicilio familiar en la misma ciudad —Madrid— donde está situado el centro docente con casi el 79 por 100; esto es lógico teniendo en cuenta que con anterioridad a 1968 existía Facultad de Derecho en todas las universidades y, por consiguiente, los alumnos de provincias po-

dían distribuirse entre los restantes distritos universitarios. Sin embargo, la misma circunstancia se daba en Filosofía y Letras, y ésta tiene, sin embargo, uno de los porcentajes más bajos de alumnos con domicilio familiar en Madrid, el 59 por 100. La explicación puede estar en la diversidad de secciones existentes, muchas de las cuales no existen en otras universidades. El porcentaje más bajo de todas las facultades corresponde a Ciencias Políticas y Sociología, con un 54 por 100. La Universidad Complutense es la única en la que se puede cursar esta carrera y, consecuentemente, existe una proporción fuerte de estudiantes de toda España.

5. Alumnos que ejercen trabajo remunerado

El impreso de matrícula incluye la pregunta «¿Realiza trabajo remunerado?». 11.461 alumnos han respondido afirmativamente, esto es, el 26 por 100 del total. La cifra es bastante significativa, y hubiera sido interesante una investigación más profunda sobre este aspecto, pero ello no es posible por no incluir el impreso preguntas sobre las horas semanales y clase de trabajo. Es altamente probable que en parte se trate de trabajo docente (enseñanza) limitado a una o dos clases diarias, pero tampoco puede afirmarse como norma general.

FACULTAD	EJERCEN TRABAJO REMUNERADO	
	Tanto por 100 respecto Facultad	Tanto por 100 respecto Universidad
Ciencias	13,4	10,3
Ciencias Económicas	36,6	14,5
Ciencias de la Información	35,0	8,7
Ciencias Políticas	30,5	2,3
Derecho	30,7	16,7
Farmacia	12,4	2,7
Filosofía y Letras	38,4	38,5
Medicina	10,6	5,7
Veterinaria	6,6	0,5
<i>Universidad</i>	26,0	100,0

Este supuesto puede atribuirse con mayor seguridad a la Facultad de Filosofía y Letras, cuyo alumnado está constituido en gran proporción por maestros nacionales en ejercicio que se benefician de las facilidades (licencias por estudio, becas, etc.) que les concede el Ministerio para cursar estos estudios en orden a su promoción profesional. De cada 100 alumnos de la Universidad Complutense que realizan trabajo retribuido, 38 están en Filosofía y Letras; también de cada 100 alumnos de Filosofía, 38 ejercen actividad laboral.

Las facultades científicas (Ciencias, Farmacia, Medicina y Veterinaria) presentan las menores proporciones de su matrícula ejerciendo trabajo retribuido. En la índole de los propios estudios y no existir niveles académicos inferiores de análoga profesionalidad, como es el caso de Filosofía, pueden ser las razones de este hecho.

En el conjunto de la Universidad, los varones ejercen trabajo remunerado en mayor proporción que las mujeres: el 29 por 100 aquéllos y el 23 por 100 éstas. Esta situación se da en todas las Facultades, excepto en Veterinaria, en donde los varones que trabajan son el 7 por 100 y las mujeres el 10 por 100. La mayor diferencia relativa entre sexos se da en Farmacia: el 7 por 100 de mujeres y el 21 por 100 de varones.

6. Estudios y profesión de los padres y del cónyuge de los alumnos

6.1 Nivel académico de los padres

El 32 por 100 de los padres sólo ha cursado estudios primarios; el 27 por 100, medios, y el 37 por 100 superiores, existiendo un 4 por 100 en que no consta este dato. En cuanto a las madres, el nivel educativo es inferior: el 50 por 100 tienen sólo estudios primarios; el 34 por 100 medios y el 8 por 100 superiores, siendo otro 8 por 100 los «no consta». Lo cual no es sorprendente dado que la tendencia a la igualdad de nivel cultural en ambos sexos es relativamente reciente.

La proporción de madres en los dos primeros niveles educativos es más alta, pero la diferencia existente en el nivel de estudios medios no es muy grande.

En el tercer nivel la relación se invierte, y además la diferencia es mucho mayor; el número de padres con estudios de este nivel es muy superior al de madres.

Es interesante comprobar que están prácticamente equidistribuidos los padres de los alumnos atendiendo al nivel de estudios; sobre todo es significativo el volumen de los que poseen estudios primarios. Es signo de movilidad sociocultural el hecho de que casi las dos terceras partes de los alumnos universitarios provengan de familias cuyos padres sólo alcanzaron niveles académicos primarios o medios; supone que, con independencia de la profesión, de la renta o de otros factores, atendiendo solamente al nivel educativo, se produce una sensible mejora de una generación a la siguiente.

En Filosofía y Letras se da el porcentaje más elevado de padre con estudios primarios: el 42 por 100; seguido de Ciencias, el 36 por 100, y de Ciencias Económicas, el 34 por 100. Las dos carreras que encabezan la clasificación son las de carácter más general y que tienen como salida principal el profesorado, actividad profesional que no es precisamente de las mejor remuneradas. Es posible que en Filosofía haya pesado el número de maestros y de religiosos que la cursan. De todas formas, es hecho comprobado que en el momento de elegir carrera, una proporción importante de universitarios se deciden por los mismos estudios paternos, y esto pesa en el momento de calcular porcentajes, quedando en las carreras más generales una mayor representación de los alumnos que no tienen tradición familiar profesional. En cuanto a Económicas, es carrera de actualidad y con una amplia gama de salidas profesionales que la hace especialmente atractiva.

6.2 Profesión de los padres

La profesión de los padres es también un dato muy interesante y combinado con el nivel de estudios da un perfil valioso sobre el nivel socioeconómico del universitario. Según los datos obtenidos, la distribución de los alumnos según la profesión de los padres es la siguiente:

PROFESION	PORCENTAJE	
	Padre	Madre
Asalariado	22	1
Liberal	18	4
Funcionario	31	5
Empresario	7	5
Otras	13	1
Sin profesión	2	65
No consta	7	19
<i>Total</i>	100	100

La clasificación de las profesiones no es representativa del nivel económico, puesto que siempre admite una amplia gama de ingresos. Al concepto amplio «funcionario», que incluye desde el alto funcionario hasta el simple subalterno, corresponde la mayor representación con casi una tercera parte de los alumnos. En las profesiones liberales se da una mayor homogeneidad, si bien también existen diferencias bastante sensibles, al menos en el orden económico, dentro de una misma profesión y entre unas y otras, por ejemplo entre aquéllas para las que se exige título medio, como ayudante técnico sanitario, y aquellas para las que se exige título superior, médico, abogado, etcétera.

El último grupo, cuantitativamente alto, es el de asalariados, grupo muy genérico, de difícil concreción, en el que cabe también una amplia gama de niveles económicos. Relacionando en cada facultad los alumnos cuyos padres pertenecen a este grupo profesional y los que tienen sólo estudios primarios, se obtiene un índice de correlación muy alto (0,94), lo cual parece confirmar que se trata de un grupo socioeconómico de clase baja o media baja, esto es, de familias de obreros y empleados de las categorías inferiores. Con lo cual puede afirmarse que alrededor de un 22 por 100 de los alumnos universitarios son hijos de obreros o del grupo socioeconómico de nivel inferior.

En el caso de las madres, el grupo más numeroso corresponde al apartado «sin profesión», esto es, las que dedican su actividad al hogar; es muy posible que la mayoría de los «no consta» haya que agruparlos a éstas. Es significativo el 5 por 100 de madres «empresarias», actividad poco corriente en la mujer y, sin embargo, en la población en estudio aparece representada casi en la misma proporción que los padres empresarios; cabe pensar, en que muchas de ellas serán, quizá, propietarias de pequeños comercios.

Por facultades, la mayor proporción de alumnos de padre asalariado se da en Ciencias, 27 por 100, y la menor en Farmacia, el 17 por 100; el máximo

de los que ejercen profesión liberal corresponde a Farmacia, 27 por 100, y el mínimo a Económicas, el 13 por 100; en el grupo de funcionarios, los valores máximo y mínimo corresponden, respectivamente, a Derecho, el 35 por 100, y a Económicas, el 28 por 100, siendo esta profesión la que presenta menos dispersión entre las distintas facultades. Por último, el más alto porcentaje de empresarios se presenta en Ciencias de la Información, el 10, y el menor en Derecho, el 6. De los tres grupos restantes, «otras profesiones», «sin profesión» y «no consta», el primero merece la pena subrayar, por su importancia cuantitativa, el 11 por 100 en Filosofía al 18 en Económicas, con una media para la Universidad del 13 por 100, pero se desconoce qué profesiones son las que los alumnos han considerado debían incluir en el mismo.

6.3 *Estudios de los cónyuges*

En el grupo de alumnos casados el 12 por 100 sólo ha alcanzado estudios primarios; el 35, medios; el 37, superiores, y el 16 por 100 no consta. El grupo de los que no han pasado de la enseñanza primaria es el más reducido, hecho lógico por la natural tendencia a concertar el matrimonio con persona de similar nivel económico, social y cultural. Por otra parte, el acceso de la mujer a niveles superiores de enseñanza facilita esta igualación.

El 17 por 100 de los cónyuges de alumnos de Filosofía y Letras tienen sólo estudios primarios, y el 5 por 100 de los de Políticas, siendo éstos los valores superior e inferior por facultades. Con estudios superiores la proporción mayor está en Farmacia, el 54 por 100, y la inferior en Derecho, con el 23 por 100.

6.4 *Profesión de los cónyuges*

De los 4.147 alumnos casados, en 1.272 su cónyuge no ejerce profesión y en 520 no consta este dato; entre ambos representan un 43 por 100 del total, el 31 y el 12 por 100, respectivamente. Entre el 16 y el 14 por 100 están los grupos asalariados, funcionarios y profesiones liberales y, por debajo, los empresarios con un 9 por 100. Las diferencias entre facultades son bastante considerables, del doble al triple en algunas profesiones, y en general no presentan ninguna regularidad ni ningún valor singular digno de destacarse.

Los datos numéricos obtenidos y el análisis que de todos ellos se realiza, pretenden constituir una aproximación al estudio de un amplio sector del colectivo universitario. Si bien la Universidad Complutense, tanto por las características de su alumnado como por la proporción que representa no puede considerarse Universidad tipo, no cabe duda de que el conocimiento de los factores académicos, sociales y económicos de su censo estudiantil puede ayudar a la detección de algunos de los problemas que aquejan a la Universidad española y, quizá, a la determinación de las soluciones adecuadas.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos matriculados. Matrícula oficial

FACULTAD	SECCION	ESPAÑOLES			EXTRANJEROS			TOTAL		
		Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total	Varones	Mujeres	Total
Ciencias	Selectivo	1.664	1.099	2.763	97	29	126	1.761	1.128	2.889
	Biológicas	484	767	1.251	5	15	20	489	782	1.271
	Físicas	1.332	300	1.632	18	2	20	1.350	302	1.652
	Geológicas	213	79	292	7	—	7	220	79	299
	Matemáticas	746	358	1.104	4	2	6	750	360	1.110
	Químicas	1.063	556	1.619	26	5	31	1.089	561	1.650
	<i>Total</i>	5.502	3.159	8.661	157	53	210	5.659	3.212	8.871
Ciencias Económicas y Empresariales		3.537	847	4.384	135	17	152	3.672	864	4.536
Ciencias de la Información	Periodismo	1.206	670	1.876	22	20	42	1.228	690	1.918
	Publicidad	143	58	201	31	11	42	174	69	243
	Imagen visual y auditiva.	548	85	633	46	9	55	594	94	688
	<i>Total</i>	1.897	813	2.710	99	40	139	1.996	853	2.849
Ciencias Políticas y Sociología		433	383	816	48	21	69	481	404	885
Derecho		4.234	1.824	6.058	131	46	177	4.365	1.870	6.235
Farmacia		843	1.482	2.325	134	30	164	977	1.512	2.489
Filosofía y Letras	Comunes	1.758	2.979	4.737	54	90	144	1.812	3.069	4.881
	Filosofía	251	86	337	5	6	11	256	92	348
	Psicología	731	1.046	1.777	5	15	20	736	1.061	1.797
	Geografía	54	66	120	—	—	—	54	66	120
	Arte	125	530	655	3	5	8	128	535	663
	Pedagogía	225	422	647	3	4	7	228	426	654
	Filología clásica	37	62	99	—	1	1	37	63	100
	Filología románica	12	34	46	1	2	3	13	36	49
	Filología semítica	12	20	32	—	2	2	12	22	34
	Filología bíblica trilingüe.	7	2	9	—	—	—	7	2	9
	Filología francesa	29	78	107	1	3	4	30	81	111
	Filología Inglesa	103	188	291	—	7	7	103	195	298
	Filología alemana	15	26	41	—	4	4	15	30	45
	Filología italiana	—	8	8	—	1	1	—	9	9
	Lingüística hispánica	50	45	95	2	2	4	52	47	99
	Historia Edad Antigua	24	53	77	—	2	2	24	55	79
	Historia Edad Media	25	35	60	—	—	—	25	35	60
	Historia Edad Moderna y Contemporánea	307	386	693	2	4	6	309	390	699
	Historia de América	5	15	20	—	1	1	5	16	21
	Antropología Americana...	15	34	49	1	2	3	16	36	52
	Literatura hispánica	319	495	814	6	6	12	325	501	826
	<i>Total</i>	4.104	6.610	10.714	83	12	240	4.187	6.767	10.959
Medicina		3.536	1.776	5.312	681	506	811	4.217	1.906	6.123
Veterinaria...		597	209	806	92	157	104	689	221	910
	<i>Total general</i>	24.683	17.103	41.786	1.560	130	2.066	26.243	17.609	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados por el estado civil

FACULTAD	SEXO	ESTADO CIVIL						TOTAL
		Soltero	Casado	Viudo	Sepa- rado	Reli- gioso	No consta	
Ciencias	V.	5.357	253	—	—	35	14	5.659
	M.	3.061	103	1	1	36	10	3.212
Ciencias Económicas y Empresariales	T.	8.418	366	1	1	71	24	8.871
	V.	3.201	449	2	1	9	10	3.672
Ciencias de la Infor- mación	M.	805	53	—	1	2	3	864
	T.	4.006	502	2	2	11	13	4.536
Ciencias Políticas y So- ciología	V.	1.615	346	1	3	25	6	1.996
	M.	791	56	3	1	—	2	853
Derecho	T.	2.406	402	4	4	25	8	2.849
	V.	379	94	—	—	6	2	481
Farmacia	M.	345	56	2	—	1	—	404
	T.	724	150	2	—	7	2	885
Filosofía y Letras	V.	3.722	579	1	2	38	23	4.365
	M.	1.764	93	1	2	—	10	1.870
Medicina	T.	5.486	672	2	4	38	33	6.235
	V.	841	126	1	—	1	8	977
Veterinaria	M.	1.363	144	1	—	—	4	1.812
	T.	2.204	270	2	—	1	12	2.489
Total Universidad	V.	3.358	625	1	2	193	8	4.187
	M.	5.993	621	9	3	120	21	6.767
	T.	9.351	1.246	10	5	313	29	10.954
	V.	3.861	317	3	—	11	25	4.217
	M.	1.734	154	3	2	3	10	1.906
	T.	5.595	471	6	2	14	35	6.123
	V.	657	23	—	—	4	5	689
	M.	212	8	—	—	—	1	221
	T.	869	31	—	—	4	6	910
	V.	22.991	2.812	9	8	322	101	26.243
	M.	16.068	1.288	20	10	162	61	17.609
	T.	39.059	4.100	29	18	484	162	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados por curso y edad

AÑOS DE EDAD	CURSO DE ESTUDIOS							Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	No consta	
Menos de 18	3.059	34	17	8	6	—	26	3.150
18	2.670	1.177	8	3	3	—	279	4.140
19	1.879	1.515	1.281	5	—	—	577	5.257
20	1.251	1.336	1.306	1.043	11	—	705	5.652
21	814	987	1.028	915	836	—	686	5.266
22	553	598	775	825	786	—	750	4.287
23	399	459	500	593	719	1	746	3.417
24	330	324	394	401	565	7	652	2.673
25	231	257	271	253	397	7	516	1.932
26	200	183	172	193	256	4	389	1.397
27	185	162	160	157	166	6	310	1.146
28	122	149	136	110	119	2	225	863
29	99	100	100	90	110	—	213	712
30 y más	678	763	649	400	427	5	1.038	3.960
<i>Total</i>	12.470	8.044	6.797	4.996	4.401	32	7.112	43.852
	28,4	18,3	15,5	11,4	10,0	0,1	16,2	100,0

Los alumnos matriculados en selectivo de Ciencias que figuran como «no consta curso» se han incorporado a 1.º

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados por curso y Facultad

FACULTAD	CURSO DE LA CARRERA							Total
	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	No consta	
Ciencias	2.889	1.444	1.674	1.269	982	—	613	8.871
Ciencias Económicas y Empresariales	1.173	475	511	359	541	—	1.477	4.536
Ciencias de la Información	1.624	1.088	—	—	—	—	137	2.849
Ciencias Políticas y Sociología	7	118	192	120	130	—	318	885
Derecho	1.855	1.022	929	714	583	—	1.132	6.235
Farmacia	437	539	435	281	191	—	606	2.489
Filosofía y Letras	2.369	1.930	2.390	1.722	1.402	—	1.141	10.954
Medicina	1.612	1.339	620	486	525	32	1.509	6.123
Veterinaria	504	89	46	45	47	—	179	910
<i>Total</i>	12.470	8.044	6.797	4.996	4.401	32	7.112	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

Alumnos de enseñanza oficial matriculados en primer curso y, de ellos, los que inician estudios

FACULTAD	ALUMNOS MATRICULADOS EN 1.º		
	Total	De ellos inician estudios	
		Número	Porcentaje S/total
Ciencias	2.889	1.658	57,39
Ciencias Económicas y Empresariales	1.173	1.014	86,45
Ciencias de la Información	1.624	1.389	85,53
Ciencias Políticas y Sociología	7	21	300,00 (1)
Derecho	1.855	1.782	96,06
Farmacia	437	589	134,78 (1)
Filosofía y Letras	2.368	2.396	101,18 (1)
Medicina	1.612	924	57,32
Veterinaria	504	509	100,99 (1)
<i>Total</i>	12.469	10.282	82,46

(1) Estos porcentajes son anormales, por cuanto el número de los que inician estudios nunca puede ser mayor que el de los matriculados; la única explicación válida es que una parte de los que no consta curso pertenezcan a primero.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	8.896	71,34	—	—	2.025	16,24	1.549	12,42	12.470	100
Segundo	4.268	53,06	799	9,93	2.518	31,30	459	5,71	8.044	100
Tercero	3.742	55,05	416	6,12	2.241	32,97	398	5,86	6.797	100
Cuarto	2.762	55,28	246	4,92	1.722	34,47	266	5,33	4.996	100
Quinto	2.274	51,67	340	7,73	1.560	35,45	227	5,15	4.401	100
Sexto	2	6,25	2	6,25	26	81,25	2	6,25	32	100
<i>Total</i>	21.944	59,73	1.803	4,91	10.092	27,47	2.901	7,89	36.740	100
No consta curso de carrera	337	4,74	—	—	6.259	88,00	516	7,26	7.112	100
<i>Total general</i>	22.281	50,81	1.803	4,11	16.351	37,29	3.417	7,79	43.852	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE CIENCIAS

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	1.450	50,19	—	—	1.010	34,96	429	14,85	2.889	100
Segundo	622	43,08	154	10,66	575	39,82	93	6,44	1.444	100
Tercero	843	50,36	135	8,06	620	37,04	76	4,54	1.674	100
Cuarto	641	50,51	55	4,33	521	41,06	52	4,10	1.269	100
Quinto	476	48,47	60	6,11	405	41,24	41	4,18	982	100
<i>Total</i>	4.032	48,83	404	4,89	3.131	37,91	691	8,37	8.258	100
No consta curso de carrera	10	1,63	—	—	559	91,19	44	7,18	613	100
<i>Total general</i>	4.042	45,56	404	4,55	3.690	41,60	735	8,29	8.871	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS Y EMPRESARIALES

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	964	82,19	—	—	90	7,67	119	10,14	1.173	100
Segundo	170	35,79	17	3,58	272	57,26	16	3,37	475	100
Tercero	334	65,36	17	3,33	140	27,40	20	3,91	511	100
Cuarto	197	54,87	14	3,90	125	34,82	23	6,41	359	100
Quinto	294	54,34	12	2,22	211	39,00	24	4,44	541	100
<i>Total</i>	1.959	64,05	60	1,96	838	27,39	202	6,60	3.059	100
No consta curso de carrera	29	1,96	—	—	1.374	93,03	74	5,01	1.477	100
<i>Total general</i>	1.988	43,83	60	1,32	2.212	48,77	276	6,08	4.536	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA INFORMACION

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	1.158	71,31	—	—	62	3,82	404	24,87	1.624	100
Segundo	828	76,10	192	17,65	17	1,56	51	4,69	1.088	100
<i>Total</i>	1.986	73,23	192	7,08	79	2,91	455	16,78	2.712	100
No consta curso de carrera	39	28,47	—	—	85	62,04	13	9,49	137	100
<i>Total general</i>	2.025	71,08	192	6,74	164	5,76	468	16,42	2.849	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIOLOGIA

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	—	—	—	—	3	42,86	4	57,14	7	100
Segundo	76	64,41	9	7,63	25	21,19	8	6,77	118	100
Tercero	144	75,00	6	3,13	35	18,23	7	3,64	192	100
Cuarto	96	80,00	2	1,67	16	13,33	6	5,00	120	100
Quinto	101	77,69	5	3,85	20	15,38	4	3,08	130	100
<i>Total</i>	417	73,54	22	3,88	99	17,46	29	5,12	567	100
No consta curso de carrera	11	3,46	—	—	293	92,14	14	4,40	318	100
<i>Total general</i>	428	48,36	22	2,49	392	44,29	43	4,86	885	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE DERECHO

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	1.667	89,86	—	—	122	6,58	66	3,56	1.855	100
Segundo	765	74,86	63	6,16	153	14,97	41	4,01	1.022	100
Tercero	730	78,57	23	2,48	141	15,18	35	3,77	929	100
Cuarto	518	72,55	15	2,10	159	22,27	22	3,08	714	100
Quinto	409	70,15	27	4,63	117	20,07	30	5,15	583	100
<i>Total</i>	4.089	80,13	128	2,51	692	13,56	194	3,80	5.103	100
No consta curso de carrera	41	3,62	—	—	1.028	90,81	63	5,57	1.132	100
<i>Total general</i>	4.130	66,24	128	2,05	1.720	27,59	257	4,12	6.235	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE FARMACIA

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	330	75,51	—	—	15	3,43	92	21,06	437	100
Segundo	151	28,01	149	27,64	172	31,91	67	12,44	539	100
Tercero	151	34,71	98	22,53	154	35,40	32	7,36	435	100
Cuarto	108	38,43	55	19,57	99	35,23	19	6,77	281	100
Quinto	78	40,84	30	15,71	67	35,08	16	8,37	191	100
<i>Total</i>	818	43,44	332	17,63	507	26,93	226	12,00	1.883	100
No consta curso de carrera	54	8,91	—	—	496	81,85	56	9,24	606	100
<i>Total general</i>	872	35,03	332	13,34	1.003	40,30	282	11,33	2.489	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	2.085	88,01	—	—	194	8,19	90	3,80	2.369	100
Segundo	1.342	69,53	124	6,42	426	22,07	38	1,98	1.930	100
Tercero	1.481	61,97	117	4,90	615	25,73	177	7,40	2.390	100
Cuarto	1.159	67,31	99	5,75	371	21,54	93	5,40	1.722	100
Quinto	871	62,13	198	14,12	243	17,33	90	6,42	1.402	100
<i>Total</i>	6.938	70,70	538	5,48	1.849	18,84	488	4,98	9.813	100
No consta curso de carrera	53	4,65	—	—	992	86,94	96	8,41	1.141	100
<i>Total general</i>	6.991	63,82	538	4,91	2.841	25,94	584	5,33	10.954	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE MEDICINA

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	755	46,84	—	—	523	32,44	334	20,72	1.612	100
Segundo	276	20,61	75	5,60	851	63,55	137	10,24	1.339	100
Tercero	36	5,81	14	2,26	519	83,71	51	8,22	620	100
Cuarto	23	4,73	2	0,41	412	84,77	49	10,09	486	100
Quinto	15	2,86	4	0,76	484	92,19	22	4,19	525	100
Sexto	2	6,25	2	6,25	26	81,25	2	6,25	32	100
<i>Total</i>	1.107	23,99	97	2,10	2.815	61,01	595	12,90	4.614	
No consta curso de carrera	94	6,23	—	—	1.263	83,70	152	10,07	1.509	100
<i>Total general</i>	1.201	19,61	97	1,58	4.078	66,60	747	12,21	6.123	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

(Enseñanza oficial)

FACULTAD DE VETERINARIA

Retraso en los estudios

CURSOS	CURSAN NORMALMENTE		CURSAN ADELANTADOS		CURSAN RETRASADOS		NO CONSTA		TOTAL	
	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje	Alumnos	Porcentaje
Primero	487	96,63	—	—	6	1,19	11	2,18	504	100
Segundo	38	42,70	16	17,98	27	30,34	8	8,98	89	100
Tercero	23	50,00	6	13,04	17	36,96	—	—	46	100
Cuarto	20	44,44	4	8,89	19	42,22	2	4,45	45	100
Quinto	30	63,83	4	8,51	13	27,66	—	—	47	100
<i>Total</i>	598	81,81	30	4,10	82	11,22	21	2,87	731	100
No consta curso de carrera	6	3,35	—	—	169	94,41	4	2,24	179	100
<i>Total general</i>	604	66,37	30	3,30	251	27,58	25	2,75	910	100

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados según situación del domicilio familiar

FACULTAD	SEXO	SITUACION DEL DOMICILIO FAMILIAR				
		En la misma población del centro	En distinta población		No consta	TOTAL
			La misma provincia	Otras provincias		
Ciencias	V.	3.815	214	1.608	22	5.659
	M.	2.430	105	665	12	3.212
	T.	6.245	319	2.273	34	8.871
Ciencias Económicas y Empresariales	V.	2.665	116	836	55	3.672
	M.	668	18	167	11	864
	T.	3.333	134	1.003	66	4.536
Ciencias de la Información ...	V.	1.190	59	729	18	1.996
	M.	605	17	229	2	853
	T.	1.795	76	958	20	2.849
Ciencias Políticas y Sociología	V.	238	8	211	24	481
	M.	238	12	148	6	404
	T.	476	20	359	30	885
Derecho	V.	3.344	121	876	24	4.365
	M.	1.555	46	266	3	1.870
	T.	4.899	167	1.142	27	6.235
Farmacia	V.	544	42	373	18	977
	M.	1.056	54	396	6	1.512
	T.	1.600	96	769	24	2.489
Filosofía y Letras	V.	1.975	167	1.992	53	4.187
	M.	4.519	198	2.010	40	6.767
	T.	6.494	365	4.002	93	10.954
Medicina	V.	2.814	127	1.184	92	4.217
	M.	1.493	57	340	16	1.906
	T.	4.307	184	1.524	108	6.123
Veterinaria	V.	418	22	242	7	689
	M.	169	12	39	1	221
	T.	587	34	281	8	910
Total Universidad	V.	17.003	876	8.051	313	26.243
	M.	12.733	519	4.260	97	17.609
	T.	29.736	1.395	12.311	410	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados según ejercen o no trabajos remunerados

FACULTAD	SEXO	EJERCEN TRABAJO REMUNERADO			TOTAL
		Sí	No	No consta	
Ciencias	V.	912	4.518	229	5.659
	M.	276	2.770	166	3.212
	T.	1.188	7.288	395	8.871
Ciencias Económicas y Empresariales	V.	1.440	2.075	157	3.672
	M.	221	582	61	864
	T.	1.661	2.657	218	4.536
Ciencias de la Información	V.	775	1.073	148	1.996
	M.	222	560	71	853
	T.	997	1.633	219	2.849
Ciencias Políticas y Sociología ...	V.	176	278	27	481
	M.	94	291	19	404
	T.	270	569	46	885
Derecho	V.	1.471	2.699	195	4.365
	M.	444	1.322	104	1.870
	T.	1.915	4.021	299	6.235
Farmacia	V.	202	701	74	977
	M.	108	1.282	122	1.512
	T.	310	1.983	196	2.489
Filosofía y Letras	V.	1.990	2.019	178	4.187
	M.	2.420	3.965	382	6.767
	T.	4.410	5.984	560	10.954
Medicina	V.	489	3.433	295	4.217
	M.	161	1.596	149	1.906
	T.	650	5.029	444	6.123
Veterinaria	V.	39	608	42	689
	M.	21	186	14	221
	T.	60	794	56	910
Total Universidad	V.	7.494	17.404	1.345	26.243
	M.	3.967	12.554	1.088	17.609
	T.	11.461	29.958	2.433	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados según estudios de los padres

FACULTAD	ESTUDIOS	ESTUDIOS				TOTAL
		Primarios	Medios	Superiores	No consta	
Ciencias	Padre ...	3.206	2.631	2.765	269	8.871
	Madre...	4.865	2.835	560	611	8.871
Ciencias Económicas y Empresariales	Padre ...	1.555	1.292	1.512	177	4.536
	Madre...	2.312	1.613	262	349	4.536
Ciencias de la Información ...	Padre ...	873	877	1.048	51	2.849
	Madre...	1.442	1.086	209	112	2.849
Ciencias Políticas y Sociología	Padre ...	217	247	381	40	885
	Madre...	377	335	78	95	885
Derecho	Padre ...	1.364	1.495	3.163	213	6.235
	Madre...	2.405	2.690	601	539	6.235
Farmacia	Padre ...	553	706	1.162	68	2.489
	Madre...	1.098	928	279	184	2.489
Filosofía y Letras	Padre ...	4.556	2.725	3.117	556	10.954
	Madre...	6.273	2.844	692	1.145	10.954
Medicina	Padre ...	1.539	1.765	2.511	308	6.123
	Madre...	2.641	2.249	591	642	6.123
Veterinaria	Padre ...	254	270	366	20	910
	Madre...	447	325	69	69	910
<i>Total Universidad</i>	Padre ...	14.117	12.008	16.025	1.702	43.852
	Madre...	21.860	14.905	3.341	3.746	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. Curso 1972-73

Alumnos matriculados en enseñanza oficial, clasificados según la profesión de los padres

FACULTAD	PROFESION DEL	PROFESIONES							TOTAL
		Asalariados	Liberal	Funcionarios	Empresarios	Otras	Sin profesión	No consta	
Ciencias	Padre	2.405	1.320	2.967	632	1.039	108	400	8.871
	Madre	140	279	484	440	66	5.888	1.574	8.871
Ciencias Económicas y Empresariales	Padre	1.223	600	1.262	273	827	84	267	4.536
	Madre	50	168	178	272	58	3.063	747	4.536
Ciencias de la Información ...	Padre	663	512	853	285	381	72	83	2.849
	Madre	53	114	118	123	21	2.251	169	2.849
Ciencias Políticas y Sociología	Padre	161	182	242	62	147	23	68	385
	Madre	12	31	43	41	20	552	186	885
Derecho	Padre	1.040	1.279	2.208	345	884	91	388	6.235
	Madre	70	189	261	249	72	4.126	1.268	6.235
Farmacia	Padre	327	661	713	144	446	40	158	2.489
	Madre	17	187	98	128	36	1.463	560	2.489
Filosofía y Letras	Padre	2.261	1.857	3.479	874	1.155	299	1.029	10.954
	Madre	184	412	598	469	84	6.767	2.440	10.954
Medicina	Padre	1.373	1.332	1.825	335	648	119	491	6.123
	Madre	109	323	259	224	56	3.701	1.451	6.123
Veterinaria	Padre	181	160	300	66	147	21	35	910
	Madre	8	43	43	58	13	562	183	910
<i>Total Universidad</i>	Padre	9.634	7.903	13.849	3.016	5.674	857	2.919	43.852
	Madre	643	1.746	2.082	2.004	426	28.373	8.578	43.852

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos casados matriculados en enseñanza oficial, clasificados por estudios del cónyuge

FACULTAD	ESTUDIOS DEL CONYUGE				TOTAL
	Primarios	Medios	Superiores	No consta	
Ciencias	57	105	150	46	358
Ciencias Económicas y Empresariales	87	215	132	72	506
Ciencias de la Información ...	52	189	122	47	410
Ciencias Políticas y Sociología	7	48	70	27	152
Derecho	115	311	158	94	678
Farmacia	22	63	147	40	272
Filosofía y Letras	126	376	535	224	1.261
Medicina	36	111	220	112	479
Veterinaria	3	13	11	4	31
<i>Total Universidad</i>	505	1.431	1.545	666	4.147

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE. CURSO 1972-73

Alumnos casados matriculados en enseñanza oficial, clasificados por la profesión del cónyuge

FACULTAD	PROFESION DEL CONYUGE							TOTAL
	Asalariados	Liberal	Funcionarios	Empresarios	Otras	Sin profesión	No consta	
Ciencias	72	48	47	50	2	99	40	358
Ciencias Económicas y Empresariales	67	42	61	53	3	223	57	506
Ciencias de la Información	53	54	37	31	6	181	48	410
Ciencias Políticas y Sociología	25	33	24	11	3	39	17	152
Derecho	73	60	93	64	7	304	77	678
Farmacia	54	51	41	24	9	59	34	272
Filosofía y Letras	250	207	308	91	29	241	135	1.261
Medicina	74	87	43	42	11	116	106	479
Veterinaria	4	4	2	4	1	10	6	31
<i>Total Universidad ...</i>	672	586	656	370	71	1.272	520	4.147

Crónica legislativa

ESPAÑA

Las disposiciones publicadas durante los meses de noviembre y diciembre del año 1973 y relativas al sector educativo han afectado principalmente a la Universidad, la Formación Profesional y el Personal.

1. UNIVERSIDAD

Regulación de los Colegios Mayores Universitarios

Los colegios mayores universitarios, desde su creación, han sido objeto de múltiples disposiciones. A partir de la Ley General de Educación se hizo necesario reglamentar los colegios mayores, refundiendo todas las normas existentes al respecto y haciendo real la participación de la sociedad en el logro de los fines educativos.

Estos objetivos fueron los tenidos en cuenta en el Decreto 2780/1973, de 19 de octubre, que define los colegios mayores como órganos que participan en la formación y convivencia educativa, se integran en la Universidad y agrupan, a este fin, tanto a los alumnos residentes como a aquellos otros que, sin residir en ellos, se les adscriban voluntariamente.

El decreto establece los requisitos de creación y reconocimiento de los colegios mayores, enumera sus órganos y las funciones de éstos y determina todo lo relativo al régimen económico y administrativo. Fija las condiciones de ingreso, al que pueden optar tanto los estudiantes como los graduados universitarios y las obligaciones de los colegiales.

2. FORMACION PROFESIONAL

Título de Formación Profesional de primero y segundo grados

El artículo 4.º del Decreto 1851/1973, de 5 de julio, estableció la concesión del título de Formación Profesional de primero y segundo grados a los alumnos que hayan superado satisfactoriamente las enseñanzas correspondientes a dichos grados.

Como complemento de este decreto, la Orden ministerial de 4 de diciembre de 1973 ha autorizado a los delegados provinciales del MEC a expedir los mencionados títulos, según el modelo que figura en el anexo de dicha Orden.

3. PERSONAL

Concursos de acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad entre profesores agregados

La Orden ministerial de 26 de octubre de 1973 ha delimitado el alcance del artículo 123 de la Ley General de Educación, en relación con los concursos de acceso al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad entre Profesores Agregados, estableciendo, como requisito indispensable, acreditar una permanencia mínima de dos años, como profesor agregado, para acceder al Cuerpo de Catedráticos Numerarios de Universidad.

BOLIVIA

Nuevo sistema educativo

En Bolivia, mientras se pone en marcha la reforma integral de la educación, se ha llevado a cabo un ordenamiento con el fin de concluir con la anarquía existente en materia de planes y programas. Se fijan concretamente los fines y objetivos de la educación, en todos sus niveles, y se determinan la estructura del sistema y los planes de estudio.

DECRETO SUPREMO NUMERO 10.704,
DE 1 DE FEBRERO DE 1973

Objetivos de la educación regular

Los objetivos de la educación varían, según el nivel considerado, y van desde la adaptación del niño a la solidaridad y a la convivencia sociales, en el nivel preprimario, hasta el fomento y el estímulo de la investigación y de la especialización, en el nivel superior, pasando por los niveles primario, básico, intermedio y medio, cuyos objetivos son, respectivamente, iniciar el desarrollo físico e intelectual del educando; introducirle en el conocimiento de asignaturas instrumentales; descubrir y desarrollar sus aptitudes para encauzarlo vocacionalmente y equilibrar su formación mediante programas de cultura general, de forma que llegue a adquirir una formación técnica y humanística integrada, de acuerdo con los tiempos; intensificar el estudio técnico-humanístico, al mismo tiempo que el de otras materias diversificadas, según las necesidades y aptitudes de cada uno.

Asimismo, se señalan los objetivos de la educación de adultos —desarrollo de su personalidad e integración social de los grupos marginados— y del Instituto Boliviano de Aprendizaje —incrementar la capacidad de producción mediante el entrenamiento acelerado de mano de obra calificada y actualización de las técnicas de trabajo.

Estructura del sistema educativo

Comprende cuatro grandes áreas:

- educación regular para niños, adolescentes y jóvenes;
- educación de adultos;
- educación especial para deficientes físicos y mentales;
- educación extraescolar y de extensión cultural.

La educación regular comprende tres niveles:

- a) Primario, dividido en tres ciclos —Preprimario, Básico e Intermedio—;
- b) Medio, con dos ciclos —común y diferenciado—, y
- c) Superior con modalidades y ciclos diferenciados.

En la educación primaria, el ciclo preprimario comprende dos secciones optativas para niños de cuatro y cinco años de edad. El ciclo básico consta de cinco grados obligatorios y el intermedio de tres, también obligatorios.

La educación media es diversificada con dos modalidades: humanística y técnico-profesional. En todos los grados y modalidades de este nivel se mantiene un núcleo común de asignaturas humanístico-científicas que facilita el paso a la educación superior y permite el tránsito de una a otra de las modalidades. Tanto la humanística como la técnico-profesional constan de cuatro grados, que, una vez aprobados, dan derecho al diploma de bachiller o al de técnico medio.

Planes de estudios

Se establecen planes de estudios, que rigen para todos los establecimientos del país y se especifica la forma en que debe distribuirse el tiempo en los diversos grados y ciclos educativos, tanto en su frecuencia como en su duración.

Se destacan los programas de enseñanza-aprendizaje, en cuya confección se han tenido en cuenta los procedimientos capaces de lograr el mayor avance y desarrollo del país, así como las técnicas más modernas, consecuencia de los continuos avances de la ciencia.

FRANCIA

Procedimientos de orientación en el segundo grado de la enseñanza pública

En la República francesa, en materia de orientación, se había llegado a una situación en la que, tanto los alumnos como los padres y los profesores, carecían de información suficiente y las instituciones competentes no funcionaban de forma satisfactoria.

Por estas razones y con el fin de establecer procedimientos adecuados de orientación en el segundo grado de

la enseñanza pública, se aprobó el Decreto núm. 73-129, de 12 de febrero de 1973. (Véase REVISTA DE EDUCACION, enero-abril 1973, p. 125).

Principios en que se inspira la reforma en materia de orientación

1.º Los alumnos, las familias y el cuerpo docente deben tener mejor información sobre los tipos de enseñanza, las plazas disponibles en los distintos establecimientos educativos y las salidas profesionales.

2.º Debe establecerse un diálogo adecuado entre el equipo educativo (profesor principal, consejero de orientación y médico escolar) y la familia.

3.º Los directores de los establecimientos docentes deben impulsar la información y el diálogo.

4.º Es preciso simplificar los procedimientos, de forma que las familias comprendan el mecanismo de la orientación.

5.º Los nuevos procedimientos deben permitir una mejor utilización de los establecimientos de enseñanza tecnológica.

Fases del nuevo procedimiento de orientación

Son tres:

- Fase preparatoria, en la cual tiene lugar la información y diálogo entre los profesores, los alumnos y las familias.
- Fase de elaboración de la decisión de orientación, decisión que puede o no ser aceptada por la familia. En este último caso, el profesor principal del alumno suscita un diálogo en el que se exponen los motivos que han determinado la decisión debatida. Si el desacuerdo persiste, el director del establecimiento propone a la familia, bien someterse a la decisión de una comisión de apelación, bien pedir que el alumno sea sometido a un examen, cuyo resultado es decisivo.
- Fase de adscripción de los alumnos a un centro determinado, tiene lugar cuando el alumno debe cambiar de centro, según la decisión adoptada en la fase anterior, en cuyo caso la adscripción es efectuada por el inspector de academia, asistido de una comisión cuya composición fija el ministro de Educación Nacional.

**Agencia
Nacional
para el
Desarrollo de
la Educación
Permanente
(ADEP)**

Con el fin de contribuir al desarrollo de la educación permanente, se crea un establecimiento público nacional, de carácter industrial y comercial, bajo la tutela del Ministerio de Educación Nacional, que recibe el nombre de Agencia Nacional para el Desarrollo de la Educación Permanente (ADEP).

DECRETO NUM. 73-137, DE 13 DE FEBRERO DE 1973

Objetivos de la ADEP

- Contribuir a la expresión y a la organización de la demanda de formación, al análisis de necesidades y a la plena utilización de los créditos destinados a la educación permanente y a la formación profesional continua, ya pertenezca al presupuesto del Ministerio de Educación Nacional o a los fondos de formación profesional.
- Suscitar y promover acciones de formación continua, individual o colectiva, aseguradas por los establecimientos de enseñanza dependientes del Ministerio de Educación Nacional, comprendidos aquellos que dispensan enseñanza a distancia. En este sentido, la agencia aporta sus consejos, su asistencia técnica y los medios de que dispone, aportación que también se presta a otros centro de formación que lo solicitan.
- Efectuar, a petición del ministro de Educación Nacional o de otros ministros interesados, estudios e investigaciones que conciernan a la educación permanente.
- Tomar parte en las convenciones de establecimientos de formación, públicos o privados, con el fin de aportar su concurso a la realización de los programas de formación y a las directrices de orden financiero, adoptadas conjuntamente por el ministro de Educación Nacional o cualquier otro ministro interesado, y el ministro de Economía y Finanzas.

Estructura de la ADEP

La Agencia es administrada por un Consejo de Administración y dirigida por un director.

El Consejo de Administración comprende:

- Un presidente nombrado por decreto.
- Seis miembros representantes del Ministerio de Educación Nacional.
- Un representante del primer ministro.
- Un representante del Ministerio de Economía y Finanzas.

- Un representante del Ministerio encargado de los asuntos sociales.
- Un representante del Ministerio de Agricultura y del Desarrollo rural.
- Un representante del Ministerio de Desarrollo industrial y científico.
- Un representante del Ministerio de Comercio y del Artesanado.
- Doce miembros en representación de las actividades económicas y sociales.
- Dos miembros elegidos por su experiencia en problemas de educación permanente.
- Dos miembros representantes del personal de la Agencia.

El director es nombrado por decreto del Consejo de Ministros, a propuesta del de Educación Nacional.

Régimen administrativo y financiero

La Agencia cuenta con recursos económicos que provienen de las distintas empresas, de la tasa de aprendizaje, del Estado, de las colectividades locales y de otros organismos públicos o privados.

Asimismo, cuenta con los fondos que se le abonan en concepto de remuneración, por su participación en las convenciones o por su concurso en las actividades de formación desarrolladas en los establecimientos públicos de enseñanza.

Los gastos que realiza son todos aquellos necesarios para el cumplimiento de sus fines.

En ambos aspectos, ingresos y gastos, está sometida al control económico y financiero del Estado, así como a las verificaciones de la Inspección General de Finanzas y de la Inspección General de la Administración de la Educación Nacional.

Bibliografía

NOTAS CRITICAS

H. J. BUTCHER and ERNEST RUDD (Editors): *Contemporary Problems in Higher Education*, Mac Graw-Hill, London, 1972.

El libro *Problemas Contemporáneos en la Educación Superior*, editado por Butcher y Rudd (1), no es, a pesar de su título, un análisis general—como puede parecer—de la problemática con que tropieza la educación superior en el mundo, sino un análisis centrado en un caso particular: el Reino Unido.

El objetivo del libro en palabras de sus editores es: «ofrecer un claro balance de la investigación en educación superior llevada a cabo en el Reino Unido, así como la descripción de los cambios producidos en instituciones superiores, y como dichas modificaciones han estado condicionadas a una previa investigación, finalmente el mostrar cuanto queda por hacer, lo que quizá estimule posteriores investigaciones y futuros cambios».

A lo largo de las cuatrocientas páginas de que consta la publicación, se van desmenuzando diversos aspectos de la educación superior, hasta ofrecer un completo y bien articulado entramado.

(1) H. J. BUTCHER es profesor de Educación Superior de la Universidad de Manchester. Autor de varios libros (entre ellos *La Inteligencia Humana*, en colaboración con el profesor CATTELL) y editor-fundador de la revista *Investigación en Educación*.

ERNEST RUDD es lector del Departamento de Sociología de la Universidad de Essex y especialista en temas de Investigación en Educación Superior.

El libro está dividido en siete grandes temas que, a su vez, se subdividen en una serie de capítulos, cada uno de éstos lleva una abundante bibliografía sobre los puntos analizados en el mismo, y está redactado por un especialista.

Los siete temas en que aparece articulado el estudio son:

1. La educación superior en Gran Bretaña (2).
2. Selección y logros académicos.
3. Experimentación e innovación en métodos de enseñanza.
4. Desarrollo y cambio en el estudiante.
5. Movimientos estudiantiles.
6. Las instituciones.
7. Estudios económicos y de mano de obra.

Para ofrecer una visión de conjunto vamos a entresacar en cada uno de estos grandes epígrafes lo que a nuestro juicio ofrece más interés.

En el epígrafe primero, *La Educación Superior en Gran Bretaña*, se empieza por destacar el hecho de que la investigación en materia educativa, es relativamente nueva, pudiendo situarse el

(2) La educación superior se inicia en el Reino Unido sobre los dieciocho años. El alumno que quiera ingresar en una Universidad debe poseer uno de estos cuatro títulos:

- a) El Certificado General de Educación en su nivel avanzado.
- b) El Grado Superior del Certificado Escocés de Educación.
- c) Diploma Nacional Ordinario.
- d) Certificado Nacional Ordinario.

Para una información completa remitimos al lector el folleto publicado en español y titulado *La Educación en Gran Bretaña*.

horizonte de los años sesenta como su fecha de aparición. Por lo que a Inglaterra se refiere, el arranque se inicia a partir de la publicación del *Informe Robbins* (1963).

Más adelante se puntualizan los elementos integrantes de esta investigación: los *inputs* (es decir, los estudiantes) y los objetivos y metas.

La diferencia entre ambos conceptos se establece sobre la base de entender los objetivos como logros a corto plazo y manipulables, y las metas como conjuntos a largo plazo y de más difícil manejo. A tenor de esta distinción son objetivos: el estudio sobre currícula, los métodos de enseñanza, los estudios comparativos, los de las finalidades que debe cubrir la institución, etc., y metas: el pasar de un sistema educativo cuantitativo a uno cualitativo.

Bajo la rúbrica «Selección y Logros Académicos», aparece como nota destacada el capítulo dedicado a recoger la experiencia de la Universidad de Birmingham.

La citada universidad fue pionera en la tarea de llevar a cabo una investigación profunda sobre las causas del fracaso estudiantil, siguiendo con ello las recomendaciones del *Informe Robbins*, que señalaba cómo una investigación de esta naturaleza formaba parte de la responsabilidad de una universidad hacia sus alumnos.

La investigación se basó en un análisis detallado de una serie de variables: Personalidad del individuo, sexo al que pertenece, motivación en sus estudios, especialidad académica elegida, lugar donde residió durante el curso (en instalaciones de la propia universidad, con su familia, en pensiones) y *status* socioeconómico del alumno.

Los resultados se dieron a conocer en 1968 por el Comité de Fondos Universitarios, y a la vista de ellos se comprobó que los problemas de estos alumnos que fracasaban en sus

estudios, eran similares a los de otros que acababan satisfactoriamente los cursos, con la diferencia de que en los primeros estaban más acentuados y necesitaban un tratamiento más profundo. La aludida investigación no sólo detectó problemas, sino que ofreció soluciones, y prueba de ello es que en el informe del Comité, la Universidad de Birmingham ocupa el cuarto lugar más bajo en cuanto a índice de fracaso escolar. En este *ranking* se contabilizaron doce universidades, correspondiendo el primer lugar (es decir, el de menor fracaso escolar) a la Universidad de Cambridge y el último a la de Glasgow.

El epígrafe «Experimentación e Innovación en los Métodos de Enseñanza», contempla los elementos integrantes de la investigación experimental en la enseñanza y el aprendizaje, y el gran papel que en el futuro puede representar la técnica de los pequeños grupos (como complemento del clásico sistema tutorial).

«Desarrollo y cambio en el estudiante» (epígrafe cuarto) contempla una serie de factores que inciden en el tema. Personalidad del estudiante, experiencia previa a su *status* universitario y clase social a que pertenece. Este último elemento recoge unos cuadros estadísticos referidos a tres universidades (Edimburgh, Durham y Newcastle) y contempla una clasificación tripartita de clase social: Media Alta, Media Baja y Trabajadora.

El análisis se refuerza con un estudio del medio físico donde se aloja el estudiante: residencia universitaria, en el seno de su familia, en piso, hotel, pensión, etc., y la posible influencia que ello tenga sobre el desarrollo de sus estudios. Sin valor de conclusión, sólo de aproximación, se induce que la estancia en un ambiente universitario parece propiciar un rendimiento mejor. Se cierra este apartado con el estudio de los aspectos médicos de la Educación Supe-

rior, o dicho en otras palabras, la ayuda que un servicio médico de asesoramiento puede prestar a los alumnos en dificultades (algunos especialistas que se han ocupado del tema señalan que un 2 por 100 de los estudiantes pueden presentar trastornos emocionales en el tercer año de la carrera, de un 10 a un 15 por 100 puede necesitar un breve tratamiento psiquiátrico, y alrededor de un 30 por 100 pueden necesitar, aunque sea una sola vez, asistencia médica por trastornos emocionales).

El epígrafe quinto, y que hemos traducido por *Movimientos Estudiantiles* (3), examina las razones de la protesta estudiantil en su doble cauce: interno—derivado de la propia Universidad—y externo—consecuencia del *status* social del estudiante—. Se alude al papel de animador que en esta faceta ha jugado el «Movimiento de Libertad de la Palabra» promovido por la Universidad de Berkeley (California) y se concluye con el planteamiento de si estas agitaciones no son la revuelta de los privilegiados.

Con el denominador general de «Las Instituciones» (epígrafe sexto), se comprende una serie de capítulos: «El Gobierno de la Universidad; el profesor de la universidad inglesa; aspectos estructurales de la profesión académica en período de expansión; el camino hacia la investigación; las modificaciones producidas en los colegios de educación, y las nuevas universidades».

Para nosotros lo más destacable es lo relacionado con las nuevas universidades, a ello vamos a dedicar unas líneas.

A juicio del profesor Jobling (autor del capítulo) el término, «nueva universidad», no se aplica indiscriminadamente a todas las instituciones que

han adquirido el *status* de independencia universitaria por haberles sido otorgada la Carta Real. En esta situación se encuentran más de 20 desde los años sesenta para acá y sólo 10 (4) de ellas se conocen como «nuevas», ¿por qué?

De acuerdo con el autor citado, dos notas las distinguen del resto: a) Todas ellas tienen en común el haber sido financiadas desde el principio por fondos estatales. b) Sus alumnos proceden de una nueva clase social, la de los trabajadores.

Efectivamente, muchos de los alumnos que ingresan en estas nuevas universidades son los primeros miembros de su familia que acuden a estudios superiores. Por ello se habla de una «nueva generación». El impacto cara al futuro puede ser importante porque han roto el sistema elitista de la universidad.

El libro concluye con el epígrafe «Estudios económicos y mano de obra». Se empieza por decir cómo la expansión de la educación superior en los últimos diez años, ha estimulado los costes en investigación, y ello ha traído parejo un alza importante en las cantidades destinadas a este sector.

La pregunta inevitable era ¿cuál es la rentabilidad de la educación? Fueron dos entidades: la London School of Economics y la Universidad de Bradford las primeras que iniciaron estos estudios.

Este nuevo enfoque forma parte de una reciente disciplina, la «Economía de la Educación». La filosofía sobre la que reposa es la de considerar a la educación más una inversión que un

(3) El título original es *Unrest and Student Protest*.

(4) Sussex (1961), York (1963), East Anglia (1963), Essex (1964), Lancaster (1964), Kent and Canterbury (1965), Warwick (1965), Stirling (1967), The New University of Ulster (1968) y Keele (1962). Las cifras entre paréntesis indican la fecha de fundación. En el caso de la de Keele, aunque fundada en 1945, no recibe su definitivo *status* hasta 1962.

consumo, y por ello la formación recibida es susceptible de tener una expresión económica. Dicho en otras palabras, se parte del siguiente supuesto: veamos qué ganancias puede obtener una persona antes de tener un grado académico en comparación con otras personas de su misma edad que prestan servicios en el mundo laboral, a continuación examinemos cuáles serán sus ingresos una vez obtenido el grado académico, la diferencia *ex-ante* y *ex-post* de ingresos es la rentabilidad que ofrece la posesión de un nivel educativo. En el libro que estamos analizando, la rentabilidad educativa está centrada en la educación superior y sobre un estudio comparativo USA-Reino Unido.

Se abordan igualmente dentro de este epígrafe otras dos cuestiones, que sólo enumeramos: la polémica existente en Inglaterra sobre el sistema de financiación de las universidades, y el de la construcción de modelos educativos que permitan una planificación educativa eficaz.

A modo de colofón sólo queremos añadir que el libro *Contemporary Problems in Higher Education* es una obra excelente por la seriedad y profundidad con que trata los temas. Tiene la ventaja de ofrecer en un texto único una visión de conjunto sobre el sector universitario inglés. La limitación, a nuestro juicio, viene a esa característica, ya que si bien algunos de los problemas y soluciones apuntados son comunes a otros sistemas educativos, el perfil exclusivamente británico es el que predomina. Por ello, y para las personas interesadas en la educación superior a nivel comparado, les recomendamos la lectura de la obra titulada: *Higher Education in Nine Countries*, publicada por la editorial Mac Graw-Hill en 1971. Es un complemento ideal del trabajo que hemos analizado.

B. A. R.

NOTICIAS DE LIBROS

WILHELM FLITNER: *Manual de Pedagogía General*, Barcelona, Herder, 1972. Un vol. de 203 pp.

Es difícil, en estos días, escribir un libro de pedagogía general —y más con la categoría de «manual»— enjundioso, significativo y atrayente. Y esa dificultad aparece vencida en el libro que ahora reseñamos de W. Flitner, que, en poco más de 200 páginas, nos presenta una doctrina pedagógica coherente, dedicada no a una simple tarea de divulgación, sino a una auténtica formación fundamental de todas las personas (profesores, asistentes sociales, médicos, sacerdotes, autoridades, padres de familia) relacionados, más o menos directamente, con problemas y actividades de tipo educativo. De ese vasto complejo que denominamos «ciencias de la educación», Flitner ha sabido destacar y articular las ideas pedagógicas entrelazadas con otras (teológicas, filosóficas, sociales, políticas, psicológicas, etc.), organizando un sistema teórico de verdades sobre el contexto práctico de los hechos educativos. Y así, ha elaborado una pedagogía integral, racional, filosófico-experimental, histórica, inserta en lo que podríamos llamar «pedagogía perenne», válida para todas las situaciones y condicionamientos.

El texto se distribuye en los siguientes apartados:

- Introducción, sobre la Ciencia Pedagógica.
- Primera parte, sobre el fenómeno de la educación.
- Segunda parte, sobre conceptos pedagógicos fundamentales.
- Anexo, sobre la formación pedagógica.

Hay, de entrada, un conciso prólogo en el que el autor justifica la ne-

cesidad, sentida desde amplios y diversos sectores, de investigar, seleccionar y ordenar sistemáticamente «las ideas fundamentales en pedagogía», que no excluye la estimación de otras exposiciones artísticas de la doctrina pedagógica como, por ejemplo, la obra de Goethe, *Poesía y Verdad*, que nos recuerda aquella frase de nuestro Cossío: «poesía y realidad son las fuentes más puras de toda inspiración educadora».

E inmediatamente, Flitner hace una reseña histórica del pensamiento pedagógico sobre la base de que «la reflexión sobre la educación y la formación va unida a la reflexión sobre el hombre mismo y su obrar en general, de manera que ambos resultan inseparables». De donde podemos deducir que una auténtica historia de la educación y de la pedagogía debe pensarse como una proyección de la historia general de la cultura, en la que se inserta como causa y efecto a la vez. Pasa rápidamente revista al pensamiento pedagógico de la Grecia clásica; de los Padres de la Iglesia y de la vida monacal en Oriente y Occidente; y se detiene en la pedagogía del XVII (Ratke y Comenio) para llegar a las formulaciones precientíficas de la ciencia de la educación (Rousseau, Pestalozzi, Fröbel) y, finalmente, Herbart.

Al empezar el estudio del fenómeno de la educación, en la primera parte del libro, Flitner dice: «La ciencia pedagógica tiene como objeto propio amplísimo todo el ámbito de la vida humana en el que tienen lugar los procesos educativos... Esta realidad se halla fundida con todo el resto de la realidad de la vida y sólo conceptualmente puede separarse de ella... Todos ejercemos influjos educativos... Dentro de este mundo de la educación se dan fenómenos de muchas clases cuyo carácter educativo permanece borroso e inconsciente». En estos párrafos se contiene, sin

nombrarla, todo el sentido de lo que efectivamente es la educación permanente, tan traída y llevada en nuestros días y tan mal comprendida, en la mayor parte de los casos.

Considerada la educación como actividad y como efecto que acontece en el educando, nuestro autor se enfrenta con cuatro perspectivas sobre el hombre y la educación: la biológica, la sociohistórica, la espiritual y la personal.

A continuación, pasa Flitner a la segunda parte de su obra. Empieza por determinar las que llama «categorías pedagógicas»: ideal de la formación, formatividad, formador y comunidad formativa. Son las categorías de todo hacer humano, incluso técnico, creador de un producto material. Y son aceptables en educación, aclarando que en la acción educativa hay reciprocidad entre educador y educando; que la relación vital educador-educando es más que relación puramente educativa; que el medio y la materia del quehacer educativo está en relación espiritual con los actantes, que viven en ellos y encuentran en ellos, al mismo tiempo, medios y fines.

Pasa a estudiar la comunidad educativa, considerada como encuentro y relación entre personas en una situación educativa, vivida como algo que compromete. Esquemáticamente, los dos polos de la comunidad son educador y educando (individuales o colectivos) relacionados por la intencionalidad (consciente o inconsciente). En relación con ello, distingue comunidades educativas naturales y comunidades educativas artificiales, duraderas y pasajeras, etc.

Después, Flitner fija su atención especialmente en el educando (niño, joven o adulto). El problema fundamental a este respecto es «la capacidad del hombre para dejarse influenciar educativamente» y el concepto pedagógico esencial es la *formatividad*. En un fallo educativo, ¿quién tie-

ne la culpa: el educador inhábil o el educando incapaz? Porque ciertamente el éxito de la acción educativa depende de una de estas dos cosas o de las dos a un tiempo: la *educatividad* (del educando) y la *educabilidad* (del educador). Las páginas que el autor dedica al estudio de la formatividad son, quizá, lo mejor de la obra; y la enfoca, siguiendo la definición de Aloys Fischer, como «transformabilidad individualmente escalonada del ser vivo por medio de influjos exteriores y, en especial, por medio de aquellos que son puestos con la intención de transformarlo en el sentido de un fin premeditado». Aplicada al hombre, es la capacidad de comportarse de un modo dúctil frente a los influjos educativos intencionales. El «hacerse» del hombre significa una evolución, un despertar y una maduración, ligadas a su educabilidad o formatividad, que investiga: el proceso a través del cual la persona se abre al medio ambiente; el proceso de las reacciones frente al mundo exterior; la relación de la persona con la temporalidad; la tendencia a un mayor dominio de la vida y a una mayor perfección; las posibilidades educativas del mundo social; las necesidades y exigencias de una «pedagogía de salvación» en situaciones críticas; la formatividad generacional en perspectivas de futuro.

Pero al lado de la formatividad hay unos «contenidos formativos», que vienen dados por cada cultura (en sus aspectos materiales y espirituales): el lenguaje, las actividades técnicas y artísticas, las normas de comportamiento moral, jurídico y social, las actividades del espíritu (religión, filosofía, bellas artes, etc.).

Flitner distingue *formación formal* y *formación material*, algo parecido a lo que Max Scheler llamaba «formación para el ser» y «formación para el rendimiento». Pero advierte que ambas son inseparables. Por eso, el

gran problema de la Didáctica es, como ya apunta Stöcker, y más en estos tiempos de grandes saberes cuantitativos, seleccionar los contenidos de la formatividad que mejor sirvan a las necesidades formales y materiales. Y al llegar aquí, Flitner destaca una doctrina muy importante, recogiendo la doctrina de Herbart: «el entendimiento de las matemáticas, se queda en las matemáticas; no existe una formación del entendimiento en cuanto tal a través de las matemáticas».

Finalmente, el autor se ocupa en los problemas metodológicos para los procesos formativos, cuyos principios son: conexión con la formatividad; adaptación a las etapas cronológicas; partida de lo elemental; autenticidad, o sea equilibrio entre necesidades y capacidades. «Todo el arte del método —dice— se halla encerrado en transformar los hechos muertos en las acciones vivas de que nacieron; los inventos, en hallazgos; los valores, en creaciones; las soluciones, en tareas.» Porque todo método trabaja en la esperanza.

J. de V.

VLADIMIR KOURGANOFF: *La face cachée de l'Université*, Presses universitaires de France, París, 1972. Un vol. de 316 pp.

La universidad es hoy una de las instituciones más desacreditadas. Desde todos los ángulos se lanzan contra ella reproches y acusaciones. Muchos de ellos no son ciertos, otros están perfectamente justificados, pero, aun en este último caso, suelen referirse a cuestiones de importancia secundaria, sin llegar a incidir en las verdaderas causas del mal. Para Kourganoff la causa principal de este desprestigio se encuentra en la «mala calidad de la enseñanza recibida por los estudiantes».

Para él, la función fundamental de la universidad, la que condiciona y da sentido a todas las demás, es la función formadora. En consecuencia deberá necesariamente estar en condiciones de ofrecer a todos una enseñanza diversificada de alta calidad. Y solamente a este precio podrán desarrollarse todas sus potencialidades inherentes. Para ello es necesario, sobre todo, que los centros de enseñanza superior estén nutridos de una mayoría de profesores realmente dignos de este nombre, debidamente preparados, entregados a su profesión y que reciban la consideración debida.

Por el contrario, y aquí cree hallar Kourganoff la causa del desconcierto actual, ha venido manteniéndose durante cierto tiempo la pretensión de que el papel de la universidad no es tanto el de formar hombres, como el de empujar constantemente más allá las fronteras de la ciencia. Se concede, pues, primacía absoluta a la investigación. Esto ha traído consigo el poblar las instituciones de enseñanza de un profesorado sin vocación docente ni especialización pedagógica. Abocado a realizar la doble función investigación y enseñanza, se ha convertido en un pseudoprofesorado que descuida y desprecia la enseñanza como función inferior. Por añadidura, la investigación, a que se siente llamado, realizada a tiempo parcial, atomizada en exceso y sin coordinación, queda atenazada y futilizada, consiguiendo únicamente un gran despilfarrro de medios.

¿Cómo ha podido llegarse a esto? Por una democratización demagógica de la enseñanza que ha abierto de par en par las puertas de la enseñanza secundaria y superior, sin haber asegurado previamente la existencia de un número suficiente de profesores auténticos. Por no estimular la entrega y el celo de los profesores. Por no hacer de la enseñanza una carre-

ra que atrajera a los mejores. Por desalentar las verdaderas vocaciones mediante procedimientos de selección fundados sobre criterios que nada tenían que ver con la verdadera aptitud para la enseñanza...

Ni todo universitario debe ser un investigador, ni todo buen investigador es capaz de enseñar bien, ni es necesario que el desarrollo de la «investigación universitaria» sea hasta tal grado que olvide su fin formador, ni por ende todo investigador debe enseñar. Por el contrario, ha llegado el momento de reconsiderar las relaciones tradicionales entre la investigación y la enseñanza.

La investigación, e incluso la iniciación a la investigación en ciertos casos, debe ser definitivamente encomendada a instituciones distintas de los centros docentes —sin que esto quiera decir ajenas o sin relación— que, debidamente dotados de «investigadores puros» y de «investigadores formadores», no sólo garanticen una actividad fructífera, sino que puedan hacerse cargo de la iniciación, metódica y organizada, a las técnicas de la investigación de los futuros investigadores.

De forma paralela, debe insistirse fundamentalmente en la formación de profesores «no investigadores», asegurando su especialización en la síntesis didáctica, en la enseñanza de conocimientos generales de base y en otras actividades específicamente pedagógicas, y debe revalorizarse la dedicación y el perfeccionamiento que aseguren la calidad de la enseñanza. Incluso a los estudiantes mediocres debe proporcionárseles buenos profesores que amen y conozcan su oficio. Un profesor de calidad es justamente aquel que de un estudiante mediocre hace un hombre cabal. Y debe reconocerse que los estudiantes bien formados formarán buenos cuadros superiores y que son ellos, los mejores y los menos buenos, los que

asegurarán los progresos de la investigación en el futuro.

Los poderes públicos deben comprender que la enseñanza superior es globalmente fecunda y que una cierta esplendidez en materia de enseñanza no es jamás un despilfarro. Un futuro genio truncado por un mal profesor cuesta más caro que un buen profesor puesto a disposición de estudiantes medios. El porvenir de la universidad depende de una reforma del estatuto del profesorado.

En una época de tanta agitación universitaria, de tanta reforma incoherente, es necesario proceder a un examen sistemático de las realidades pedagógicas y fundar la acción sobre una visión prospectiva de los problemas universitarios.

P. de B.

JOSE LUIS SUAREZ Y OTROS: *Presente y futuro de la reforma educativa*. Editorial Apis, Madrid, 1973. Publicación proyectada y dirigida por José Luis Suárez Rodríguez.

La obra, muy oportuna y de actualidad, que vamos a reseñar, lleva el subtítulo de «Revisión crítica de la Ley de Educación en el primer trienio de su aplicación». Y, como dice en las primeras páginas, al explicar el propósito de su publicación, está pensada y realizada «con un sentido crítico constructivo, no cediendo a los fáciles extremos de la apología oficialista ni de la polémica derrotista».

El propósito indicado se desarrolla a lo largo de dieciocho grandes capítulos, divididos en varios artículos, de cada uno de los cuales es autor una persona experta en la materia que expone, «en el doble sentido de conocerla científicamente y de la *praxis* que otorga la experiencia de vivirla cotidianamente como problema». Los grandes temas centrales de cada

capítulo son: Desarrollo orgánico de la Ley de Educación; financiamiento de la reforma educativa; política social de la educación; enseñanza estatal y enseñanza privada; la calidad de nuestra educación; investigación educativa y experimentación metodológica; inspección de la enseñanza; dirección escolar; formación del profesorado y estatuto docente; participación familiar en la educación; evaluación de la enseñanza; orientación de los escolares; la Educación General Básica; el bachillerato unificado y polivalente; la enseñanza universitaria; las enseñanzas profesionales; la educación especial; la educación permanente de adultos.

En realidad, la obra es como un balance de ganancias y pérdidas, de aciertos y errores, de avances muy plausibles y de demoras lamentables, con un saldo favorable a la empresa, aunque no enteramente satisfactorio para los más exigentes.

En toda empresa de altos vuelos, como es ésta de la reforma educativa española, hay siempre gran distancia entre el deseo y la realidad; entre lo dicho y lo hecho; entre la postura de los impacientes (amigos de cambios rápidos, saltando alegremente sobre todos los obstáculos) y los prudentes (remisos en avanzar un paso sin haber asegurado el otro; indecisos al decidir una reforma sin haber hecho ensayos detenidos acerca de su viabilidad y de la seguridad del vencimiento de los obstáculos inherentes a la tarea transformadora).

Sin el menor asomo de triunfalismo, se puede decir que se ha hecho mucho en estos tres últimos años en el orden educativo. Y quizá lo más importante sea la Ley misma y su impacto en la opinión pública, más interesada que nunca en los problemas de la enseñanza; más esperanzada, cada día, en los progresos pedagógicos; más exigente también en todos los órdenes de rendimientos satisfactorios

en la empresa educacional, que es empresa de todo el país.

Quizá, a la vista del contenido de este libro, se podría decir que la «macroeducación» se ha olvidado un poco de la «microeducación»; que ha habido y hay timidez e indecisión en la aplicación de la reforma; que no está resuelto el problema de una adecuada administración educativa al servicio de las nuevas planificaciones; que la financiación es insuficiente; que los desórdenes universitarios sitúan, por su parte, la reforma en un ambiente poco propicio para la serena consideración y resolución de sus problemas; que la educación permanente, cuyo espíritu parece informar toda la doctrina de la nueva Ley, no ha tenido el amplio desarrollo que muchos esperábamos; que no se ha concedido la conveniente atención de urgencia al «reciclaje» del profesorado en relación con las direcciones, contenidos y técnicas de la reforma, que es, como ha dicho la doctora Galino, el número uno de los problemas; que unas veces se ha ido muy de prisa en las innovaciones, y otras, con excesiva lentitud en aplicarlas; que en muchos aspectos, teniendo en cuenta los tiempos que corremos de cambios vertiginosos, el plazo de diez años es excesivo para la implantación de la reforma, que corre el peligro de nacer vieja, de convertirse, parafraseando a Armand y Drancourt, «en su propia abuela»...

Uno de los aspectos más destacables en la implantación de la reforma, nos parece el que se plantea Iglesias Selgas en el libro que comentamos, en el que se refiere a «la reforma fiscal como medio de financiación de la educación», y en el cual advertimos la gran complejidad de la planificación educativa, que no es sólo cosa de pedagogos, sino también de otros sectores de actividades y especialidades, como los de hacendistas y economistas. Y será necesario hacer frente a ese aspecto fundamental, de infraes-

tructura si se quiere, con la idea del economista Fabián Estapé, de que «la educación es cara, pero es más cara la ignorancia».

J. DE V.

ROBERTO LEFRANC: *La contribución de los medios audiovisuales a la formación del profesorado*, Alcobendas, Ruan, 1973. Un vol. de 155 pp. de la colección «Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa».

Siempre la formación y perfeccionamiento del docente ha sido problema clave del éxito en todos los sistemas educativos. Ahora, en nuestro tiempo, cuando la necesidad y la realidad de una educación nueva se nos echan encima, haciendo preciso el «invento» de un educar nuevo y de una escuela actualizada con todo ello, la formación y perfeccionamiento del profesorado, en todos los niveles, alcanzan una importancia de primer orden a la que todos debemos someternos. Los docentes de hoy deben someterse, antes que nadie, a las exigencias de lo que hemos llamado «escuela extraescolarizada», y, por otra parte, deben sintonizarse con las demandas y posibilidades que, personalmente, les presenta la educación permanente y con las imposiciones culturales y profesionales derivadas de esta sociedad en cambio vertiginoso en que vivimos, y en la que se nos hace necesario, como ha dicho Torsten Husen, renovar periódicamente a cortos plazos nuestros repertorios de saberes teóricos y prácticos.

Pero ocurre que, en nuestro tiempo, han tomado un incremento enorme los llamados medios audiovisuales, expresión del auge de la gran tecnología educacional, y a los que se refiere el artículo 18 de la vigente Ley de Educación en España; y que esos medios no sólo se han aplicado a la educación

y enseñanza de los alumnos, sino a la formación del profesorado, como se ve en la llamada «microenseñanza», de origen norteamericano, según la experiencia de la Universidad de Stanford, de California, por R. N. Bush y D. Allen, de que dio cuenta la REVISTA DE EDUCACION en el número correspondiente a enero-febrero 1973. Al encuentro de estas experiencias, salen las de la misma orientación del CCC del Consejo de Europa, que se exponen en el libro a que se refiere esta recensión, proponiéndose, como explica en su introducción:

- Manipular el tiempo, o sea registrar las imágenes y sonidos de toda clase de situaciones pedagógicas, que puede verse y escucharse de nuevo tantas veces como se quieran, provocando esa repetición, la discusión y la penetración a fondo.
- Disponer de un verdadero *espejo* en el que el maestro en activo o el futuro maestro pueden verse a sí mismos enseñando; con lo cual se facilitan la autocritica y la autocorrección.
- Proceder a comparaciones «diacrónicas», que permitirán la aproximación de situaciones lejanas y estudiar la evolución de las actividades pedagógicas.
- Crear verdaderos incidentes críticos y mostrar así a los educadores nuevos y viejos modos adecuados de reaccionar.

Todo ello lo desarrolla el libro que comentamos en cinco capítulos, llenos de experiencia. El primero, dedicado a grabaciones sonoras; sus instalaciones y prácticas. El segundo, de fotografía y proyecciones fijas con los mismos apartados. El tercero, sobre las películas cinematográficas (sobre historia de la educación; organización de la enseñanza; métodos educativos, psicología infantil y psicopedagogía;

orientación profesional e información escolar; educación comparada, etc.). El cuarto, dedicado a las emisiones de radio-televisión. Y el quinto, sobre el circuito cerrado de televisión. A continuación, una conclusión, de la que son los siguientes párrafos: «Los medios audiovisuales no son juguetes. No dejan entonces a los profesores jugar con ellos, incluso si lo hacen con su mejor intención. Se trata de medios modernos de comunicación de pensamiento y de acción. Se trata de *utensilios de trabajo*, a menudo complejos, que exigen ser manejados por técnicos informados. Sin embargo, los institutos de formación adquieren con demasiada frecuencia este instrumental costoso sin cubrir previamente los puestos imprescindibles de técnicos. Incluso si éstos se obtienen, es necesario formar a fondo a los educadores para la aplicación de dichos métodos; y ello no puede realizarse en cursillos de tres días. Los formadores deben llegar a ser profesionales documentados y no aficionados, aunque cuenten con muy buena información. En caso contrario, un esfuerzo masivo en equipo se convertirá en una pérdida no menos masiva de tiempo, de energía y de esperanza.»

Y finalmente, una bibliografía de libros y revistas actualizada sobre el tema, que es, sin duda, una de las manifestaciones más interesantes de la tecnología educacional de nuestro tiempo.

Estudia las posibilidades del *magnetófono*, surgido después de la segunda guerra mundial, *espejo* pedagógico para que el maestro se escuche a sí mismo, aparte otras aplicaciones en interés de los alumnos y especialmente en la enseñanza de las lenguas modernas. Y en relación con todo ello, expone las condiciones de la instalación y equipos, aulas de enseñanza colectiva, aisladas acústicamente, y especialmente del aula acondicionada con dispositivo de autocorrección, to-

do ello ilustrado con dibujos y esquemas aclaratorios.

Pasa después a estudiar los problemas de la fotografía y proyecciones fijas, con ejemplos procedentes del centro audiovisual de Saint Cloud y de otros de Londres y Munich, en combinación con magnetófonos y televisión.

Trata seguidamente de las películas cinematográficas, abogando por lo que llama «producción interna» de universidades, escuelas normales y, en general, centros docentes, de documentos filmados, que es la mejor manera de que cada uno—cada educador, cada alumno— escriba y estudie, en este aspecto, lo que podríamos llamar «su propia lengua»; y explana con gran detalle todo lo relativo a toma de imágenes, material de tomavistas, sala de proyección, etc.; señalando la diferencia entre la película que ofrece «pedagogía en conserva» y el circuito cerrado que nos da «pedagogía *in vivo*», y destacando el interés de «la película de simulación» ensayada en la Michigan State University.

Después acomete la cuestión de las emisiones de radio-televisión y somete a una crítica útil las llamadas «emisiones de enseñanza *relé*», apropiadas para países en vías de desarrollo o con penuria de maestros.

Finalmente, ofrece las experiencias del circuito cerrado de televisión, del que dice que «es de una prodigiosa flexibilidad si tenemos en cuenta las numerosas experiencias que se han desarrollado en este campo, con su principal ventaja de observar situaciones pedagógicas en su pleno desarrollo, sin perturbar al maestro o a los alumnos». Y estudia el material «video» y el material «audio», las instalaciones, las unidades móviles pesadas y ligeras, etc.

Es un libro claro, detallado y práctico para los montajes y aplicaciones de los medios audiovisuales a todas las actividades escolares, y muy espe-

cialmente a la investigación educativa en materia de formación del profesorado en activo y del que se prepara en las Escuelas Normales.

J. DE V.

FERRER C. MAURA, SALVADOR: *Una institución docente española. La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio*, Madrid, Cedes, 1973. Un vol. de 376 pp.

Estamos ante un interesante libro de historia de la educación contemporánea española, en uno de los aspectos más destacados de la renovación y del progreso pedagógico del país: la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, dedicada, de 1909 a 1932, a la formación, a nivel universitario, de los profesores de escuela normal e inspectores profesionales de primera enseñanza, que pusieron a tono europeo y universal lo que hoy llamamos «educación general básica» y realizaron por toda la nación la siembra de una ideología y de una práctica educativas de las que todavía vivimos en la actualidad. Salvador Ferrer, que fue uno de los alumnos de aquella escuela, y que, como tal, ha ejercido lo que hoy se denomina Inspección Técnica de Educación durante largos años, recoge en este libro, desde su perspectiva, la historia de la que quiso ser y fue la mencionada institución docente, nacida de un Gobierno maurista y muerta en los primeros meses de la Segunda República, después de veintitrés años de vida fecundísima.

El libro de Salvador Ferrer contiene: una «biografía legislativa» con antecedentes y realización del centro; unos capítulos de viva semblanza humana y académica de la institución, como son los titulados «Vivir la enseñanza y enseñar en vivo», «Actividades extraescolares», «Relación escue-

la-profesor-alumno»; unas notas biográficas de profesores y alumnos; unas relaciones de promociones de profesores e inspectores formados allí; una bibliografía consultada y consideraciones finales; todo ello acompañado de numerosas fotografías que animan el texto.

Hay en el libro emotivos recuerdos de admiración y gratitud para los eminentes profesores de la escuela: Ortega y Gasset, Beltrán y Rózpide, Adolfo A. Buylla, Hoyos Sainz, Angel Vegue, Conde de Cedillo, Rogerio Sánchez, Rufino Blanco, Luis de Zulueta, Domingo Barnés, Juan Zaragüeta, Reig Casanova, Ribera Gómez, Rioja, Lázaro Ibiza, Alejandro Miquis y otros. Y el orgullo de ex alumnos destacadísimos, como Alejandro Casona, Víctor de la Serna, Josefa Segovia, Linares Becerra, Félix Urabayen, Pedro Rosselló, Miguel Santaló, Francisco Agustín, Onieva, los hermanos Bargalló, María de Maeztu, Carmen Cuesta, Lorenzo Luzuriaga y tantos otros que han dejado huella profunda en el progreso educativo y cultural de España.

Porque el libro que estamos comentando no se limita a alimentar nostalgias y curiosidades inoperantes. Va más allá; quiere aportar una experiencia pedagógica (que no se puede arrinconar) a las preocupaciones educativas de nuestros días, concretamente de nuestra reforma educativa, por si en ella hay algo válido para hoy, algo que deba ser considerado y meditado con el espíritu que recomiendan E. Faure y sus compañeros de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación en la obra *Aprender a ser*, cuando dicen «que la educación tiene un pasado mucho más rico de lo que cabría pensar, valores en los que podría inspirarse el pensamiento educativo universal».

La Escuela de Estudios Superiores del Magisterio —según se advierte en el contexto del libro de referencia— nació en 1909 como clarificación y rea-

lización de una idea que se había ido incubando desde la Ley Moyano de 1857, pasando por diversas e imperfectas interpretaciones en años sucesivos, hasta llegar al Real Decreto de 3 de junio de 1909, refrendado por el ministro maurista Rodríguez San Pedro, dando vida a la nueva institución (que iba a durar veintitrés años) con un magnífico preámbulo explicativo de la evolución de los anteriores intentos y la necesidad de europeizarlos y ponerlos al día para «la magna obra de difundir los beneficios de la educación e instrucción primarias por todo el territorio nacional». Un profesorado de «extraordinaria autoridad científica y acreditada experiencia pedagógica», equiparado en rango académico a los catedráticos de Universidad, y unos alumnos, rigurosamente seleccionados y becados con *numerus clausus* entre los maestros superiores y licenciados de las Facultades de Ciencias y Letras, se integraron en el nuevo centro, del que empezaron a salir profesores de escuelas normales e inspectores de primera enseñanza. Así, veintitrés años, que trajeron para España un auténtico renacimiento pedagógico de perfeccionamiento de escuelas y maestros, de demandas populares de educación y de producción científica y tecnológica al respecto. En 1932, la escuela había cubierto, con toda dignidad y eficacia, una etapa necesaria. Había cumplido su misión y debía ceder el paso a transformaciones indispensables para alcanzar nuevas metas a transformaciones que asimilaran y perfeccionaran su obra, continuándola y mejorándola.

La II República hizo bien en poner fin a la vida oficial de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio. Pero no supo encontrar su auténtica continuidad. La Escuela, que era una verdadera Escuela Superior de Pedagogía con su principio de especialización en tres secciones, no podía convertirse en una sección de la Facultad

de Filosofía y Letras, que es lo que hizo el Decreto de 27 de enero de 1932. La lógica evolución del proceso era que la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio se hubiera transformado en una Facultad de Ciencias de la Educación con sus secciones y especialidades en Letras, Ciencias, Idiomas, Educación especial, Tecnología educativa, etc., a base de unos estudios comunes y de otros, posteriores, diferenciados.

J. DE V.

ELVIN: *La educación y la sociedad contemporánea*. Labor, Barcelona, 1973, 206 pp.

El profesor Duverger señala en una de sus obras (1) que el *Vocabulaire philosophique*, de Lalande, define la integración como «el establecimiento de una interdependencia más estrecha entre las partes de un ser vivo o entre los miembros de una sociedad». Más adelante, Duverger resaltarán cómo la integración supone supresión de conflictos y desarrollo de solidaridad. Textualmente dirá que «la integración es, pues, el proceso de unificación de una sociedad que tiende a convertirla en una *civitas* armoniosa, basada en un orden que cada uno de sus miembros siente como tal». ¿Caben palabras más bellas y gráficas para expresar lo que constituya la integración? Pero es que la integración social se logra, lógicamente, a través de una serie de técnicas o medios, y uno de ellos es el de la educación de los ciudadanos. Efectivamente, la educación cívica puede operar decisivamente sobre una sociedad y lograr una más acentuada integración social. Está comprobado que el aumento de «nivel cívico» en una comunidad comporta una más acentuada solidaridad

entre sus miembros y un menor nivel de inadaptación social al encajarse una serie de individuos en unas funciones técnicas que surgen como consecuencia de la división del trabajo (Duverger).

En todos estos supuestos que refiere Duverger, hay que pensar si no está presente de alguna manera la concepción de Durkheim acerca de las solidaridades orgánica y mecánica.

De cualquier forma, parece útil esta larga cita, por cuanto viene a demostrar la importancia de la educación como medio de integración social. Por lo tanto, en nuestros días, la educación es un fenómeno social, es un «echo» social diríamos, utilizando la expresión de un sociólogo. Lo educativo, para ser más gráficos, estará transido de sociabilidad. Lo educativo, en definitiva, constituirá materia de estudio de variadas disciplinas que contemplarán desde diversos puntos de vista al hombre en sociedad.

Pues bien, el profesor H. L. Elvin, en su obra *La educación y la sociedad contemporánea*, comenta en el primer capítulo un artículo aparecido en el *Times* el día 29 de abril de 1964 bajo el título «La educación y los partidos políticos». Se decía en el *Times*: «Los más ardientes debates políticos sobre la educación no versan en modo alguno, estrictamente hablando, sobre educación, sino sobre el gasto nacional, la competencia internacional, la justicia social, las futuras demandas de la industria y, por encima de todo eso, sobre las clases sociales.» Elvin critica los puntos de vista del *Times*, por cuanto ¿qué significa la educación estrictamente hablando? Por otro lado, si el articulista se está refiriendo a política educativa, ¿cuál es su contenido entonces? Al final del primer capítulo, Elvin señalará, como muestra de la conexión de lo educativo con lo social, que «por analogía con el calificativo de socioeconómico, podríamos utilizar

(1) MAURICE DUVERGER: *Introducción a la Política*, Ediciones Ariel.

el de *socioeducativo*». Ahí queda reseñada la posición del profesor Elvin al respecto.

Anteriormente, y en el prefacio de su obra, Elvin ha hecho notar que, como inglés que es, ha escrito sobre la educación y la sociedad inglesa contemporánea —aunque la culpa, claro es, no es del autor, al estar escrito el prólogo en octubre de 1964, muchos de sus postulados acaso no estén muy vigentes, pues se ha dejado notar el paso de una década—. Y añadirá textualmente: «Confío en que comprenda (el lector, se entiende) que he escrito desde dentro de mi propio contexto social y que me daré por contento si logro conducir (le) en su provecho a un ejercicio de comparativismo educacional que acaso sea necesario.» Del análisis de su obra se desprenderá cómo muchos de sus postulados son perfectamente utilizables en latitudes muy distintas.

La educación es un problema universal. El artículo 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, de 10 de diciembre de 1948, lo expresa así: «Los Estados asociados al presente Pacto reconocen el derecho de todos a la educación. Conviene en que la educación será dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y de su sentido de la dignidad y que fortalecerá el respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.» La educación se ha convertido en motor del desarrollo económico de los pueblos y en un medio para forjar la personalidad del individuo, de empujarle a «aprender a ser», como señala E. Favre.

Elvin divide su obra en dos partes. En la primera alude a diferentes disciplinas académicas idóneas para estudiar la educación y la sociedad: sociología, psicología, filosofía y pedagogía comparadas. De este modo queda suficientemente explicitado el «carácter» interdisciplinario de la educación. La sociología nos relacionará con

los obstáculos sociales para la educación —clases sociales, *status*...—; la psicología nos pondrá en contacto con la personalidad del alumno —aquí Elvin realiza unas ponderadas precisiones acerca de la mitificación y exageración que se ha hecho de los *tests*, que indudablemente pueden constituir una adecuada técnica de diagnóstico más que de selección—; la filosofía nos introducirá en el mundo de los valores, de las opciones. Llegará a sostener el profesor británico: «necesitamos ayudar al joven a que piense en los valores fundamentales, a que distinga entre el valor y la forma en que es expresado, de tal manera que no sucumban después sus convicciones ante un mero cambio de circunstancias o del entramado social» —¿no plantea aquí el autor la falta de conexión que se percibe entre la cultura académica y la extraacadémica?—; el enfoque comparativo servirá para sacar provechosas consecuencias de experiencias vividas en distintos países.

La segunda parte de la obra de Elvin aborda la conexión entre lo educativo y lo político: existe una política educativa. Y, claro, se enfrenta el autor con la gran problemática de nuestros días: el principio de igualdad de oportunidades o, lo que es más claro y directo: la democratización de la educación. Sabido es que la enseñanza secundaria —en las *Secondary School*— comienza en Gran Bretaña a los once años. Pues bien: Elvin se plantea la posibilidad de la extensión de unas enseñanzas comunes hasta los catorce años. Aborda, además, el problema de los obstáculos a una democratización de la educación, el de los superdotados, el de la admisión de los élites en las sociedades...

El autor ha conseguido, sin duda, una obra cuya problemática, como ya se apuntó antes, no se circunscribe necesariamente al mundo anglosajón. La problemática que plantea es per-

fectamente generalizable. El libro se lee con cierta facilidad, salpicado de anécdotas, a las que son tan proclives los británicos, por su apego a lo empírico, y empuja al lector a enfrentarse con la educación en unas coordenadas hijas del siglo que nos ha tocado vivir.

F. D. DE L.

LA EDUCACION EN LAS REVISTAS

SERVICIO DE ESTUDIOS SOCIOLOGICOS DE LA CONFEDERACION ESPAÑOLA DE CAJAS DE AHORROS: «Estructura cultural». Revista *Comentario Sociológico*, números 1 y 2, de marzo y junio de 1973.

La Confederación de Cajas de Ahorros, siguiendo su línea de publicaciones de creciente interés, inicia con estos dos números la publicación de una nueva revista que promete ser un utilísimo instrumento de trabajo e investigación. Su objeto se anuncia en la introducción al número 1: «mantener al día una visión sencilla del sistema social que denominamos España».

Comentario Sociológico está estructurado en nueve grandes apartados: Población; Estructura cultural del país; Estructura de equipamiento; Organización de la actividad de la población; Ajuste de subsistencias; Estructuras de alivio de tensión; Estructuras de coherencia e integración; Creatividad, y Estructuras de religación.

Varios de entre estos apartados contienen datos de interés para el estudioso de la educación, pero, sobre todo, merece especial atención el segundo, «Estructura cultural del país», dedicado en gran medida al tema de la educación.

El número 1 contiene una serie de comentarios sobre la evolución de la

educación en los últimos tiempos y su panorama actual, basado en datos estadísticos sobre analfabetismo, escolarización en los diversos niveles, inversiones, promoción estudiantil y Universidad.

El número 2 aborda, entre otros, temas de gran actualidad, como pueden ser: la gratuidad, el replanteamiento de la enseñanza profesional, la masificación y la escasez de profesorado universitario y la Universidad.

E. MARGARET MOORE: «Human Rights and Home-School Communications: A Critical Review», *Educational Review*, noviembre 1973.

La reciente literatura británica sobre la comunicación entre la escuela y el hogar ha suscitado discusiones en relación con los derechos de los padres, de los profesores y de los alumnos. Se arguye que para realizar su función paternal, docente o filial y estudiantil, los padres, profesores y alumnos, respectivamente, precisan dar y recibir información en tiempo oportuno y de forma comprensible.

Sin embargo, cada uno de los tres grupos mencionados debe sentirse libre para realizar sus funciones en la vida y ver esta libertad protegida ante posibles e inapropiadas injerencias de los otros dos grupos.

Existe el peligro de que las organizaciones formales, representativas de padres, profesores o alumnos, puedan aumentar el mutuo recelo y reducir la posibilidad de una comunicación honesta y fructífera entre los individuos. Sin embargo, si el sistema educativo se modifica de forma que se dé a cada grupo una auténtica participación en la responsabilidad administrativa al nivel escolar, si las recomendaciones oficiales toman seriamente en consideración las funciones y los derechos de cada grupo, si la dinámica de las relaciones interpersonales es objeto

de un entendimiento general, puede esperarse el establecimiento de nuevas y efectivas bases para una cooperación.

KENNETH D. BENNE: «La autoridad en la educación», Revista *La Educación hoy*, vol. 1, núm. 9, octubre 1973.

Tras una crítica de las diversas posturas que identifican la autoridad con el poder y la caracterizan como fuerza conservadora (criterio que sólo parece hacer admisible su presencia en una educación concebida como proceso de transmisión cultural), el autor se pregunta si la autoridad tendrá algún lugar en un modelo de educación que constituye básicamente un proceso de renovación personal y cultural.

Benne mantiene una postura afirmativa, pero condicionada a que esta autoridad esté libre de las reliquias de un modelo anticuado de educación, y de un concepto de autoridad, poder y libertad de carácter vago, de *slogan* en el que el sentido de la autoridad esté oscurecido y falsificado.

Intentará, pues, determinar este concepto de autoridad. Comenta, primero, el gran vacío que en su torno se advierte entre los filósofos modernos, que entiende derivado de la gran dificultad existente para ver y aceptar la interdependencia como una parte necesaria e importante de la existencia humana: «Es en estas relaciones de interdependencia humana, diferentes, multitudinarias, a menudo confusamente complejas y mal comprendidas, con frecuencia ignoradas o negadas, donde uno debe buscar el significado de la «autoridad».

El autor describe dos tipos de autoridad—la del experto y la de la norma—y sus limitaciones con respecto al mundo educativo, y propone un nuevo tipo de autoridad, «autoridad antropogógica», término inventado por él y que supone introducir un elemento

más racional y acorde a la situación actual en las relaciones de autoridad pedagógica. La pedagogía supone un proceso de conducción en el que una de las partes cuenta ya con la verdad. La antropogógica habla de renovación y reconstrucción mutua de las personas en el entorno cultural, ayuda al hombre a vivir como persona libre y responsable y a construir una comunidad, única poseedora de la autoridad.

A. PITT: «A review of the reasons for making a choice of subjects at the secondary school level», en *Educational Review*, vol. 26, número 1, noviembre 1973.

El presente artículo examina algunos de los factores que influyen en los niños a la hora de realizar una elección de materias. Se discuten los factores, dependientes de su personalidad, que pueden determinar una decisión, junto con la influencia de los padres, maestros y con la de otras circunstancias. Todo parece indicar que el sistema educativo británico, a menudo, fuerza al niño a una temprana decisión, que puede afectar a su futura carrera, para cuya decisión cuenta con escasa orientación.

Es preciso considerar el desarrollo intelectual del individuo, la evolución de sus estructuras mentales, como un producto no sólo de sus dotes genéticas y de sus secreciones hormonales, sino también de una continua comunicación con su contexto—padres, maestros, prejuicios, exámenes, etc.—. Incluso cuando sus estructuras mentales son ya firmes, la realización intelectual del individuo puede estar parcialmente condicionada por los que le rodean y por el ambiente en el que se desenvuelve. Contra los que afirman que la elección entre artes y ciencias, en las primeras clases de la escuela secundaria, es la primera

oportunidad real, que al niño se ofrece de seleccionar y rechazar, puede argüirse que la elección puede resultar forzada. Alumnos de trece o catorce años, sin una marcada predilección por las ciencias o por las artes, se ven, sin embargo, obligados a escoger una u otra rama, porque así lo establece el sistema educativo.

CEFCO: «Una fórmula del crédito educativo». Revista *Boletín de la FERE*, números 160-161, octubre-noviembre 1973.

CEFCO (Centro de Educación Financiera por Cooperativismo) ha elaborado un sistema de financiamiento de la educación del que se viene haciendo una experiencia piloto en La Paz (Bolivia).

Fundamentos

El proceso del sistema carece todavía de una evaluación científica rigurosa en razón de la urgente necesidad de su implantación. Está basado en un estudio crítico de la estructura vigente, que parece demostrar, por un lado, que los incrementos de los presupuestos educativos de muchos países están llegando al tope de sus posibilidades sin que parezca previsible que se alcancen las soluciones deseadas y, por otro, el hecho de que la educación llamada «gratuita» no lo es en la realidad, ya que la sociedad en su conjunto costea la educación oficial y en gran medida, además, la educación privada.

Entiende CEFCO que existen fuentes de financiación desaprovechadas. Una de ellas, que podría ser lo suficientemente capaz para costear toda la educación del futuro, es la *amortización de los costes educativos* por parte del educando. Se considera que éste no puede seguir siendo conside-

rado como sujeto de limosna, sino que ha de ser tratado como sujeto de crédito. El rendimiento de la inversión educativa está en función de la mayor o menor preparación del hombre; en consecuencia debe hacerse responsable de los costos educativos al hombre que, gracias a ella, adquirió determinada situación en la vida.

En segundo lugar, y como punto de arranque para la implantación del sistema, están *los ahorros de los padres de familia*. Si el ciudadano del futuro es sujeto de crédito, se entiende que ni los padres ni el Estado tienen la obligación de facilitar de forma gratuita la educación a sus hijos. Pero, en cambio, sí tiene la estricta obligación de hacer posible al hijo la educación que necesita. De aquí que se deba estimular en los padres un aporte económico que ayude a arrancar el proceso financiero de la educación de sus hijos. CEFCO ha plasmado esto en la fórmula del ahorro cooperativista.

Descripción

El sistema consiste esquemáticamente en:

- Formación de cooperativas de padres de familia, en las que podrán integrarse educadores y alumnos, y que serán integrales en su objeto, debiendo abrirse a cualquier tipo de programas cooperativistas.
- Su programa específico, no obstante, será el de crédito a la educación.
- Los excedentes de éste y cualquier otro programa no podrán repartirse entre los socios al fin de cada gestión. Deberán aplicarse en su 100 por 100 al fondo crediticio del programa.
- El programa de crédito educativo funciona como cualquier otro programa de crédito cooperati-

vista, con las especificaciones de que debe ser a largo plazo y sus intereses no lucrativos.

- Se requieren capitales de arranque al empezar el proceso. Tales capitales no son mayores, para la educación privada, que los necesarios para la construcción de un edificio escolar y son mucho más accesibles, en lo que se refiere a los Gobiernos, puesto que tienen carácter de provisionalidad mientras el proceso llega a su autofinanciamiento.
- Los conceptos claves en el sistema son el de ahorros de los padres de familia y el de amortizaciones de costos.

La experiencia piloto

Se ha realizado en La Paz, y está hoy en su tercer año de existencia. Fue fundada, con este fin, una cooperativa de padres de familia en una zona suburbana. Se firmó un contrato entre Gobierno y Cooperativa, comprometiéndose el Gobierno a pagar a la Cooperativa durante veintitrés años el monto de lo que a él le cuesta la educación de cada uno de sus alumnos en régimen oficial. La Cooperativa, a su vez, se compromete a entregar indefinidamente a la dirección del establecimiento el costo de cada uno de sus alumnos.

Los ahorros de los padres de familia y posteriormente las devoluciones de costos garantizan la capitalización que se espera sea creciente y por encima de las salidas que se vayan produciendo.

La evaluación de este experimento no podrá hacerse en forma total hasta pasados por lo menos quince años, puesto que las amortizaciones se producen a largo plazo. Sin embargo, una evaluación parcial a tres años de distancia da resultados alentadores en

aquellos factores que ya se pueden comprobar.

JOHN SIMMONS: «The Report of the Faure Commission: One Step Forward and two steps Back», *Higher Education*, noviembre 1973.

John Simmons examina, en este artículo, algunos de los puntos más importantes del «Informe Faure» (1), arguyendo que, si bien, en dicho informe, se analizan algunos aspectos relevantes de la educación, también incide en omisiones y contradicciones, además de proponer soluciones que ignoran las perspectivas históricas y la realidad contemporánea, de tal forma que el informe desorientará, más que ayudará, tanto al productor como al consumidor de la educación formal.

Partiendo de la base de que el «Informe Faure» no define adecuadamente el término educación, Simmons establece algunas distinciones. La «educación formal» se refiere a la enseñanza organizada, como sinónimo de «escolaridad», que va desde la formación del niño hasta el reciclaje del adulto. La palabra «educación», sin un adjetivo puede referirse a una variedad, casi infinita, de procesos y mecanismos de enseñanza, organizados y no organizados. Con la expresión «educación no formal», se designa la educación organizada, pero desarrollada fuera de los lugares habituales. Esta expresión puede inducir a confusión porque incluye toda la educación que no pueda calificarse como formal, pero excluye lo que quizá constituye el tipo más importante de la educación, la «educación informal», cuyo sinónimo más adecuado sería la experiencia—aprender viendo y haciendo—. Esta dimensión de la educación no se contempla en «Aprender a ser».

(1) «Aprender a ser».

R. STEPHEN JENKS: «An Internal Change Agent's Role in Restructuring University Governance», *The Journal of Higher Education*, mayo 1973, vol. XLIV, núm. 5.

Este artículo es una crónica del cambio de las estructuras de gobierno de la Universidad de New Hampshire, cambio que supone el paso de un cuerpo de administración de la facultad, que actuaba junto con un senado de estudiantes, a un senado universitario unicameral con igual número de representantes de la facultad y de los estudiantes. Este cambio, el primero de su clase en el país fue dirigido, desde sus comienzos, por el autor, que fue el agente interno de la transformación y que, partiendo de sus experiencias, examina el papel que representan los llamados agentes internos de cambio y extrae conclusiones, acerca de las estrategias de variación en las instituciones de educación superior.

Jenks concluye su artículo destacando la importancia que debe darse, en todo proceso de transformación, a las reuniones abiertas que permiten conocer la opinión y sugerencias de la comunidad afectada. Finalmente, formula y discute seis reglas a tener en cuenta por el agente interno.

PHILIP H. COOMBS: «¿Hay que desarrollar la educación periescolar?», en *Revista Perspectivas*, vol. III, número 3, otoño 1973.

Comprobada la imposibilidad de considerar la educación como un proceso limitado en el tiempo y en el espacio y desechada, por tanto, la concepción de la educación como equivalente a la enseñanza escolar, se ha impuesto el principio de asimilar como educación, en general, toda forma de adquisición de conocimientos con independencia

del cómo, dónde y cuándo se han adquirido.

Estos métodos de adquisición de conocimientos pueden calificarse en tres categorías: educación de tipo no escolar (*informal education*), enseñanza de tipo escolar (*formal education*) y educación periescolar (*non formal education*). Por educación periescolar se entiende toda actividad educativa organizada que no forma parte del sistema escolar establecido —ya se ejerza independientemente o forme parte de una actividad más general—, destinada a «clientelas de educandos» concretas, al mismo tiempo que pretende alcanzar unos objetivos determinados.

En 1971, UNICEF encomendó al Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación, un estudio sobre la enseñanza periescolar destinada a los niños y jóvenes de zonas rurales de los países en vías de desarrollo, estudio que dirigió Coombs y del que es un extracto el presente artículo.

Tras un examen de los conceptos fundamentales y de la situación actual objeto del análisis, se llega a la conclusión de que los niños y adolescentes de las zonas rurales están aún más desasistidos en el campo de la educación de lo que generalmente puede pensarse. Sólo un esfuerzo masivo en el transcurso de los próximos decenios permitirá mejorar la situación. Condiciones previas y aspectos indispensables de este esfuerzo son:

- Seguir una estrategia perfectamente estructurada, adaptada a las condiciones peculiares de cada país y de cada zona rural.
- Examinar y definir de nuevo los objetivos del desarrollo rural.
- Renovar las escuelas de tipo clásico, introducir innovaciones paralelas en el sistema de educación periescolar, incrementar las posibilidades de educación no escolar y fusionar todas estas

formas de educación en un todo coherente.

- La iniciativa, los recursos y la energía necesaria deben proceder en gran medida de las mismas poblaciones y comunidades rurales.
- Serán necesarios cambios profundos en la actitud de los padres, de los profesores y de los administradores frente a la educación.

Este refuerzo sólo logrará sus objetivos si los recursos actualmente consagrados a un sistema de educación destinado a una pequeña «élite» se dirigen a un sistema de educación de masas concebido sobre una base democrática tendente a ofrecer una mayor igualdad de posibilidades y realizaciones.

PABLO LATAPI: «Educación y justicia internacional», Revista *Perspectivas*, vol. III, núm. 3, otoño 1973.

Una característica relevante del informe de la Comisión Internacional de Educación «Aprender a ser» es su preocupación por situar la educación mundial en el contexto de la injusticia internacional. Esta preocupación no alcanza, sin embargo, a mostrar cuáles pueden ser en concreto las funciones de la educación para aliviar las desigualdades entre los pueblos.

Dos observaciones se imponen: la incapacidad del documento para interpretar el fenómeno de la desigualdad y de las injusticias sociales y educativas y una cierta ingenuidad positivista, que hace esperar la superación de todas las crisis a base de la ciencia.

Los modos y el ámbito de la interacción de la educación con los otros subsistemas de la sociedad permanecen en el informe vagos y ambivalentes. No se tiene una visión del cambio

social y del papel de la educación en él fuera de afirmar que «hay una estrecha correlación entre ambos». En ningún momento se llega a un planteamiento sociológico estructural. Esto lleva a varias deformaciones: recomendaciones que resultan contradictorias, visión superficial del alcance de la institución escolar, presentación deformada de la «pedagogía del oprimido» de Freire, etc.

La Comisión ofrece cuatro orientaciones típicamente desarrollistas: mejor aprovechamiento de los recursos, distribución más amplia de oportunidades, trato de favor especial para los marginados y adopción de un «common approach» universal del cual se deriven las políticas nacionales. Estas cuatro orientaciones no tienen nada de nuevo.

El ideal del «humanismo científico» es el primero de los fines que se propone a la educación del futuro e inspira de hecho todo el informe. Parece esperarse una nueva realización del ideal socrático de que el saber produce la virtud y, explícitamente, se reafirma el ideal positivista de que el fundamento de una convivencia armoniosa se halla en la ciencia. Estos postulados se ofrecen sin hacer conciencia de que tienen connotaciones ideológicas importantes. Desde una visión tercermundista parece que esta fe en el espíritu científico, al igual que la fe en el desarrollismo, tiende a excluir, apriorísticamente, el conflicto social como una realidad causada por la actual situación de injusticia internacional y a recubrir con el manto de la «neutralidad valoral» y de la «objetividad» el estilo del desarrollo actual, el cual en su esencia política no es sino un conjunto de formas de dominación.

Estas son las razones por las que el informe «Aprender a ser» no parece vaya a producir mucho entusiasmo en el Tercer Mundo.

V. D. MITROFANOV: «Improving economic education in every way», en *Soviet Education*, vol. XV, núm. 7, mayo 1973.

El actual estado de la estructura comunista en la URSS se caracteriza por la aceleración en la evolución progresiva de la sociedad, por la intensificación de las transformaciones científico-técnicas, económicas y sociales y por la particular extensión y profundidad de los cambios cualitativos estructurales en la esfera decisiva de la actividad humana, la esfera de la producción material.

En estas condiciones, el programa elaborado por el Congreso 24 del Partido Comunista, asigna un importante papel a la educación, como factor poderoso en el progreso social, científico y técnico. El Congreso propuso mejorar todo el sistema educativo, de acuerdo con las necesidades del desarrollo y de la economía nacional y de acuerdo, también, con las necesidades de la revolución científica y tecnológica.

FAHLE WALTER: «Vocational Education in the Federal Republic of Germany», en *Western European Education*, 1973, vol. V, núm. 1.

Cualquiera que intente describir el sistema de educación profesional de la República Federal de Alemania se enfrentará con el peligro de dar una visión demasiado simplista de lo que ofrece a los jóvenes trabajadores, que quieren mejorar su situación, o de presentar multitud de programas educativos en forma poco comprensible.

El presente artículo pretende no ce-

ñirse a una explicación de los programas profesionales de la República Federal, sino incluir también un inventario de los cambios, relativos a la formación profesional, que están en curso o que se estiman necesarios.

El autor realiza una especie de balance sentando las siguientes conclusiones:

- La formación o educación profesional, en la República Federal, se desarrolla dentro de un sistema, en el que los fines perseguidos por las empresas interesadas, de una parte, y por las escuelas profesionales, de otra, difícilmente se armonizan.
- El sistema actual fuerza a los jóvenes a una prematura elección que, si resulta equivocada, sólo a costa de sacrificios personales del estudiante, puede ser modificada y, además, limita la movilidad del empleado en función del movimiento ocupacional del mercado de trabajo.
- Los planes de las autoridades federales y estatales sólo parcialmente solucionarán los problemas planteados.
- Las soluciones parciales adoptadas hasta ahora, como, por ejemplo, aumentar el tiempo de instrucción en las escuelas profesionales, introducción de un año de orientación básica, como primer paso de la educación profesional, pueden ser aceptadas solamente en la medida en que no impidan la implantación de otras reformas tendentes a eliminar los actuales conflictos entre los programas profesionales y los de educación general.

ARCHIVO DE LA PALABRA



Voces originales de personalidades relevantes de las Ciencias, las Letras y la Política grabadas en «cassette».

Cada «cassette» puede contener una o varias voces.



En venta los números:

2. GARCIA PAVON
IGNACIO ALDECOA
6. DAMASO ALONSO
LEOPOLDO PANERO
GABRIEL CELAYA
BLAS DE OTERO
7. CLAUDIO RODRIGUEZ
RAFAEL MORALES
JOSE HIERRO
8. PEMAN
LUCA DE TENA
MIGUEL MIHURA
BUERO VALLEJO



9. CAMILO JOSE CELA
14. JOAQUIN RODRIGO
OSCAR ESPLA
SAINZ DE LA MAZA
TOMAS MARCO
LUIS DE PABLO
CRISTOBAL HALFFTER
19. MIGUEL DELIBES
20. ZUNZUNEGUI
22. GARCIA SERRANO
23. SANCHEZ SILVA
24. FERNANDEZ FLOREZ
MANUEL HALCON
VINTILA HORIA
TOMAS BORRAS

Precio de cada «cassette»: 200 ptas.



**SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL
MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA**

Ciudad Universitaria. Madrid-3 Tel.44977 00



SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA